

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas

Programa de Pós-graduação em Psicologia

Luisa Xavier de Brito Silva

FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA NO BRASIL: o caso da História da Psicologia

Belo Horizonte

2020

Luisa Xavier de Brito Silva

FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA NO BRASIL: o caso da História da Psicologia

Versão Final

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Dias Cirino

Coorientador: Prof. Dr. Rodrigo Lopes Miranda

Belo Horizonte

2020

Ficha Catalográfica

150	Silva, Luísa Xavier de Brito.
S586f	Formação em psicologia no Brasil [manuscrito] : o caso da história da psicologia / Luísa Xavier de Brito Silva. -
2020	2020. 79 f. : il. Orientador: Sérgio Dias Cirino. Coorientador: Rodrigo Lopes Miranda.
	Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Inclui bibliografia
	1. Psicologia – Teses. 2. Psicologia – História – Teses. 3. Psicologia – Estudo e ensino – Teses. 4. Ensino – Brasil – Currículos – Teses. I. Cirino, Sérgio Dias. II. Miranda, Rodrigo Lopes. III. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. IV. Título.



ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA LUIZA XAVIER DE BRITO SILVA

Realizou-se, no dia 31 de julho de 2020, às 14:00 horas, Sala virtual, da Universidade Federal de Minas Gerais, a defesa de dissertação, intitulada *FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA NO BRASIL: o caso da História da Psicologia*, apresentada por LUIZA XAVIER DE BRITO SILVA, número de registro 2018651077, graduada no curso de PSICOLOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em PSICOLOGIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof. Sérgio Dias Cirino – Orientador (UFMG), Prof. Rodrigo Lopes Miranda – Coorientador (UCDB), Prof. Paulo Coelho Castelo Branco (UFC), Prof. Érika Lourenço (UFMG).

A Comissão considerou a dissertação:

Aprovada

Reprovada

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 31 de julho de 2020.

Prof. Sérgio Dias Cirino (Doutor)

Prof. Rodrigo Lopes Miranda (Doutor)

Prof. Paulo Coelho Castelo Branco (Doutor)

Profa. Érika Lourenço (Doutora)

#6976e5b3-1afb-4a1c-add5-8c386817bb83



Datas e horários baseados no fuso horário (GMT -3:00) em Brasília, Brasil
Sincronizado com o NTP.br e Observatório Nacional (ON)
Certificado de assinatura gerado em 12/08/2020 às 11:20:01 (GMT -3:00)

1. ATA Luisa Xavier.pdf

 ID única do documento: #6976e5b3-1afb-4a1c-add5-8c386817bb83

Hash do documento original (SHA256): 619db1046cb49f426ee43e342192412e0746fb4f86f7b587ba91bffb95f4b7

Este Log é exclusivo ao documento número #6976e5b3-1afb-4a1c-add5-8c386817bb83 e deve ser considerado parte do mesmo, com os efeitos prescritos nos Termos de Uso.

Assinaturas (4)

- ✓ **Sergio Dias Cirino (Participante)**
Assinou em 12/08/2020 às 11:20:40 (GMT -3:00)
- ✓ **Érika Lourenço (Participante)**
Assinou em 12/08/2020 às 12:24:11 (GMT -3:00)
- ✓ **Rodrigo Lopes Miranda (Participante)**
Assinou em 12/08/2020 às 14:20:47 (GMT -3:00)
- ✓ **Paulo Coelho Castelo Branco (Participante)**
Assinou em 12/08/2020 às 16:09:22 (GMT -3:00)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



FOLHA DE APROVAÇÃO

FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA NO BRASIL: o caso da História da Psicologia

LUIXA XAVIER DE BRITO SILVA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em PSICOLOGIA, como requisito para obtenção do grau de Mestre em PSICOLOGIA, área de concentração PSICOLOGIA SOCIAL, linha de pesquisa Cultura, Modernidade e Processos de Subjetivação.

Aprovada em 31 de julho de 2020, pela banca constituída pelos membros:

Prof. Sérgio Dias Cirino – Orientador
UFMG

Prof. Rodrigo Lopes Miranda – Coorientador
UCDB

Prof. Paulo Coelho Castelo Branco
UFC

Profa. Érika Lourenço
UFMG

Belo Horizonte, 31 de julho de 2020.



Datas e horários baseados no fuso horário (GMT -3:00) em Brasília, Brasil
Sincronizado com o NTP.br e Observatório Nacional (ON)
Certificado de assinatura gerado em 12/08/2020 às 11:27:59 (GMT -3:00)

2. FOLHA APROVAÇÃO Luisa Xavier.pdf

ID única do documento: #4832fa18-1f9f-4f40-be3a-d90aeb2e9d42

Hash do documento original (SHA256): bc94e4c1d42a8890330993b3bbf1c087ae80e13c980457cc3c655cf3caa4300c

Este Log é exclusivo ao documento número #4832fa18-1f9f-4f40-be3a-d90aeb2e9d42 e deve ser considerado parte do mesmo, com os efeitos prescritos nos Termos de Uso.

Assinaturas (4)

- ✓ **Rodrigo Lopes Miranda (Participante)**
Assinou em 12/08/2020 às 14:22:03 (GMT -3:00)
- ✓ **Paulo Coelho Castelo Branco (Participante)**
Assinou em 13/08/2020 às 15:43:29 (GMT -3:00)
- ✓ **Érika Lourenço (Participante)**
Assinou em 12/08/2020 às 16:17:19 (GMT -3:00)
- ✓ **Sergio Dias Cirino (Participante)**
Assinou em 12/08/2020 às 11:28:23 (GMT -3:00)

Luisa Xavier de Brito Silva

FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA NO BRASIL: o caso da História da Psicologia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Social

Linha de Pesquisa: Cultura, Modernidade e Processos de Subjetivação

Prof. Dr. Sérgio Dias Cirino – UFMG – (Orientador)

Prof. Dr. Rodrigo Lopes Miranda – UFMG – (Coorientador)

Prof. Dra. Érika Lourenço – UFMG – (Membro titular interna)

Prof. Dr. Paulo Coelho Castelo Branco – UFC – (Membro titular externo)

Belo Horizonte

2020

*A Edilene Maioli (in memoriam), por tua força
e tua luta. Elas ecoam...*

AGRADECIMENTOS

Não existe caminhada solitária nessa vida, como também não existe a hipótese de finalizar esta escrita sem agradecer às muitas pessoas que estiveram comigo ao longo desse caminho. Vocês foram um suporte muito importante para manter a minha saúde mental e aquecer meu coração a cada encontro.

Aos meus pais de cabeça, minha mãe Iemanjá e meu pai Xangô, gratidão pela força, pelo amor e pela luz que me mantêm em pé.

Aos meus pais desta vida, pelos cuidados, ensinamentos e carinho. Em especial, à minha mãe: tua determinação e coragem são combustíveis para a minha vida. Gratidão por tanto, sempre!

À minha irmã, pelo amor e pela presença de sempre.

À minha avó (*in memoriam*), que se faz presente até hoje em forma de amor eterno. E ao meu avô, sempre tão carinhoso, cuidadoso e presente.

Agradeço ao meu companheiro de vida, Rodrigo. Grata por me ensinar tanto sobre amor e companheirismo.

Ao meu pedacinho de Céu aqui nesse caos. Filha, nunca pensei que uma minipessoa pudesse provocar a revolução que você causou em minha vida. Eu espero que você cresça feliz e consciente de que não vivemos sozinhas. Que o respeito, o amor e a liberdade por um mundo mais justo sejam as tuas máximas.

Ao meu orientador, Sérgio Cirino, gratidão pelo acolhimento, desde o primeiro momento que nos encontramos, lá na entrevista da seleção, e que segue até hoje. Grata também pelos ensinamentos e pela presença durante a minha jornada.

Grata também ao meu coorientador, Rodrigo Miranda, por aceitar o convite dessa parceria, que foi muito prazerosa e proveitosa.

A Paulo Coelho, pelo grandioso auxílio e suporte durante os tempos da iniciação científica e pelo incentivo para cursar o mestrado.

Agradeço do fundo do meu coração à minha turma de mestrado, pelas discussões e pelo vínculo afetivo que estabelecemos durante nossos encontros na sala de aula e fora dela. Em especial aos amigos: Walter, Lucas, Mary, Hilcéia, Miroca, Ju e Ada. Como foi bom poder ter encontrado em cada um de vocês o cuidado, o amor, o colo e os ouvidos.

À Isabela, amora linda e acolhedora. Grande amiga que Belo Horizonte me deu. Gratidão pela presença diária, minha amiga, mesmo que separadas por quilômetros de distância!

Aos amigos que Isabela me deu: Ju, Su e Vini! Gratidão por deixarem a minha caminhada diária mais leve, até hoje!

Às minhas professoras e aos meus professores da UFMG, por contribuírem para a minha formação nesse processo do mestrado.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa concedida para que eu pudesse me dedicar integralmente a esta pesquisa.

E por fim, agradeço e saúdo o ensino público. Nunca foi tão urgente resistir para permanecer garantindo a sua existência. Seguimos!

“Nem todo trajeto é reto, nem o mar é regular.”

(Metá Metá)

Resumo

Buscamos compreender, nesta dissertação, como a História da Psicologia está concebida nos currículos dos cursos de graduação em Psicologia no Brasil e nas discussões das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Para tal, foram realizados um mapeamento dos cursos de graduação em Psicologia nas cinco regiões do país e uma busca de documentos oficiais que regulamentam o ensino e a profissão de Psicologia. Como percurso metodológico, foi feito um levantamento de dados na plataforma digital do e-MEC, no ano de 2019, a partir dos quais verificou-se a existência de 693 cursos de graduação em Psicologia cadastrados no país. Além disso, foi feita a análise de documentos legais referentes ao ensino de psicologia, em especial aqueles vinculados ao currículo mínimo e às DCNs. Tal análise contou com o auxílio de discussões teóricas da literatura acerca da formação em Psicologia no Brasil. As análises foram sistematizadas a partir de cinco eixos: no primeiro, abordamos o processo de normatização da profissão e da formação em Psicologia; no segundo, as críticas acerca desse processo e as propostas de mudanças curriculares; nos terceiro e quarto eixos, revisitamos os debates referentes às DCNs até o presente momento; e no quinto e último, apresentamos os resultados do mapeamento realizado. Notamos, assim, que a maioria dos cursos funcionam no eixo Sudeste-Sul, e que dentro da quantidade amostral escolhida, 123 Instituições de Ensino Superior (IES) possuem o componente curricular com a denominação de “História da Psicologia”. Verificamos, também, que existe um padrão na forma como as matrizes curriculares são estruturadas e seus componentes curriculares, ofertados. Por fim, retornamos à discussão de alguns pontos, como: a presença frequente de História da Psicologia nos currículos dos cursos de graduação em Psicologia e a importância que essa presença representa para uma formação crítica da psicóloga, visto estar, esse componente curricular, manifesto desde a proposta do primeiro curso de graduação em Psicologia – muito antes de a Psicologia ser considerada uma profissão e um campo de ensino em termos oficiais.

Palavras-chave: História da Psicologia. Formação em Psicologia. Ensino de Psicologia. Diretrizes Curriculares Nacionais.

Abstract

We aimed to understand, in this dissertation, how the History of Psychology is conceived in the curricula of undergraduate courses in Psychology in Brazil and in the discussions of the National Curricular Guidelines (DCNs). To this end, a mapping of undergraduate courses in Psychology was carried out in the five regions of the country and a search for official documents that regulate the teaching and profession of Psychology. As a methodological path, a survey was made on the digital platform of the e-MEC, in 2019 and from these data, it was found that there are 693 undergraduate courses in Psychology registered in the country. In addition, an analysis was made of legal documents relating to the teaching of psychology and, in particular, those linked to the minimum curriculum and the DCNs. Such analysis relied on the help of theoretical discussions in the literature about training in Psychology in Brazil. The analyzes were systematized based on five axes: in the first, we approach the process of standardization of the profession and training in Psychology; in the second, the criticisms about this process and the proposals for curricular changes; the third and fourth axes, we revisit the debates regarding the DCNs so far, in the fifth and last, we present the results of the mapping carried out. We note, therefore, that the majority of courses operate in the Southeast-South axis and that, within the chosen sample quantity, 123 HEIs have the curricular component with the name "History of Psychology". There is also a pattern in the way curricular matrices are structured and their components offered. Finally, we return to the discussion of some points, such as: the frequent presence of History of Psychology in the curricula of undergraduate courses in Psychology and the importance that this presence represents for a critical formation of the psychologist, since this is a curricular component present since the proposal for the first undergraduate course in Psychology, long before it was considered a profession and a teaching field in official terms.

Keywords: History of Psychology. Psychology training. Psychology teaching. National Curriculum Guidelines.

Lista de Figuras

Figura 1 - Distribuição de cursos de graduação em Psicologia nas cinco regiões do Brasil	30
Figura 2 - <i>Print</i> do site do e-MEC	31
Figura 3 - Relação dos componentes de História da Psicologia nas IES públicas e privadas	37
Figura 4 - Oferta dos componentes de História da Psicologia	38
Figura 5 - Componentes não nomeados de História da Psicologia nas IES públicas e privadas	39
Figura 6 - Componentes de História da Psicologia nas IES públicas da região Sul	41
Figura 7 - Componentes de História da Psicologia nas IES públicas da região Sudeste	42
Figura 8 - Componentes de História da Psicologia nas IES públicas da região Centro-Oeste	43
Figura 9 - Componentes de História da Psicologia nas IES públicas da região Nordeste	43
Figura 10 - Componentes de História da Psicologia nas IES públicas da região Norte	44
Figura 11 - Componentes de História da Psicologia nas IES privadas da região Sul	45
Figura 12 - Componentes de História da Psicologia nas IES privadas da região Sudeste	45
Figura 13 - Componentes de História da Psicologia nas IES privadas da região Centro-Oeste	46
Figura 14 - Componentes de História da Psicologia nas IES privadas da região Nordeste	47
Figura 15 - Componentes de História da Psicologia nas IES privadas da região Norte	47

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Critérios adotados para a busca das IES no e-MEC	31
Tabela 2 - Ficha de coleta de dados	33
Tabela 3 - Legenda para dados obtidos	34
Tabela 4 - Referências bibliográficas nos planos de ensino das IES privadas	40

Lista de abreviaturas e siglas

ABP – Associação Brasileira de Psicotécnica
ABEP – Associação Brasileira de Ensino de Psicologia
ABRAPSO – Associação Brasileira de Psicologia Social
AJES – Faculdades do Vale Juruena
ANPEPP – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPS ad III – Centro de Atenção Psicossocial Álcool e outras drogas III
CES – Câmara Educacional Superior
CFP – Conselho Federal de Psicologia
CRP – Conselho Regional de Psicologia
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNS – Conselho Nacional de Saúde
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EVSUS – Estágio de Vivência do SUS
FENAPSI – Federação Nacional dos Psicólogos
FIES – Financiamento ao Estudante de Ensino Superior
GTs – Grupos de Trabalho
IES – Instituição de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IMS-CAT – Instituto Multidisciplinar em Saúde – Campus Anísio Teixeira
ISOP – Instituto de Seleção e Orientação Profissional
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
NEIM – Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher
NEPH – Núcleo de Estudos em História da Psicologia
PPP – Projeto Pedagógico Político
PUC/MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC/RS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SBHP – Sociedade Brasileira de História da Psicologia

SPSP – Sociedade de Psicologia de São Paulo
SUS – Sistema Único de Saúde
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UniCEUB – Centro Universitário de Brasília
UNIFAP – Universidade Federal do Amapá
UNIFENAS – Universidade José do Rosário Vellano
UNIFOR – Universidade de Fortaleza
UNB – Universidade de Brasília
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. MEMORIAL: CAMINHOS QUE ATRAVESSEI E ME FORMARAM	15
1.1 A narrativa memorialística e seus desafios	15
1.2 Lembranças da infância e da vida escolar	16
1.3 A entrada para a graduação.....	19
1.4 Acesso ao mestrado.....	26
2. OBJETIVOS DO ESTUDO	28
3. PERCURSOS METODOLÓGICOS	29
3.1 A construção da coleta de dados	29
4. RESULTADOS	37
4.1 Dos dados coletados	37
4.2 Mapeamento do ensino da História da Psicologia nas IES públicas do Brasil	41
4.3 Mapeamento do ensino da História da Psicologia nas IES privadas do Brasil	44
5. DISCUSSÃO.....	48
5.1 Os caminhos trilhados até o Currículo Mínimo	50
5.2 As críticas ao Currículo Mínimo: um período de contestação	56
5.3 As DCNs de 2004 e 2011	61
5.4 “2018”: o ano da revisão das DCNs para os cursos de Psicologia	64
5.5 Mapeamento do ensino da História da Psicologia: um reflexo da formação no Brasil	67
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS	73

1 MEMORIAL: CAMINHOS QUE ATRAVESSEI E ME FORMARAM

1.1 A narrativa memorialística e seus desafios

Durante uma reunião de orientação, Sérgio me perguntou por que eu não contava um pouco da minha história de vida para guiar a escrita do meu tema de pesquisa: a formação em Psicologia. Assim, desafiei-me a escrever um memorial acadêmico mais uma vez, pois já havia passado por tal experiência no último semestre da graduação, enquanto cursava o componente curricular “Seminários Integrativos”. A proposta de produzir um memorial ao final de um curso de graduação em Psicologia, em vez de defender um Trabalho de Conclusão de Curso, parte da ideia de que é muito importante refletir sobre nossas próprias experiências e contar sobre as trajetórias que nos formaram como pessoas e profissionais, já que estamos sempre em contato com a história de vida do outro.

Porém, escrever um memorial não é uma tarefa fácil. Não foi naquele momento de conclusão de curso, há três anos, e não está sendo agora, pois desde cedo – e aqui friso não apenas os tempos de graduação, mas os anos escolares também – fomos aprendendo a nos anular de nossas produções escritas e a ir afastando nossa subjetividade para responder à necessidade de ter sempre referenciais teóricos para ancorar nossas produções. Relembrar e contar minha trajetória mais uma vez me faz perceber o quanto esse exercício está relacionado com o meu campo de pesquisa, a História da Psicologia – e não falo no sentido do “presentismo”, que tenta buscar no passado a explicação para o que está posto agora, mas no sentido de saudar o que já foi e recontar a partir de outras perspectivas, até porque o tempo corre fora do sentido de uma linha reta (Hilgard, Leary & McGuire, 1998). Já senti, em alguns momentos, narizes entortando para a minha escolha de trabalhar com a História, como se não existisse muita legitimação científica no que estava produzindo ou não fosse haver retorno social algum. E muitas vezes questioneei também se estava de fato fazendo pesquisa ou apenas “contando história pra boi dormir”. Acredito que esse pensamento volta e meia atravessa nossas cabeças acadêmicas.

A escrita de si é uma atividade que ganhou proporção a partir do momento que o campo da produção historiográfica passou a valorizar as fontes orais como uma possibilidade de dar voz e transformar em histórias as memórias daqueles que não tinham direito à fala, podendo dar sentido às suas memórias sociais (Souza, 2007) e refletir sobre as experiências vividas. Larossa (2002) faz uma reflexão muito pertinente sobre a experiência e o saber da experiência, e afirma que “a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos

acontece” (2002, p. 21). O autor enfatiza também que vivemos em uma “sociedade da informação” e que, a todo instante, somos levados a nos informar para emitir opiniões sobre as informações que nos são dadas, em um movimento que vai dificultando nosso contato com as experiências. Sendo assim, ele nos convida a refletir sobre a necessidade de nos desacelerarmos e pararmos para pensar e viver, prestando atenção nas nuances e na complexidade da vida. Ademais, salienta que, para que isso aconteça, é preciso se expor, tornar-se receptível para as experiências, pois elas têm o poder de nos tocar e transformar.

O memorial a seguir irá apresentar alguns momentos que marcaram a minha vida pessoal, e será um importante instrumento de rememoração de experiências que reafirmam os caminhos que trilhei para ser quem eu sou hoje. Trarei fragmentos significativos da minha infância, da entrada na escola e da minha formação acadêmica, que ao longo da minha existência me formaram e transformaram a minha subjetividade.

1.2 Lembranças da infância e da vida escolar

Sou a filha mais velha de uma baiana e um pernambucano calorosamente acolhido pela Bahia. Tive o privilégio de passar minha infância em uma cidade do interior da Bahia, correndo pelo jardim dos meus avós maternos. Era uma criança de fácil convívio, muito comunicativa e dada aos outros, o que ficou mais evidente com minha ida para a escola, iniciada aos dois anos de idade e sem dificuldades no processo de socialização naquele novo cenário – talvez pelo fato de minha mãe já ser professora de inglês naquela época e eu estar familiarizada com aquele ambiente, pois recordo que frequentava as suas salas de aula e, à medida que eu crescia, minha brincadeira favorita tornava-se ser professora das minhas bonecas.

Guardo com muito afeto a figura da minha professora da pré-escola, Miriam, muito estimuladora dos nossos potenciais e sempre muito doce para conduzir as atividades. Durante esse período, lembro-me que os exercícios que eu mais fazia eram os de desenhar, cobrir desenhos, fazer colagens e brincadeiras com massinha de modelar e participar de cantigas de roda. Todas essas atividades, e as relações que fui construindo com minha professora e os colegas, iam me estimulando a gostar da escola e dos estudos.

Durante o processo de alfabetização, recebia o auxílio da minha mãe, e não apresentei grandes dificuldades em aprender a ler e escrever. Ela me incentivava bastante com os gibis da Turma da Mônica, e tornei-me uma leitora assídua de revistinhas de quadrinhos. Ao final do curso de alfabetização, fui a oradora da turma na “Formatura do ABC”, um mega-acontecimento para a minha família, que estava muito orgulhosa desse momento.

Retomando essas memórias da infância e do ingresso no sistema escolar, sempre estudei em escolas privadas, em que pude ter condições privilegiadas para construir a vida acadêmica que escolhi. Frequentei escolas tradicionais das cidades em que morei, e na primeira delas passei a maior parte da minha vida escolar, desde a Educação Infantil até a conclusão do Ensino Fundamental. Ademais, sempre possuí outras condições de privilégio, como ser considerada uma “boa aluna” e ter um lar minimamente estruturado, fora as oportunidades de vivenciar outros espaços de cultura e lazer. Faço parte da pequeníssima parcela deste país que, resguardado o mérito individual, sempre teve todos os privilégios para chegar onde está. Até porque sabemos que escolas tradicionais usualmente exportam a meritocracia e os alunos dos bons resultados, enquanto aqueles que apresentam mau desempenho em relação ao que se é esperado e aceito academicamente são invisibilizados durante sua trajetória escolar.

A entrada para o Ensino Fundamental representou um grandioso salto de mudanças na minha vida pessoal e escolar. Não mais estudava no turno matutino, e tinha de equilibrar a loucura da ebulição dos hormônios da adolescência com a quantidade de matéria a estudar. Foi também durante esse período que descobri que Ciências Humanas era a grande área de conhecimento que iria me acolher para a vida toda. Relembrar essa época me faz recordar com muito carinho de Daniela Hora, que foi minha professora de literatura e redação desde o início até o final do meu ensino médio. Lembro-me de “Dani”, a forma que a chamava, como uma professora “fora da caixinha”, mais aberta a métodos de ensino não tão tradicionais e muito problematizadora. Ao finalizar o Ensino Fundamental, veio outra grandiosa mudança, literalmente, de cidade e de escola.

No ano de 2006, depois de 17 anos de graduação em Engenharia Agrônoma, minha mãe resolveu voltar para a academia como aluna de mestrado em Ciências Agrárias da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), conciliando os estudos com sua jornada de trabalho de servidora pública do Estado da Bahia. Essa decisão mexeu, e muito, no nosso sistema familiar, mas também me aproximou, e muito, da questão da formação acadêmica. Mudamos para uma cidade do interior do Recôncavo baiano chamada Cruz das Almas, o que, como toda mudança, foi difícil. Deixar para trás amigos e uma escola de uma vida inteira para encarar uma cidade desconhecida e a entrada no Ensino Médio. Cruz (como a chamo carinhosamente) é uma cidade universitária que, além de sediar a UFRB (criada em 2005, por desmembramento da antiga Faculdade de Agronomia da UFBA, fruto da política de expansão de ensino das universidades federais no interior no país), também possui outras faculdades privadas em suas intermediações. Esse ar universitário foi nos envolvendo de diversas formas, fosse pelas novas relações de amizade, fosse pela rotina de preparação para o vestibular.

Iniciei meu Ensino Médio, mais uma vez em um colégio tradicional e da rede privada, e me adaptar a ele não foi nada fácil. Algo me incomodava, e muito, na configuração daquela escola: a quantidade de gente. Sim, eu vinha da realidade de um colégio bem menor e com poucos alunos por sala de aula. Na nova escola, deparei-me com professores pouco comprometidos com o fazer pedagógico, que ensinavam de forma muito superficial e compreendiam que os conteúdos findavam em si mesmos. Mas também encontrei professores com posturas que nos faziam questionar e refletir. Preciso destacar uma pessoa nesse contexto, a professora Judinália, museóloga de formação, que ensinava História da Arte para minha turma. Judi me apresentou Frida Kahlo e sua força (fez muito sentido para mim conhecer Frida naquele momento), além de um possível caminho profissional: a Museologia.

Resolvi finalizar o Ensino Médio em outro colégio, pois sabia que para ingressar numa universidade pública precisaria de mais do que a atual escola naquele momento me proporcionava. O novo colégio era um cursinho pré-vestibular em sua formação original que estava ampliando suas atividades. A proposta de ensino era diferenciada. Tínhamos um regime de aulas integral, provas semanais, sempre aos sábados, e um nível de autocobrança “lá no céu” que hoje me faz refletir o quanto aprendemos a relativizar nossa saúde mental desde cedo em nossa vida acadêmica. Eu tinha a impressão de que os professores possuíam um maior comprometimento com o fazer pedagógico e eram muito mais problematizadores em suas aulas. Dentre eles, destaco o meu querido professor de Gramática, Fabrício, que trazia ótimos debates sobre as questões de gênero e sexualidade, por exemplo – assuntos que, sabemos, ainda precisam ser discutidos com mais afinco no contexto escolar.

No final do segundo ano do meu Ensino Médio, eu e boa parte da minha turma fizemos a prova do vestibular da Universidade Federal da Bahia (UFBA) como preparação para o ano seguinte. Isso fazia parte de todo o ritual de treino que tínhamos, diariamente, para passar pelas duas fases da Federal ou de qualquer outra universidade pública. O fato de ir para uma universidade pública não era superestimado apenas pela escola. Sempre escutávamos, em casa, sobre a experiência por parte de minha mãe, que explicava como era um privilégio estudar em uma universidade pública por conta das possibilidades de vivenciar uma formação que não se restringia apenas ao ensino, mas abria caminhos outros, como a pesquisa e a extensão. As pessoas, segundo ela, que passavam por uma universidade pública “pensavam diferente, era mais amplo o pensamento”. Foi a partir dessas referências que fui construindo meu ideal de formação e modelo de universidade. Ao ingressar nela, porém, percebi que o ideal estava muito distante da realidade.

Escolhi Museologia como curso a fim de treinar para a prova do vestibular. Consegui ir para a segunda fase e acabei passando no exame. Foi importante, naquele momento, saber que estava indo pelo caminho “certo”, mas ao mesmo tempo surgia a velha dúvida sobre qual curso eu realmente queria cursar. O último ano do Ensino Médio chegou, e tive de fazer minhas escolhas. Assim, depois de algumas pesquisas, resolvi que iria fazer o vestibular para Psicologia. Fiz três inscrições: uma para uma instituição privada, a Faculdade Ruy Barbosa, que, segundo minha pesquisa, historicamente, após a criação do curso de Psicologia da UFBA, fundou também o seu curso de graduação em Psicologia e tornou-se uma referência; a segunda inscrição foi para a UFBA; e a terceira, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

1.3 A entrada para a graduação

No ano de 2009 realizei as provas e fui aprovada na Faculdade Ruy Barbosa, ainda durante o final do meu ano letivo. Porém ainda faltavam o vestibular da UFBA e a prova do ENEM. A aprovação na Ruy não me gerou muita empolgação, pois fugia do prestígio e da concepção do que seria passar no vestibular, como já relatado aqui. Minha mãe havia resolvido que iria me matricular no curso para “garantir”, caso eu não passasse na prova da Federal. Foi o que aconteceu, não consegui passar, e continuei esperando minha nota do ENEM para ver se teria alguma chance.

No ano seguinte ingressei no curso de graduação em Psicologia da Faculdade Ruy Barbosa, e comecei a esbarrar no que chamarei de “marcadores de formação do ensino superior do Brasil”. No ano anterior à minha entrada, a instituição havia sido vendida a um grupo educacional estadunidense, e estava em fase de mudanças que englobavam redução de carga horária, reformulação da matriz curricular e corte, à metade, do quadro de docentes. Um verdadeiro caos na minha cabeça começava a partir daí, pois em busca daquele curso em Psicologia que era referência na área, acabei indo ao encontro de questões sobre a formação que até hoje me mobilizam.

Outro marcador que me atravessou naquele momento foi a possibilidade de conseguir o Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES), uma vez que me via em meio a dois fatores de grande angústia: primeiro, o fato de eu ter estudado a vida toda em escolas particulares, o que significava, para mim, um grande investimento financeiro dos meus pais; segundo, o alto valor da mensalidade do curso e o fato de que, mais uma vez, eu estaria dando despesa, por cinco anos. Depois de muitas tentativas, consegui o financiamento, já no segundo semestre do curso. A partir daí vocês devem estar pensando: “então ela sossegou e foi terminar

a graduação dela”. Claro que não! Minha formação foi permeada por muitas angústias e insatisfações que, de alguma forma, me movimentaram e me levaram para outros lugares.

Durante minha permanência na Ruy, o resultado com a nota do ENEM saiu e optei por me inscrever no curso de Museologia na UFRB. Cheguei a me matricular e a frequentar algumas aulas de Introdução à Museologia, entretanto precisei fazer uma escolha, pois tornou-se fisicamente inviável manter dois cursos com cargas horárias díspares e em cidades diferentes. Segui com a Psicologia e decidi que iria me preparar mais uma vez para o vestibular da UFBA, no final daquele ano. Matriculei-me em um pré-vestibular e, a partir de então, frequentava as aulas do curso de graduação em Psicologia pela manhã e assistia às aulas do cursinho pela tarde. Foi uma rotina um tanto pesada de administrar os conteúdos da faculdade e do cursinho, mas eu estava apostando minhas fichas mais uma vez para tentar dar um “tchau” àquela instituição. Não posso dizer que minha passagem por lá tenha sido de todo mal porque tive ótimos encontros com pessoas que ainda se fazem presentes em minha vida, e algo que aprendi com minhas experiências de formação foi a me fortalecer nos encontros e nas experiências dessas pessoas.

Fiz a inscrição para o vestibular da UFBA e percebi que existia mais de uma opção de lugar para cursar Psicologia que não somente o Campus da Federação, em Salvador, na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Inscrevi-me para essa alternativa de curso, que ficava no Instituto Multidisciplinar em Saúde Campus Anísio Teixeira (IMS-CAT), na cidade de Vitória da Conquista, a quase 600 quilômetros da capital baiana. A motivação para minha escolha foi estratégica, pois embora eu nunca tivesse ido a Vitória da Conquista, acreditava que teria maior possibilidade de passar devido à baixa concorrência, comparada à da capital. Além disso, mudar para outra cidade não era um problema para mim.

Recebi a notícia da aprovação no vestibular em janeiro de 2011. Eu estava em Belo Horizonte fazendo um curso de verão de Psicologia Hospitalar, pois apesar de ter feito a prova da UFBA, não parei com as minhas atividades acadêmicas na outra instituição. Passada a euforia da aprovação, viajei até Conquista com minha mãe para realizar a matrícula, e dei de cara, literalmente, com outro marcador da formação: um campus estruturando-se fisicamente ainda. Existiam apenas um pavilhão de aulas e um pavilhão de laboratórios, e tudo ao redor era mato e chão batido. O IMS-CAT¹ foi criado como parte de um projeto de interiorização da UFBA, e suas atividades acadêmicas iniciaram-se em 2006, funcionando com três cursos de graduação: Enfermagem, Nutrição e Farmácia. O curso de Psicologia foi criado em 2009, recebendo sua primeira turma em 2010.

¹ Essas informações estão disponíveis no site do Instituto e podem ser acessadas em: <http://www.ims.ufba.br/institucional/o-instituto>.

Ingressei na segunda turma de Psicologia, e posso dizer que sou uma filha do Reuni, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, uma proposta que iniciou em 2003, com previsão de conclusão em 2012 (Ministério da Educação, 2010). Ser filha desse programa significa que ele marcou de forma direta a minha formação, pois apesar de seu objetivo ser expandir o ensino superior de universidades federais, adequar isso às realidades de cada universidade e campus e às demandas sociais da população não era uma tarefa nada fácil.

Recordo-me da aula inaugural do semestre, em que a nossa coordenadora, Edilene Maioli, foi explicando qual era a situação real do curso. Ele estava sob a coordenação de uma pedagoga, que esteve à frente de sua implementação desde o início e que deu vida às engrenagens de um currículo já em execução há anos no curso de graduação em Psicologia em Salvador, com um quadro de apenas cinco professores. Por ser um curso do programa do Reuni, tínhamos por direito apenas dez vagas para docentes (o curso tem hoje 13 docentes), que iriam compor, então, “todo” o nosso quadro de professoras(es). Essa era a nossa expectativa para o funcionamento de um curso com duração de cinco anos, que tem diversos componentes curriculares, precisando vivenciar o tripé de ensino, pesquisa e extensão. Enfim, estava muito longe da universidade pública que tanto desejei entrar, em meu imaginário. Mais uma vez, fui tomada pela angústia e pela insatisfação.

Tenho falado muito dos marcadores da formação superior no Brasil desde que comecei a narrar minha entrada na graduação, pois meu curso reuniu muitos deles, a começar pelos desafios da expansão; pela estruturação e a implementação de um currículo que pouco dialogava com as reais demandas locais; por ser o único curso de Humanas dentro de um Instituto Multidisciplinar em Saúde, e que também pouco dialogava com os demais cursos; pelo quadro reduzido de docentes; e pela reprodução de certos comportamentos e posicionamentos de alunos e professores que lembravam os tempos do colégio. Todavia, não posso falar de formação sem falar dela, Edilene Maioli, a pessoa que desde aquela aula inaugural me fez pensar na formação de uma maneira mais ampla, por exemplo com a construção e a execução de um currículo. Maior defensora e praticante da extensão, foi ela quem me apresentou a essa prática e quem sempre falava: “fazer pesquisa é um acerto de contas com o seu passado”. Talvez eu esteja acertando minhas contas agora. Edi nos deixou no ano passado, mas sua história e legado estão em cada alicerce de memórias daquele instituto.

Em 2012, fui monitora da Atividade Curricular em Comunidade “Cinema e Literatura como Estratégias de Saúde e Adesão ao Serviço do Creas Pop de Vitória da Conquista/BA”, coordenada pela professora Edilene. Mais uma vez a questão da formação emergia, pois durante

a prática íamos pensando em como essa atividade tinha uma função formativa, com linguagens que ultrapassavam os moldes da educação formal, tanto para as(os) estudantes matriculadas(os) nela quanto para as(os) usuárias(os) daquele Serviço. Ter tido a oportunidade de participar de atividades extensionistas foi importante para amenizar um pouco as minhas insatisfações com o curso.

Outro caminho que ajudou a amenizar as angústias daquele momento foi o do movimento estudantil. Ali, mais uma vez, as questões da formação estavam presentes, como um eixo transversal, pois discutíamos, por exemplo, sobre assistência estudantil, melhorias para o campus e outras querelas que estão relacionadas de forma direta com o assunto. Ainda no ano de 2012 passamos por uma longa greve estudantil, que em seguida ganhou a adesão também dos docentes. Fui da frente grevista do IMS, um momento muito caro na minha formação política, para além das conquistas que tivemos para o campus. Ainda durante aquele ano, participei do EVSUS, o Estágio de Vivência no SUS, promovido pela Escola de Saúde Pública da Bahia, que tinha como objetivo proporcionar a imersão de estudantes em serviços do Sistema Único de Saúde (SUS) nos municípios baianos. Participar de estágio logo no início do curso foi bem importante para pensar na atuação da psicóloga² na área de saúde, pois eu ainda não conseguia acessar a dimensão da pluralidade da Psicologia.

Apesar de vivenciar todas as experiências já relatadas, encontrava-me em um estado de total confusão em relação à minha permanência ou não no curso. Então resolvi fazer uma partida temporária, de um ano, para pensar um pouco melhor sobre as minhas escolhas. Tranquei o curso e embarquei para a Irlanda a fim de estudar inglês. Reconheço demais meu privilégio de poder ter feito isso, pois acompanhei alguns colegas que tiveram sua saúde mental completamente comprometida por questões relacionadas à formação, e sei que ter saído um pouco daquele cenário foi um respiro para minha saúde física e mental – embora existisse o Serviço de Psicologia para atender a comunidade, não recebíamos nenhum suporte como alunas.

Regressei no ano de 2014, para uma nova turma, com novos professores no quadro de docentes e um instituto que havia crescido um pouco mais. Precisei elaborar minha volta de alguma maneira, pois foi um tanto difícil ter de retornar àquela realidade que eu já conhecia e que acreditava que dificilmente mudaria. Entretanto, estava enganada, e tive uma grata surpresa. Durante minha ausência, havia acontecido concurso para professoras(es) efetivas(os), e uma dessas vagas foi preenchida pelo professor Paulo Coelho, que iria ministrar aulas de

² Diante da primazia feminina representada na Psicologia, segundo os dados do Conselho Federal de Psicologia, optei pelo uso da flexão feminina. Acesso: <http://www2.cfp.org.br/infografico/quantos-somos/>

componentes curriculares relacionados às técnicas de intervenções psicoterápicas de abordagem Humanista e à pesquisa em Psicologia. Fui aluna de Paulo logo no semestre que voltei, e fiquei muito feliz ao saber que um profissional como ele já fazia parte do nosso corpo docente, pois éramos muito carentes de professores que trabalhassem com a abordagem Humanista e estivessem dispostos a desenvolver pesquisas nessa abordagem em nosso curso.

Paulo estava montando um grupo de pesquisa, o Núcleo de Estudos em Psicologia Humanista (NEPH), para estudar a recepção e a indigenização da Psicologia Humanista no Brasil nas décadas de 1960-2000. Ele também estava selecionando bolsistas de iniciação científica para participar dessa pesquisa. Fui selecionada como bolsista e desenvolvi um estudo historiográfico acerca da recepção e da circulação da Psicologia Humanista de Abraham Maslow no Brasil nas décadas de 1960 e 2000. O NEPH foi minha porta de entrada para a pesquisa e me rendeu bons frutos, como a apresentação de trabalhos oriundos da pesquisa em eventos científicos e a escrita e a publicação de um artigo na Revista da Abordagem Gestáltica. O Núcleo também me fez pensar em caminhos futuros da profissão, como a possibilidade de fazer um mestrado. Tenho uma consideração muito grande pelo professor Paulo, por todo o acolhimento, pelos ensinamentos e pela parceria científica, que não ficaram apenas no período em que estive no NEPH.

No ano de 2015, o IMS-CAT estava se preparando para a implantação do curso de Medicina. A discussão acerca da criação desse curso corria desde 2005, paralela à fundação do IMS, mas devido à implantação do curso de Medicina da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia na época, a ideia não tinha sido levada adiante. As discussões reincidiram e, em 2013, com o incentivo do MEC para a ampliação dos cursos de Medicina no Brasil, o IMS recebeu o convite para apresentar a proposta de curso, baseada nos preceitos do Programa Mais Médicos. Sendo assim, a Reitoria designou uma comissão para estudar a possibilidade de viabilizar a oferta do curso e construir o Projeto Político Pedagógico (PPP). A professora Edilene era a consultora Ad Hoc da comissão encarregada de reformular o PPP, e recebi seu convite para integrar essa comissão como representante discente. Aceitei, claro, porque não existiria momento mais oportuno de vivenciar a experiência de ver nascer um curso como aquele, participando de discussões tão caras como a elaboração de uma matriz curricular com toda a dificuldade de se propor um currículo mais híbrido e integrado para um curso de Medicina, tão marcado pelo modelo curricular tradicional. Após longos encontros e discussões acaloradas, o PPP foi aprovado nas instâncias acadêmicas e, no ano seguinte, em 2016, a primeira turma de Medicina ingressou no IMS.

Ainda no ano de 2016, vivenciei o primeiro estágio profissionalizante, como sugerido na matriz curricular – embora já tivéssemos entrado em contato com alguns campos de trabalho de uma psicóloga desde o início da graduação. As duas ênfases importadas do currículo do curso de graduação em Psicologia de Salvador eram: 1) Psicologia e Atenção à Saúde e 2) Psicologia e Processos de Gestão de Pessoas. Apesar de o curso ter nascido em um instituto multidisciplinar em saúde, eu sempre questionava se essas duas ênfases representavam as demandas reais do lugar em que ele estava inserido. Diante desse questionamento e de muitos outros acerca da operacionalização do curso, o Colegiado de Psicologia formou uma comissão para discutir a reforma curricular. Até a minha saída da graduação, entretanto, nada tinha acontecido, e ainda hoje não tenho notícias sobre esse processo.

Fiz meu primeiro estágio em Psicologia Hospitalar, com a abordagem da Psicanálise no Hospital Geral de Vitória da Conquista. Eu ainda queria saber se me interessava por esse campo de trabalho. Além disso, diante das opções de estágio ofertadas naquele momento, achei que aquele poderia me trazer boas experiências, mesmo porque eu tinha uma certa “birra” com a clínica tradicional e sempre fugi dela, de alguma maneira – no início, por problematizar a forma com a qual essa atividade ainda reforça o lugar elitizado da clínica, acessível para poucas(os); depois, pelos outros caminhos que escolhi percorrer. Essa “birra” foi passando a partir do momento que comecei a fazer psicoterapia e pude ver que ela tinha sua função, embora ainda muito descolada do social. O hospital, apesar da fabulosa supervisora de estágio que tive, Daniela Goulart, definitivamente não foi lugar para mim, tamanho o peso energético que eu precisava desprender para frequentá-lo.

O segundo estágio profissionalizante dizia respeito à prática de políticas públicas de assistência social. A instituição escolhida para realizá-lo foi o Programa Conquista Criança, criado em 1997, resultado das propostas do prefeito da época de criar uma política pública direcionada a crianças e adolescentes em vulnerabilidade social. Foi a partir desse estágio que comecei a ter a dimensão da importância da presença da profissional de Psicologia nesses espaços. E apesar desse campo das políticas públicas ter sido historicamente conquistado pelas psicólogas, a autonomia dos profissionais de Psicologia ainda carece de legitimação por parte de tais serviços. Percebi que a presença da minha preceptora de estágio era sempre requisitada para “apagar incêndios”, e que havia uma expectativa de soluções mágicas para ceifar problemas de grandes dimensões.

No final do segundo semestre de 2016, faltavam apenas alguns meses para terminar o meu curso e realizar o meu último estágio profissionalizante. O velho questionamento do que iria fazer após a colação de grau já me rondava há um tempo. Já sabendo que a clínica não seria

um caminho para mim naquele momento, acreditei que poderia continuar dentro da academia, e então decidi que iria participar da seleção de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo, oriundo do Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (NEIM), da UFBA. Consegui construir um projeto e o submeti para concorrer à primeira das quatro fases da seleção. O projeto foi aprovado e comecei a preparação para a próxima etapa, a prova teórica. Tive certa dificuldade com algumas leituras, pois embora eu gostasse de estudar temáticas acerca das relações de gênero, eu pouco havia entrado em contato, mais profundamente, com muitas das teorias discutidas na grande lista de referências bibliográficas para a prova. Minha formação em Psicologia teve um enorme déficit nesse campo de conhecimento. Não consegui passar na prova teórica, e até hoje não consegui o *feedback* do processo. Entrei com um recurso reivindicando minha nota, tanto dessa etapa quanto da primeira, mas nunca obtive respostas. A forma com a qual o edital dessa seleção foi conduzido foi extremamente desrespeitosa com as candidatas, sem contar a sensação de incapacidade que recaiu sobre mim. Fiquei me questionando se de fato teria condições de passar em outra seleção de mestrado, o que me fez pensar em outras possibilidades no campo da profissão.

Iniciei meu último estágio profissionalizante no primeiro semestre de 2017. Dessa vez, o lugar escolhido foi o Centro de Atenção Psicossocial Álcool e outras drogas III (CAPS ad III), com a perspectiva da Clínica Ampliada sob o enfoque da Gestalt-Terapia, tendo a supervisão de um grande expoente da Gestalt-Terapia do país, Sérgio Lízias. Trabalhar com a perspectiva da Clínica Ampliada foi muito caro para mim. Diferentemente do modelo de clínica tradicional, que historicamente propôs estruturas mais fixas no que se refere ao local ou ao número de sessões, abrindo caminho para um processo de psicoterapia muitas vezes desarticulado da realidade social, a clínica ampliada “ocorre no escopo de um trabalho mais amplo que usa a reforma e a reorganização de todo serviço de saúde” (Senne, 2011, p. 60).

Sentir a resistência a essa reorganização também foi importante para eu perceber o quanto as velhas práticas de condução permanecem enraizadas nos espaços e nas pessoas. Afinal, bancar posturas inovadoras custam um preço alto –por exemplo ter sua atividade com os usuários do Serviço vetada sob o argumento de que “não daria certo”. Esse estágio reforçou algo em mim que já vinha percebendo desde a experiência anterior: gostava de trabalhar com grupos, adorava a troca da dinâmica grupal.

Não poderia finalizar o relato da minha vida na graduação sem mencionar a defesa de memorial de conclusão de curso. Como já citei no início do texto, tivemos de construir um memorial para apresentar como “produto” final da graduação. E hoje, depois de quase três anos,

é muito bom poder contar minha trajetória novamente, de uma forma ainda angustiada, porém mais madura, saudosa e grata pelo movimento da vida. Terminei o meu primeiro memorial com uma frase de Frida Kahlo que ainda faz algum sentido para mim: “Nada é absoluto. Tudo muda, tudo se move, tudo gira, tudo voa e desaparece”. E poderia acrescentar, Frida, que nem tudo desaparece, as memórias ficam e podemos saudá-las quando quisermos.

1.4 O acesso ao mestrado

Após a minha colação de grau, em julho de 2017, havia resolvido que participaria do edital de mestrado do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Elaborei o projeto “Influências históricas de Carolina Bori e Helena Antipoff no processo de consolidação da Psicologia enquanto profissão no Brasil”, com uma temática que envolvia uma discussão entre gênero e História da Psicologia, e fui me preparando para as próximas etapas do processo seletivo, que diferentemente da minha primeira experiência com a UFBA, foi muito mais tranquilo (em parte) e claro na divulgação das notas de cada fase.

Meu projeto foi aceito e, tendo de me preparar para a entrevista, em Belo Horizonte, preferi ir até a cidade a ter de fazer via Skype. Lembro do meu nervosismo naquele momento e da acolhida que tive do professor Sérgio Cirino e da professora Cláudia Penido, ambos da minha banca, que foram me acalmando ao longo da entrevista. Depois de alguns dias de espera, saiu o resultado. Eu havia sido aprovada no mestrado de Psicologia na linha de pesquisa de Cultura, Modernidade e Processos de Subjetivação, e seria orientanda do professor Sérgio Cirino. Conhecia Sérgio pela leitura de alguns trabalhos dele feitos em parceria com o professor Paulo Coelho, que havia sido seu orientando no doutorado, e por sua trajetória no campo da História da Psicologia.

Mudei-me para Belo Horizonte em 2018 e iniciei meus estudos no mestrado. Nesse primeiro ano não tive bolsa, e mais uma vez reconheço meu privilégio de contar com pais que sempre auxiliaram no financiamento dos meus estudos. Para muitos dos meus colegas, não ter bolsa significava não poder prosseguir no curso. A questão da permanência estudantil é algo que se estende à pós-graduação, pois os marcadores da formação não morrem na graduação. Em tempos tão difíceis como os atuais, quando os incentivos à pesquisa no nosso país agonizam, é sempre bom lembrar que um programa de pós-graduação não sobrevive sem estudantes.

Realizei meu estágio em docência logo no primeiro semestre do mestrado, com uma turma de segundo semestre da graduação de Psicologia, dando aulas no componente curricular

“Psicologia no Brasil: História e Campos de Atuação”. Foi uma experiência deliciosa, tanto pela autonomia dada por meu orientador para conduzir as atividades com os alunos quanto pelo acontecimento em si de estar em uma sala de aula. Só havia tido a experiência da docência uma única vez, durante a graduação, quando ensinei inglês para estudantes do curso de Biotecnologia.

O segundo semestre do mestrado foi um tanto quanto estressante, pois estávamos no processo de construção dos nossos projetos para o exame de qualificação, momento que iria nos ajudar a organizar os próximos passos de nossas pesquisas. Já havia passado por duas propostas de projeto que envolviam a discussão de gênero e História da Psicologia, a primeira já mencionada aqui, foi a minha proposta de projeto para ingressar no Programa, e a segunda era uma discussão acerca da divulgação científica das mulheres da Psicologia. Porém, à medida que o tempo do semestre correu, dei prosseguimento à temática que moldou meu percurso acadêmico: a formação, com o eixo transversal da História e então, eis que surgiu a proposta de acessar a História da Psicologia a partir da minha trajetória pessoal, nascendo assim, a possibilidade de realizar um mapeamento acerca do ensino de História da Psicologia no Brasil.

Após a qualificação, fui para casa, de férias, e durante esse período minha vida deu um giro, pois descobri que estava grávida. No momento da descoberta, uma das milhares de coisas que passavam pela minha cabeça era: “como irei finalizar o mestrado?” Esse questionamento chegava tão forte a mim porque a academia, infelizmente, sempre foi um lugar (Lino, 2014) hostil com as mulheres (e as grávidas, então!). A partir daquele momento, me via nas narrativas de muitas mulheres cientistas, que iriam ou já haviam se tornado mães, escutando comentários como: “mas você vai adiantar a defesa, né?”; “e seu orientador, como ficou?”; “você vai levar seu bebê à sua defesa?” Tais comentários preconceituosos continuam legitimando a concessão do poder científico historicamente dada aos homens. Basta ver os lugares de poder que eles ocupam dentro da academia – os cursos de Psicologia, por exemplo, são compostos majoritariamente por mulheres, mas as figuras de destaque são masculinas (Conselho Federal de Psicologia, 2012). Diante desse cenário, fui percebendo cada vez mais que, para além de “parir”, teria uma longa jornada pela frente.

Em 2019, retornei a Belo Horizonte para passar dois meses e fazer alguns ajustes na pesquisa, antes de voltar de vez a Salvador para ter minha filha. Tentei a seleção da bolsa, fui contemplada e agora sou bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que pela Lei 13.536, sancionada em 2017, dá direito ao afastamento por maternidade recebendo o auxílio. Passei pelo grande portal da maternidade no início de

setembro, e minha bebê, Céu, chegou para reafirmar o quanto a maternidade é revolucionária em vários sentidos e como é tarefa difícil explicá-la em palavras.

À medida que vamos contando sobre nós, vamos deixando nossa marca naquilo que contamos. Acredito que eu tenha deixado um pouco de mim nesta narrativa. Pretendo, a partir das cenas aqui contadas, introduzir a discussão de um trabalho que nunca esteve deslocado de quem eu sou. Talvez eu esteja “acertando contas com o passado” e abrindo algumas portas para o futuro.

2 OBJETIVOS DO ESTUDO

De maneira complementar à discussão que já vem sendo feita na literatura acerca da formação em Psicologia no Brasil (e.g., Bernardes, 2004; Seixas, 2014; Batista, 2018), e com o intuito de auxiliar a estruturação deste trabalho, foram traçados os objetivos a seguir:

2.1 Objetivo geral:

Compreender como a História da Psicologia está concebida nos currículos dos cursos de Psicologia no Brasil e nas discussões das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

2.2 Objetivos específicos:

- a) Identificar e analisar os fenômenos estudados nos componentes curriculares de História da Psicologia.
- b) Identificar e analisar as referências bibliográficas indicadas nos programas dos componentes curriculares de História da Psicologia.
- c) Verificar possíveis tendências (fenômenos, abordagens e bibliografias) de acordo com estado/região e perfil da instituição (pública ou privada).
- d) Verificar como a História da Psicologia se expressa nas DCNs.

3 PERCURSOS METODOLÓGICOS

3.1 A construção da coleta de dados

Para a coleta de dados foi realizado um levantamento prévio na plataforma digital do e-MEC³, no ano de 2019. O e-MEC é um banco de dados virtual do Ministério da Educação que fornece informações acerca dos cursos e das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil. Verificou-se que existiam, em 2019, 693 cursos de graduação em Psicologia cadastrados no país. Destes, 62 são públicos (9%) e 631 são privados (91%). Como sugerem Sampaio (2011) e Macedo et al. (2017), a formação em Psicologia se dá majoritariamente em IES privadas. Embora tenha existido os períodos de investimento na expansão do ensino público, o número de matrículas em IES privadas predomina (Castelo Branco et al., 2019). Essa realidade é reflexo de um conjunto de fatores que possibilitaram o crescimento do financiamento privado no ensino superior brasileiro, entre eles, por exemplo: a Lei das Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, que favoreceu a disseminação de instituições isoladas, seguida da Reforma Universitária de 1968, expandindo ainda mais os moldes de organização do ensino superior e reforçando a dualidade entre os setores público e privado – que por sua vez correu para responder às demandas do mercado, crescendo de forma acelerada e maior que o setor público. Na década de 1970, enquanto ocorria essa expansão do setor privado, o setor público investia em pesquisa e criava uma rede de apoio para regularizar a pós-graduação. O crescimento do setor privado foi ainda maior nos interiores do que nas capitais, devido à abertura de novos estabelecimentos e cursos. Nessa seara, o artigo 1º do Decreto nº 2.306 (19/8/1997) – que deu permissão para que as entidades mantenedoras de ensino superior pudessem alterar seus estatutos e escolher assumir uma natureza civil ou comercial, ou seja, com finalidade lucrativa ou sem finalidade lucrativa – foi um marco que, para alguns, representou a alavancada para a mercantilização da educação superior no Brasil; a crescente oferta de cursos de graduação à distância, em razão da redução de custos que essa modalidade representa para o setor privado; e o número considerável de grandes grupos educacionais, a maioria de origem internacional, mantenedores de instituições de ensino superior (Sampaio, 2011). A entrada dos grupos internacionais no mercado educacional brasileiro representou a disparada de fusões e aquisições entres esses grupos e as IES, que ao serem adquiridas pelos grupos, são reconfiguradas em “instituições de massa, com

³ Acesso: <http://emec.mec.gov.br/>

foco em determinados perfis de alunos, por meio de cursos populares atrativos, que possibilitem ganhos de escala e rentabilidade” (Macedo, et al., 2017, p. 864).

Esse caráter expansivo do setor privado é um fenômeno que se mantém em movimento, sempre dando lugar para (res)surgimento de velhas e novas questões, de acordo com os acontecimentos dentro da discussão da formação no ensino superior brasileiro.

No que diz respeito à concentração regional, segundo os dados coletados em 2019, no e-MEC: a Região Sudeste tem o maior número de cursos, 268, principalmente nos estados de São Paulo ($n=123$) e Minas Gerais ($n=92$). Em seguida, em ordem decrescente, aparece o Nordeste, com 170 cursos, mais presentes na Bahia ($n=52$), em Pernambuco ($n=31$) e no Ceará ($n=28$); no Sul estão cadastrados 135 cursos, predominando o Paraná ($n=52$) e o Rio Grande do Sul ($n=49$); no Centro-Oeste, incluindo Distrito Federal, são 69 cursos, com maioria em Goiás ($n=27$) e Mato Grosso ($n=21$); e no Norte são 51 cursos, com maioria em Rondônia ($n=14$) e Amazonas ($n=10$). Essa distribuição de cursos de graduação em Psicologia representa, ainda de que uma maneira recortada, as disparidades de desenvolvimento científico entre as regiões do país, apesar de terem crescido as produções científicas advindas de trabalhos compartilhados entre pesquisadores. Sidone, Haddad e Mena-Chalco (2016, p. 16) argumentam que a geografia tem um papel fundamental nessas redes colaborativas, pois ela pode influenciar nas decisões de escolhas das parcerias, como também ajudar no direcionamento de políticas públicas para auxiliar os projetos compartilhados.

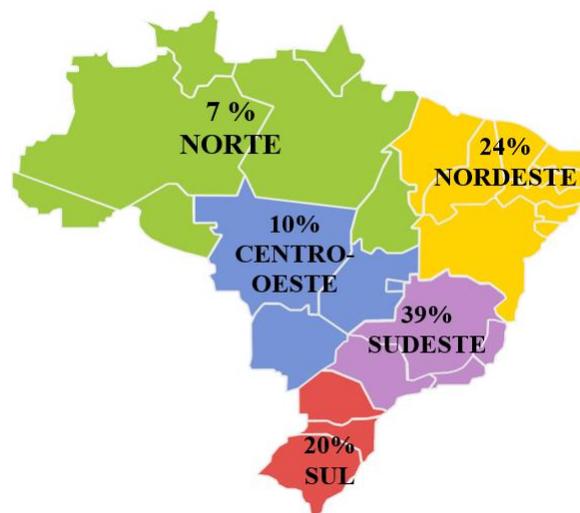


Figura 1. Distribuição dos cursos de Graduação em Psicologia nas cinco regiões do Brasil (em %).

Fonte: Elaborado pela autora.

O percurso padrão utilizado nas buscas das Instituições de Ensino Superior (IES) foi a opção “Consulta avançada”, seguido da seleção de alguns critérios disponíveis no e-MEC. A Tabela 1 e a Figura 2 demonstram os critérios escolhidos para realizar a busca. Após a seleção desses critérios, uma lista com os nomes de todas as IES foi disponibilizada para o acesso.

Tabela 1
Critérios adotados para a busca das IES no e-MEC

Nome do curso
Pesquisa exata
Unidade de Federação (UF)
Gratuidade do curso “Sim” – para IES públicas “Não” – para IES privadas
Modalidade – Presencial
Grau – Bacharelado
Cursos em atividade

Figura 2. Print do site e-MECFonte: <http://emec.mec.gov.br/>

Consulta Interativa	Consulta Textual	Consulta Avançada	IES Extintas
Buscar por: <input checked="" type="radio"/> Instituição de Ensino Superior <input type="radio"/> Curso de Graduação <input type="radio"/> Curso de Especialização			
Nome, Sigla ou Código da Instituição: <input type="text"/>			
UF: <input type="text" value="Selecione..."/>			
Município: <input type="text"/>			
Categoria Administrativa: <input type="checkbox"/> Pública Municipal <input type="checkbox"/> Pública Federal <input type="checkbox"/> Pública Estadual <input type="checkbox"/> Privada sem fins lucrativos <input type="checkbox"/> Privada com fins lucrativos <input type="checkbox"/> Especial			
Organização Acadêmica: <input type="checkbox"/> Faculdade <input type="checkbox"/> Centro Universitário <input type="checkbox"/> Institutos Federais <input type="checkbox"/> Universidade <input type="checkbox"/> Escola de Governo			
Tipo de Credenciamento: <input type="checkbox"/> Presencial <input type="checkbox"/> EAD <input type="checkbox"/> Escola Governo - EaD <input type="checkbox"/> Escola Governo - Presencial			
Índice: <input type="text" value="Selecione..."/> <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> SC			
Situação: <input type="text" value="Ativa"/>			
			
Código de verificação: * <input type="text" value="Digite o código"/>			
<input type="button" value="Trocar imagem"/>			
<input type="button" value="Pesquisar"/>			

Fonte: Elaborado pela autora.

Foram listados 268 cursos – 62 em IES públicas e 206 em IES privadas. Contemplou-se distribuição percentual de 30% de cursos de graduação em Psicologia em instituições privadas para cada região do país. A escolha numérica para essa distribuição está associada a um fenômeno observado durante o levantamento de dados, que é o de uma repetição no modelo das matrizes curriculares dos cursos das IES que estavam sendo compiladas durante esse processo.

Assumir tal decisão é também estar ciente de que pode surgir o questionamento acerca de uma análise mais realista em relação ao número de IES da rede privada que não foram contempladas nessa coleta, porém a distribuição percentual de 30% foi mantida para evidenciar esse padrão, que podemos apontar como algo característico do fenômeno da formação.

A busca pelas matrizes foi realizada diretamente nos *sites* de cada IES, pois o e-MEC limita-se apenas à listagem da quantidade de instituições. Para a realização da coleta foi criada uma ficha no *Microsoft Excel* para auxiliar no preenchimento das planilhas. Os critérios adotados (ver Tabela 2) diziam respeito à localização geográfica de cada região do país; ao tipo de IES (se pública ou privada); à existência de matriz curricular dos cursos listados; à existência de componente curricular de História da Psicologia; à existência de plano de ensino; e aos semestres em que são ofertados os componentes de História da Psicologia.

Tabela 2
Ficha de coleta de dados

Questões	Respostas
<i>Matriz curricular presente no site da IES?</i>	Sim Não
<i>Componente curricular de História da Psicologia na matriz?</i>	Nome do componente Não existe
<i>Tem plano de ensino?</i>	Sim Não
<i>Referências bibliográficas presentes no plano de ensino?</i>	Sim Não Quais? (Quando presentes)
<i>Semestre que é ofertado o componente de História da Psicologia.</i>	1° semestre 2° semestre 3° semestre Não informado

Fonte: Elaborado pela autora.

Finalizada a primeira parte da coleta, foi criada uma legenda para os dados obtidos, com a finalidade de se obter uma melhor visualização das informações durante a construção de gráficos, segundo a Tabela 3.

Tabela 3
Legenda para os dados obtidos

Critérios	Legenda
<i>Região do país</i>	Ex: Região Sul estado RS = 1 SC = 2 PR = 3
<i>Matriz no site</i>	Não = 1 Sim = 2
<i>Componente de História da Psicologia na matriz</i>	Ex: Região Sul estado RS 1 5 componentes SC 2 1 componente PR 3 4 componentes
<i>Plano de ensino</i>	Não = 1 Sim = 2
<i>Referências</i>	Não = 1 Sim = 2
<i>Semestre de oferta</i>	1° 2° 3° NI (Não informado)

Fonte: Elaborado pela autora.

Após o preenchimento de novas planilhas com a legenda dos dados obtidos, foram construídos gráficos que ilustram a relação dos critérios estabelecidos para a análise das matrizes curriculares dos cursos de graduação em Psicologia do Brasil como fonte de dados principal desta pesquisa. O uso de matrizes curriculares como material de análise complementa a discussão que já vem sendo feita com o uso do Currículo (Bernardes, 2004) e do Projeto Pedagógico de Curso (Seixas, 2014), que se valem da representação que esses documentos possuem ao expressarem as múltiplas realidades e os processos históricos e políticos de cada curso. Como também, as análises curriculares nos estudos de Ferreira Neto (2010) e Rudá, Coutinho e Almeida Filho (2015).

Existem diferentes conceituações para explicar o que é um currículo e o que é uma matriz curricular, e apesar de distintos, um elemento não existe sem outro, pois eles se aproximam e se complementam. O currículo abrange tudo o que compõe a organização do conhecimento que um curso quer ofertar. Segundo Veiga-Neto (1995), o currículo é o ponto nodal entre a cultura e a formação, é o que articula tudo aquilo que faz sentido para aquela cultura na qual ele é estruturado. É ele que demonstra de forma explícita ou implícita quais são os conteúdos considerados importantes para aquela cultura, em detrimento de outros. Já a matriz curricular é a síntese materializada de tudo que está constituindo o currículo, por meio dos componentes curriculares que serão ofertados no curso. Macedo (2006), por sua vez, defende uma ideia não binária de currículo, propondo o exercício de pensar a relação de produção e reprodução cultural de forma mais “oblíqua”. De acordo com sua perspectiva, o currículo não é um produto em que você pode contemplar as culturas, a partir de um ponto de vista epistemológico, ou selecioná-las para fazerem parte dele. O currículo precisa ser entendido como um lugar de enunciação de diferenças, um espaço híbrido, em que “as culturas negociam com as diferenças” (Macedo, 2006, p. 105). De toda sorte, um elemento que está presente nas definições de currículo é seu caráter prescritivo, que é visto como o planejamento de conteúdos que serão “usados” na prática, chamado de “currículo formal ou pré-ativo” (Lopes & Macedo, 2011, p. 26) ou currículo prescrito ou real. Para as autoras, a dinâmica curricular abarca dois momentos, a produção do currículo e a sua implementação – e geralmente os insucessos desse processo são chamados de “problemas de implementação” e atingem diretamente os locais de formação e o corpo docente.

A pesquisa em questão utiliza o conteúdo prescrito para a formação da psicóloga no que se refere aos componentes curriculares de História da Psicologia. Tal escolha resultou de alguns entraves que foram surgindo ao longo da construção da coleta de dados, por exemplo a inexistência de um levantamento nacional acerca da formação em Psicologia. Outro obstáculo

encontrado no decorrer do processo foi a dificuldade de coletar esses dados a partir das matrizes curriculares dos cursos, visto que as informações contidas nesses documentos ainda são muito incipientes, tanto no portal e-MEC como nos sites das IES. Mesmo diante das adversidades, a fonte de dados foi mantida, por vislumbrar-se nela uma possibilidade de somar na discussão acerca da formação em Psicologia no Brasil.

4 RESULTADOS

4.1 Dos dados coletados

O primeiro conjunto de IES que passou pelo processo de coleta de dados foi o das IES públicas. Foram listados os 61 cursos, pois o estado do Amapá ficou de fora, devido ao modelo de consulta escolhido no *site* do e-MEC. Vale ressaltar que não se afirma a inexistência de IES pública naquele estado, já que existe a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Todavia, como no momento de coleta não havia o curso de graduação em Psicologia nessa instituição, e como a busca no *site* do e-MEC foi feita a partir do nome do curso, o estado foi excluído da análise.

Daquele total de 61 cursos, estão disponíveis 56 matrizes curriculares nos sites das universidades públicas compiladas, e nenhuma delas disponibiliza os seus planos de ensino. Apenas cinco dessas IES forneciam as ementas dos seus componentes curriculares nos seus sites. Ainda referente aos 61 cursos vinculados às IES públicas, 36 deles possuem componentes curriculares nomeados de “História da Psicologia”. Em relação aos cursos das IES privadas selecionadas, 87 têm componentes com essa nomenclatura, como mostra a Figura 3, para melhor visualização. Ou seja, tivemos 123 IES com componentes nomeados de “História da Psicologia”, sendo 29% (n = 36) de públicas e 71% (n= 87) de privadas.

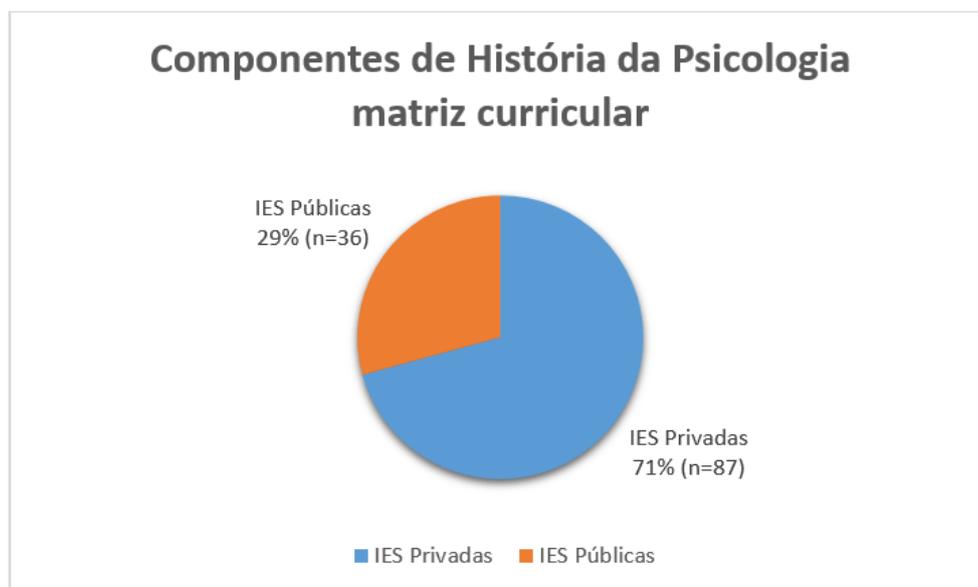


Figura 3. Relação dos componentes de História da Psicologia nas IES públicas e privadas.

Fonte: Elaborado pela autora.

A distribuição dos 123 componentes de História da Psicologia nas matrizes curriculares concentra-se nos semestres iniciais, a grande maioria no 1º semestre, seguido dos 2º e 3º semestres. A seguir, a Figura 4:

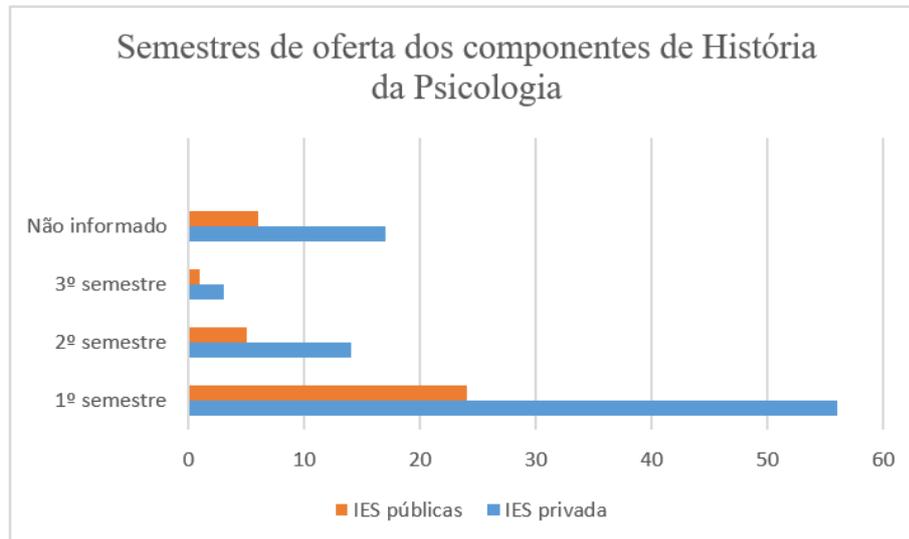


Figura 4. Oferta dos componentes curriculares de História da Psicologia.

Fonte: Elaborado pela autora.

A busca nas matrizes curriculares, inicialmente, contemplou dois critérios: (1) a distribuição percentual de 30% de cursos de Psicologia em IES privadas para cada região do país e o valor total de IES públicas ($n = 62$) disponível no *site* do e-MEC, como já mencionado anteriormente; e (2) quais eram os componentes curriculares nomeados de “História da Psicologia”. Em relação ao segundo critério e à distribuição percentual, 119 componentes nas matrizes de IES privadas não estão nomeados de “História da Psicologia”, o equivalente a 83%. Nas matrizes de IES públicas, 24 componentes não levam essa nomeação, representando 17%, como pode ser visualizado na Figura 5:



Figura 5. Componentes não nomeados de História da Psicologia nas IES públicas e privadas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para uma melhor análise dos componentes não nomeados de “História da Psicologia”, seria necessário consultar os seus planos de ensino para verificar os conteúdos abordados e as referências bibliográficas usadas. Entretanto, apenas quatro IES da rede privada tinham os planos de ensino disponíveis em seus *sites*: Universidade José do Rosário Vellano (UNIFENAS); Faculdades do Vale do Juruena (AJES); Centro Universitário de Brasília (UniCEUB); e Universidade de Fortaleza (UNIFOR). A Tabela 4 mostra as referências bibliográficas utilizadas em cada uma dessas IES.

Tabela 4
Referências bibliográficas usadas nos planos de ensino das IES privadas

ES Privada	Referências Básicas
UNIFENAS	Matrizes do pensamento psicológico. (Luís Cláudio Figueiredo) Psicologia: Uma Introdução. (Luís Cláudio Figueiredo) Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia. (Ana Bock)
AJES	Psicólogo Brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação. (Rosemary Achcar) Introdução à Psicologia. (Linda Davidoff) Psicologia: uma (nova) introdução: uma visão histórica da psicologia como ciência. (Luís Cláudio Figueiredo) Ciência Psicológica: mente, cérebro e comportamento. (Michael S. Gazzaniga; Todd F. Heatherton) Neuropsicologia em terapia ocupacional. (June Grieve)
UniCEUB	História da Psicologia moderna. (Duane Schultz) História Da Psicologia: Rumos E Percursos. (Ana Maria Jacó-Vilela) O Trabalho Do Psicólogo No Brasil. (Antônio Virgílio Bittencourt Bastos)
UNIFOR	Dicionário básico de filosofia. (Hilton Japiassú / Danilo Marcondes) Psicologia fácil. (Ana Mercês Bahia Bock / Maria de Lourdes Trassi Teixeira / Odair Furtado) Psicologia: uma (nova) introdução: uma visão histórica da psicologia como ciência. (Luís Cláudio Mendonça Figueiredo e Pedro Luiz Ribeiro de Santi) História da psicologia: rumos e percursos. (Ana Maria Jacó-Vilela; Arthur Arruda Leal Ferreira; Francisco Teixeira Portugal) História da psicologia moderna. (James. C. (Goodwin) História da psicologia moderna. (Duane P. Schultz / Sydney Ellen Schultz)

Fonte: Elaborado pela autora.

As próximas sessões serão dedicadas à exposição dos mapeamentos do ensino da História da Psicologia nas IES públicas e privadas, de acordo com a realidade de cada região do Brasil. A primeira sessão tratará das IES públicas; em seguida virão as IES privadas.

4.2 Mapeamento do ensino de História da Psicologia nas IES públicas do Brasil

O desenho a seguir foi feito por cada região do país, elucidando as peculiaridades que surgiram após o processo de mapear o ensino de História da Psicologia em cada localidade.

4.2.1 Região Sul

Na região Sul do país estão cadastradas dez (n=10) IES públicas (16%) que ofertam o curso de graduação em Psicologia. Cinco delas estão concentradas no estado do Rio Grande do Sul, uma em Santa Catarina e quatro no Paraná. Todas as IES apresentavam as suas matrizes curriculares disponíveis nos seus *sites*, como também componentes de História da Psicologia. Nenhuma delas apresenta plano de ensino disponível, e a maior concentração de oferta desses componentes está no primeiro semestre, totalizando seis cursos, um no Rio Grande do Sul, um em Santa Catarina e quatro no Paraná, seguido do segundo semestre, no qual são ofertados dois componentes no estado do Rio Grande Sul.

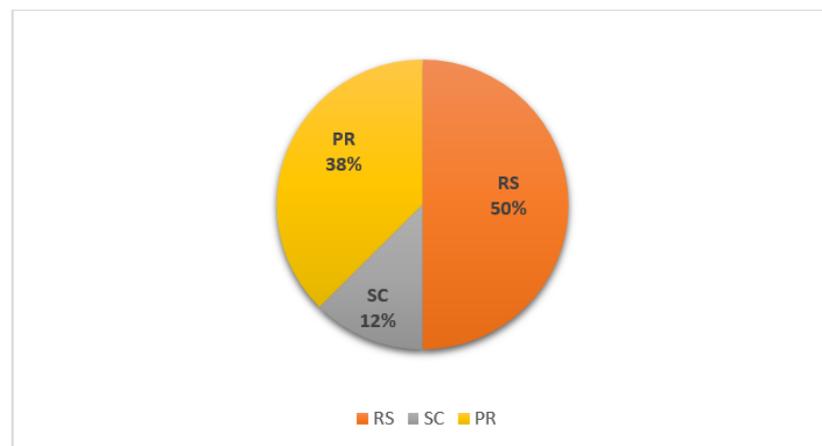


Figura 6. Componentes de História da Psicologia nas IES públicas da região Sul do Brasil.

Fonte: Elaborado pela autora.

4.2.2 Região Sudeste

A região Sudeste apresenta umas das maiores concentrações de cursos (n=18) de graduação em Psicologia registrados em IES públicas no país. Esses 18 (29%) cursos estão distribuídos entre os estados de São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo. São Paulo e Minas Gerais são aqueles que possuem mais cursos. As 18 IES apresentam suas

matrizes curriculares nos seus *sites*. Nove dos cursos listados possuem componentes curriculares nomeados de “História da Psicologia”, e nenhum dos cursos têm seus planos de ensino para acesso. A maioria oferta os componentes de História da Psicologia nos semestres três primeiros semestres dos cursos. Seis são ofertados no primeiro semestre, com a maior concentração no estado de Minas Gerais; um no segundo semestre e outro no terceiro.

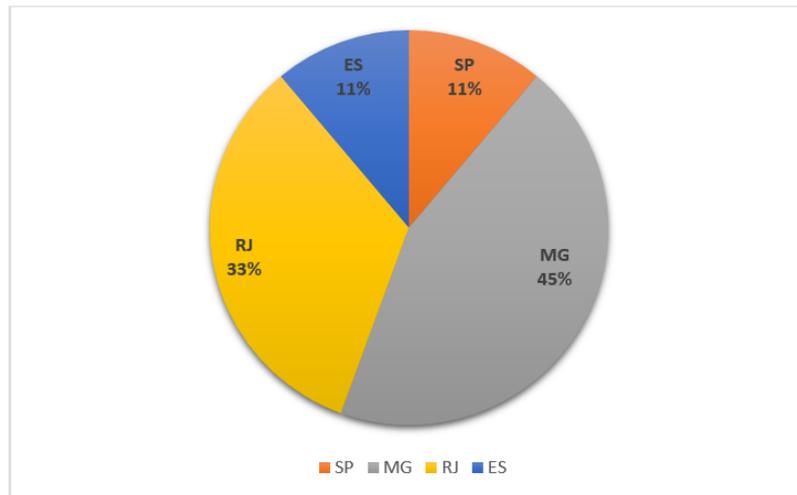


Figura 7. Componentes curriculares de História da Psicologia nas IES públicas da região Sudeste do Brasil.

Fonte: Elaborado pela autora.

4.2.3 Região Centro-Oeste

A região Centro-Oeste possui cinco ($n=5$) IES públicas (10,5%) registradas no *site* do e-MEC que ofertam o curso de graduação em Psicologia, distribuídas entre os estados de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal e Goiás. Todas disponibilizam as matrizes curriculares dos cursos em seus respectivos *sites* e quatro IES ofertam componentes denominados de “História da Psicologia”. Seguindo o padrão das outras regiões, as IES públicas do Centro-Oeste não disponibilizam os planos de ensino dos seus componentes ofertados. Acompanham também a tendência da oferta dos componentes nos primeiros períodos da graduação. Três ofertam no primeiro semestre e uma, no segundo.

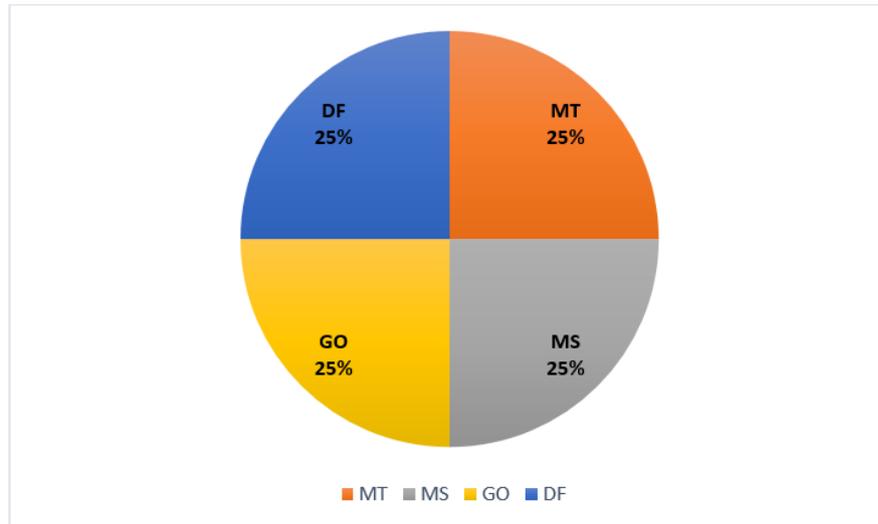


Figura 8. Componentes curriculares de História da Psicologia nas IES públicas da região Centro-Oeste do Brasil.

Fonte: Elaborado pela autora.

4.2.4 Região Nordeste

A região Nordeste é a que possui mais IES públicas ($n=20$) registradas no país que oferecem cursos de graduação em Psicologia, representando 32% dentre as IES públicas, distribuídas entre os estados da Bahia (onde há maior concentração), Sergipe, Alagoas, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Piauí e Maranhão. Das IES registradas, 19 têm as suas matrizes curriculares disponíveis nos seus *sites*. Dez IES oferecem componentes de História da Psicologia e nenhuma delas tem seus planos de ensino registrados nos *sites*. Os componentes são ofertados em sua maioria no primeiro semestre – nove componentes – e um no segundo semestre.

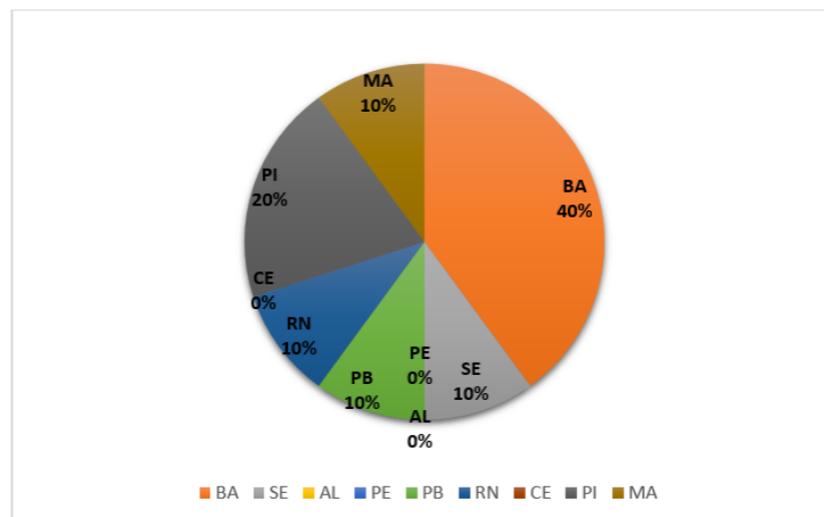


Figura 9. Componentes curriculares de História da Psicologia nas IES públicas da região Nordeste do Brasil.

Fonte: Elaborado pela autora.

4.2.5 Região Norte

A região Norte apresenta sete (n=7) IES registradas no *site* do e-MEC que ofertam os cursos de Psicologia, representando 11% dentre as IES públicas. Esses cursos estão distribuídos entre os estados do Tocantins, Pará, Roraima, Amapá, Acre e Rondônia. Seis IES têm suas matrizes nos seus próprios *sites*, e quatro ofertam componentes nomeados de História da Psicologia. Acompanhando a tendência das outras IES analisadas, as da região Norte não possuem os planos de ensino dos componentes ofertados. Apenas uma IES informa o semestre de oferta do seu componente, a do estado de Roraima, que oferta no primeiro semestre.

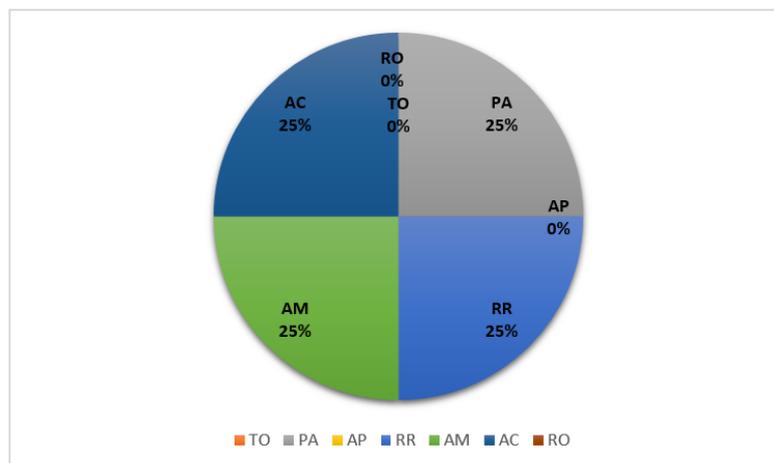


Figura 10. Componentes curriculares de História da Psicologia nas IES públicas da região Norte do Brasil.

Fonte: Elaborado pela autora.

4.3 Mapeamento do ensino de História da Psicologia nas IES privadas do Brasil

Como já mencionado, a coleta de dados das IES privadas respeitou um universo percentual de 30% para cada região do Brasil.

4.3.1 Região Sul

Foram selecionadas 40 IES privadas (n= 40) registradas no *site* do e-MEC na região Sul que ofertam cursos de graduação em Psicologia, distribuídas entre os estados do Rio Grande do Sul (20 IES – aquele com maior quantidade); Santa Catarina (10 IES) e Paraná (10 IES). Das

IES listadas, 35 têm as suas matrizes curriculares disponíveis nos seus respectivos *sites* e 16 ofertam componentes de História da Psicologia nos seus cursos. Entretanto, nenhuma das IES listadas forneceu os planos de ensino. Os primeiros semestres dos cursos são os que mais ofertam componentes: 12 são ofertados no primeiro semestre, três no segundo semestre e um é ofertado no terceiro semestre.

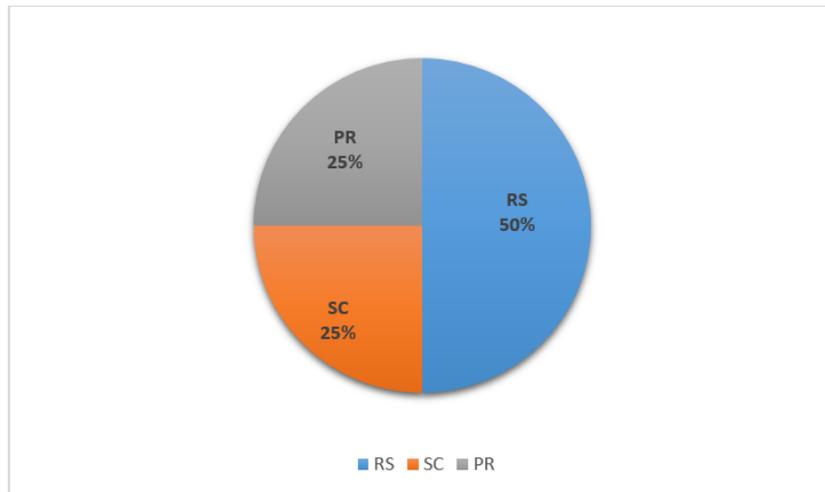


Figura 11. Componentes de História da Psicologia nas IES privadas da região Sul do Brasil.
Fonte: Elaborado pela autora.

4.3.2 Região Sudeste

Na região Sudeste, que abrange os estados de São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo e Rio de Janeiro, foram listadas 80 IES privadas ($n=80$) que ofertam o curso de graduação em Psicologia, sendo que o estado de São Paulo concentra o maior número de cursos. Dos *sites* visitados, 59 IES disponibilizavam suas matrizes curriculares e 39 ofertavam componentes nomeados de História da Psicologia. Apenas a UNIFENAS fornecia o seu plano de ensino, como já mencionado na Tabela 3. Dos componentes ofertados, registram-se 26 componentes no primeiro semestre, nove no segundo semestre e dois no terceiro semestre.

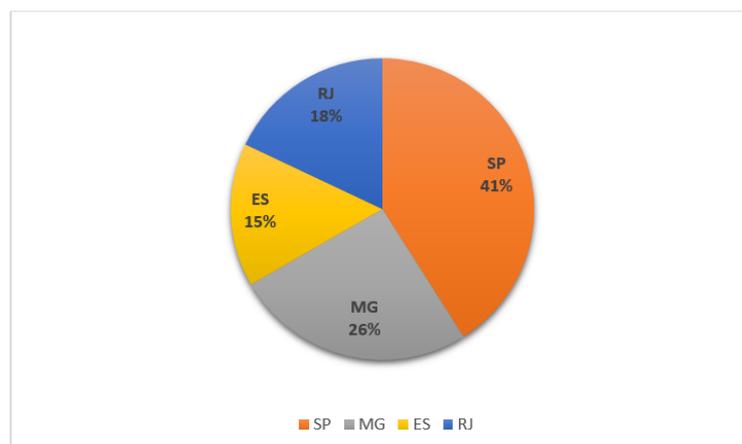


Figura 12. Componentes de História da Psicologia nas IES privadas da região Sudeste do Brasil.

Fonte: Elaborado pela autora.

4.3.3 Região Centro-Oeste

Foram listadas 20 IES (n= 20) na região Centro-Oeste, distribuídas pelos estados de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal e Goiás. Dessas 20 IES selecionadas, 19 possuíam as matrizes curriculares nos seus *sites* e 11 tinham componentes de História da Psicologia. Apenas duas IES (AJES e UniCEUB) tinham disponíveis os seus planos de ensino, como também já mencionado na Tabela 3 (ver p. 34). A oferta dos componentes das IES listadas está completamente concentrada no primeiro semestre, totalizando quatro componentes. Os demais não são informados.

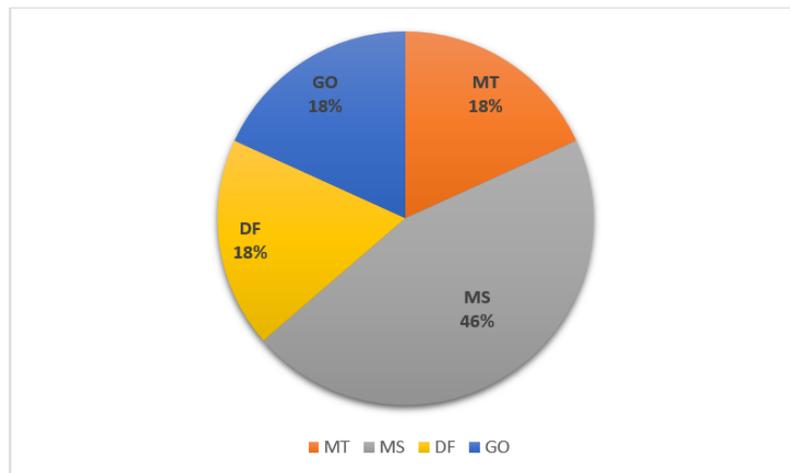


Figura 13. Componentes de História da Psicologia nas IES privadas da região Centro-Oeste do Brasil.

Fonte: Elaborado pela autora.

4.3.4 Região Nordeste

Na região Nordeste foram selecionadas 51 IES (n= 51) que possuem cursos de graduação em Psicologia cadastrados no *site* do e-MEC. Dessas, 34 disponibilizavam suas matrizes nos *sites* e 16 ofertavam componentes de História da Psicologia. Como já divulgado na Tabela 3 (ver p. 34), apenas uma IES (UNIFOR) possuía o plano de ensino do seu componente curricular. A maior concentração de ofertas de componentes está no primeiro semestre, totalizando 12 componentes. Não há registro de oferta no segundo semestre, há um componente ofertado no terceiro semestre e três não informados.

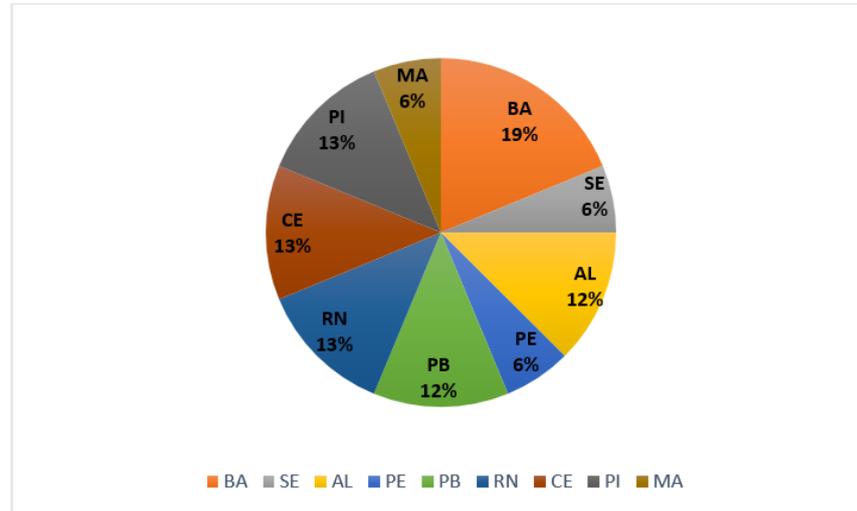


Figura 14. Componentes de História da Psicologia nas IES privadas da região Nordeste do Brasil.

Fonte: Elaborado pela autora.

4.3.5 Região Norte

Foram listadas 15 IES privadas ($n= 15$) na região Norte que têm cursos de graduação em Psicologia cadastrados. Tal região é composta pelos estados de Rondônia, Pará, Amazonas, Tocantins, Acre, Amapá e Roraima. O estado de Roraima possui apenas uma IES privada – por esse motivo, a listagem cai para 14 IES. Dos sites visitados dessas IES, 11 têm as matrizes curriculares dos cursos disponíveis e cinco ofertam o componente de História da Psicologia. Nenhuma das IES analisadas tem seus planos de ensino disponíveis. Duas IES ofertam os componentes no primeiro semestre, duas no segundo e uma não informa.

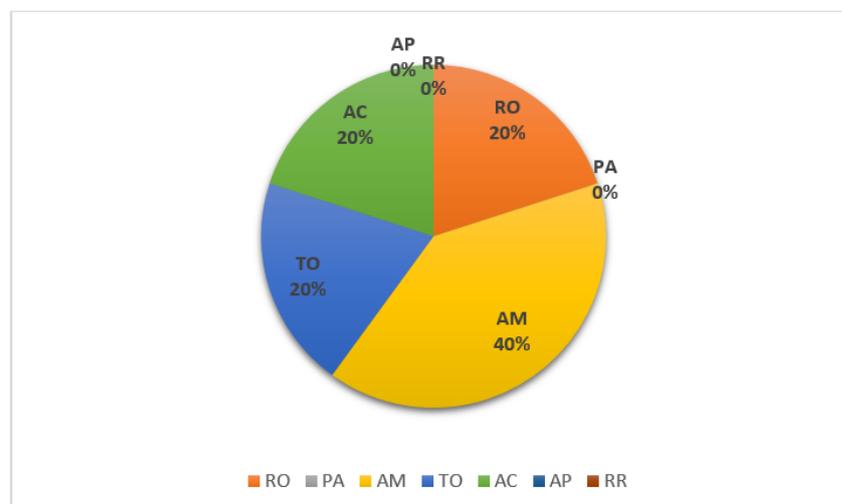


Figura 15. Componentes de História da Psicologia nas IES privadas da região Norte do Brasil.

Fonte: Elaborado pela autora.

5 DISCUSSÃO

O mapeamento levantou alguns pontos de reflexão. Um deles é o lugar que a História da Psicologia ocupa nos cursos de graduação em Psicologia. É possível perceber, a partir dos dados coletados, que a História da Psicologia é um conteúdo frequentemente presente nas matrizes das IES, o que se constata pela quantidade de IES que oferta o componente ($n=123$), considerando a distribuição percentual escolhida. No entanto, ainda não é possível mensurar (apenas com a observação de matrizes curriculares) qual o lugar de sentido que ele ocupa nos cursos de graduação do país, visto que, historicamente, algumas áreas e conteúdos ganharam uma posição de destaque, como a área clínica, que continua tendo grande prestígio, tanto dentro da formação como na atuação profissional (Ferreira Neto, 2010). Para auxiliar nessa reflexão, Danziger (1994) indaga se a História da Psicologia teria um futuro, pois uma das suas preocupações era que a História da Psicologia fosse considerada um ramo da Psicologia e não da História da Ciência. Nesta direção, ele afirma que a história de uma determinada disciplina era sempre contada por historiadores profissionais da ciência ou por pessoas afiliadas a essa disciplina, evidenciando que existe uma tendência crescente de que a História da Psicologia seja absorvida por historiadores e não por psicólogos. O autor usa o exemplo da Biologia, cuja história, segundo ele, é investigada por historiadores da Ciência, apesar de alguns biólogos também escreverem sobre a história de sua disciplina. Para ele, a Psicologia também segue esse modelo, embora a maioria dos historiadores da Psicologia seja afiliada à Psicologia, com um número comparativamente menor proveniente da História da Ciência.

O autor também sugere que esse modelo reflete o status ambivalente da Psicologia como uma ciência natural ou social, trazendo o exemplo de que a maioria das psicólogas experimentais possui a mesma relação que os físicos têm com o seu campo, no qual não há espaço para uma história reflexiva ou crítica, deixando esse trabalho para os historiadores profissionais. Destarte, Danziger (1994) argumenta que existe uma tendência crescente de que a História da Psicologia seja absorvida por historiadores e não por psicólogos, e reconhece que alguns caminhos deveriam ser traçados para não ocorrer a separação da História da Psicologia. Um deles exigiria uma mudança nas práticas das psicólogas que ele nomeou de “tradicional”. Apesar de reconhecer que algumas mudanças precisam ser feitas para assegurar o lugar da História da Psicologia na Psicologia, o autor evidencia novos caminhos para que essa ruptura seja superada, reconhecendo que a Psicologia experimentou uma expansão em outras partes do mundo, extrapolando práticas e conceitos conhecidos como “Psicologia Tradicional”. Um deles

é a Psicologia Histórica, área com volume significativo de literatura sobre o assunto em países como a França, a Alemanha e a Holanda. Ele aponta também a América Latina, a África e a Ásia como lugares de produção com essa temática, e cita as “vozes dissidentes”, referindo-se aos trabalhos sobre a História da Psicologia produzidos a partir de uma perspectiva feminista nos últimos anos.

Passados alguns anos após o estudo realizado por Danziger (1994), Barnes e Scott (2013) debruçaram-se na investigação do ensino e da pesquisa no campo da História da Psicologia em cursos de graduação em Psicologia em IES canadenses, e questionaram se o futuro teria uma História da Psicologia. Os autores sugerem que “o futuro da História da Psicologia e do historiador da Psicologia reside no reconhecimento da pesquisa histórica como pesquisa real; e a história da psicologia evoluiu desde seus primórdios como um compromisso puramente pedagógico” (Barnes & Scott, 2013, p. 168). Além disso, os autores constataram que a História da Psicologia nem sempre é ofertada como um componente curricular ou um curso semestral ou anual, e quando o é, tem sido ensinada por professores que não são especialistas da área. Foi visto também que a disciplina de História da Psicologia é aquela que ninguém ensina ou ninguém quer assumir, e que as(os) alunas(os) demonstram pouco interesse em cursar esse componente. Ademais, eles indicam que embora a Psicologia, tradicionalmente, valorize sua história no curso de graduação, o historiador e a História da Psicologia como uma área de pesquisa não são valorizados e não possuem as mesmas posições que as outras áreas do campo têm nos departamentos. Argumentam ainda que o estudo acerca do passado da Psicologia é parte da própria Psicologia, e que esquecer esse passado seria perder não somente a sua “alma”, mas também a sua memória.

Considerando que a História da Psicologia é um componente que se faz presente na maioria dos currículos dos cursos, vide a quantidade de cursos ($n = 123$) com componentes com essa nomeação, esta sessão tratará da análise dos documentos oficiais que regulamentaram o ensino e a profissão de Psicologia, sob a luz de discussões teóricas acerca do ensino superior no Brasil e o ensino de Psicologia e História da Psicologia e da interpretação dos resultados oriundos da coleta realizada. A finalidade dessa análise é extrair desses documentos a construção da ideia de que seria significativo para os currículos tratar de assuntos relacionados às questões históricas da Psicologia. Ela estará dividida em cinco partes: a primeira abordará o processo de normatização da profissão e da formação em Psicologia. A segunda, as críticas acerca desse processo e as propostas de mudanças curriculares. A terceira e quarta partes, os debates referentes às DCNs até o presente momento. Por fim, serão ilustrados os resultados do mapeamento realizado.

5.1 Os caminhos trilhados até o Currículo Mínimo

É certo reconhecer que o ensino da disciplina de Psicologia se deu muito antes da regulamentação da sua profissão. Sabe-se que a Reforma Benjamin Constant⁴ em 1890, incorporou a disciplina Psicologia nos currículos das Escolas Normais, mas a produção da ciência psicológica e a sua transmissão só ganharam espaço com maior relevância após a criação das universidades modernas brasileiras. As Escolas Normais apareceram como importantes espaços de difusão dos saberes pedagógicos e psicológicos aplicados no final do século XIX, ao incluírem a Psicologia em diferentes áreas do saber. Tais escolas, ao assumirem a disciplina de Psicologia e Lógica, tinham como objetivo preparar para a admissão do ensino superior, e seus maiores representantes docentes eram os advogados e os teólogos, seguidos dos médicos (Pessotti, 1988; Seixas, 2014; Soares, 2010). O ensino de psicologia nas Escolas Normais e a criação do primeiro Laboratório de Psicologia Experimental, *Pedagogium*⁵, em 1906, marcaram o processo de profissionalização da Psicologia no Brasil, como sugerem Pereira e Pereira Neto (2003). Apesar desse movimento se caracterizar como o marco da profissionalização, a psicologia ainda não possuía sua autonomia, pois estava vinculada às outras áreas— a pedagogia e a medicina.

As décadas de 1930 e 1940 foram importantes no processo de desenvolvimento das instituições voltadas para o ensino da Psicologia Aplicada, muito impulsionado também pelo movimento de modernização que se inicia na década de 1930. A procura naquele momento era por uma Psicologia que ofertasse uma formação graduada com rigor científico e de caráter técnico, pois o crescente processo de urbanização demandava que as práticas psicológicas não apenas auxiliassem na organização do trabalho, mas também estivessem presentes nas escolas e nas clínicas infantis (Baptista, 2010; Bernardes, 2004). Dentre as instituições responsáveis por divulgar os conhecimentos psicológicos aplicados, duas se destacaram por compartilhar propostas de criação dos primeiros cursos de Psicologia: o Laboratório de Psicologia Experimental da Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro no Rio de Janeiro, dirigido por

⁴ A Reforma Benjamin Constant, criada durante o governo provisório, pelo Ministro que dá seu próprio nome à reforma, tinha o objetivo de fazer a substituição de um currículo acadêmico por um currículo prático, baseado nas ideias positivistas. Ficou conhecida como a primeira reforma educacional da república brasileira e possuía uma natureza liberal e elitista. (Soares, 2010).

⁵ Inicialmente foi fundado como museu pedagógico, funcionou também como centro cultural e recebeu o primeiro Laboratório de Psicologia Experimental. Ajudou também na formação de profissionais da Psicologia e da Pedagogia. (Pereira & Pereira Neto, 2003).

Waclaw Radecki, e o Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP) da Fundação Getúlio Vargas, organizado por Emilio Mira y Lopez.

O Laboratório de Psicologia Experimental da Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro tinha como objetivo auxiliar as atividades médicas, tornar-se um centro de formação de psicólogos e consolidar-se como um núcleo de pesquisas (Centofanti, 1982). Radecki vislumbrava transformar o Laboratório em um instituto de Psicologia e em uma escola superior de Psicologia. No ano de 1932 seus desejos foram realizados, e o Laboratório passou a ser o Instituto de Psicologia da Secretaria de Estado da Educação e Saúde Pública, incorporando entre as suas funções a de Escola Superior de Psicologia.

A Escola Superior de Psicologia iniciaria suas atividades em 1933, sendo responsável pela formação de “profissionais de Psicologia”. O curso previsto teria a duração de quatro anos, constituindo-se seu programa de três etapas: a primeira introduziria os conhecimentos de disciplinas afins, considerados “fundamentos” para a Psicologia; a seguinte, versaria especificamente sobre teorias e temas psicológicos; e a etapa final promoveria a apreensão de práticas psicológicas (Esch & Jacó-Vilela, 2012, p. 4).

A proposta de curso de Radecki apresentava uma linha condutora experimental para explorar o fenômeno psíquico e preservava uma semelhança com o currículo mínimo de 1962, como sugerem Esch e Jacó-Vilela (2012), que contemplava, por meio de suas disciplinas, aspectos biológicos e sociais. O componente de História da Psicologia aparecia na última etapa do curso, denominada de “Psicologia Aplicada à Educação”, junto com os outros componentes de Psicologia da Criança, Ética e Estética. O curso foi extinto após sete meses de sua criação, por alguns motivos que, segundo Centofanti (1982), poderiam estar relacionados à falta de recursos orçamentários e à pressão pela classe médica e por grupos católicos. Em 1937, o Instituto foi vinculado à Universidade do Brasil, com o objetivo de auxiliar nos estabelecimentos de ensino da instituição.

Como já mencionado, a década de 1930 foi marcada pela era da modernização e da produção do capital, seguindo o processo de industrialização do governo de Getúlio Vargas. O ISOP, criado em 1947 para funcionar como laboratório e escola, foi o lugar que impulsionou as demandas de trabalho do novo profissional que surgiu naquele momento, denominado de “psicotécnico” – essa nova categoria tentava responder à preocupação crescente com o fator humano, ou seja, tudo o que estava relacionado com o desenvolvimento de aptidões e o aprimoramento técnico do sujeito, sempre vinculado à produção do capital. O ISOP auxiliava os psicotécnicos a executarem soluções práticas e com eficácia no ajustamento dos indivíduos aos problemas relacionados ao processo de modernização daquela época (Mancebo, 1997).

A Psicologia, nesse processo de especializar-se para dar conta de demandas trazidas pelo processo de modernização do país, direcionou seu foco ainda mais para o indivíduo, delegando para um segundo plano o contexto social. Esse posicionamento vai refletir alguns anos mais tarde na questão da formação em Psicologia, visto que seu foco principal será o indivíduo, preservando uma ideia de especialização, descontextualizada socialmente. Também foi possível notar uma maior autonomia e expansão da Psicologia naquele momento, ampliando seus horizontes de intervenção para os campos da clínica e do trabalho, pois sempre estivera muito vinculada aos campos da Medicina e da Educação (Pereira & Pereira Neto, 2003). Diante dessa expansão, crescia a necessidade da criação de políticas que assegurassem uma formação autônoma e a regulamentação da profissão. Nesse sentido, a década de 1950 foi muito importante no processo de regulamentação da formação em Psicologia e da atuação profissional.

O final da década de 1940 e o início da década de 1950 são marcados por alguns congressos, encontros e publicações de artigos que impulsionaram as discussões acerca da formação e da regulamentação da Psicologia. Em 1949, Anita Cabral realizou uma palestra com o título: “A profissão do psicólogo e a associação de psicólogos norte-americanos: sugestões para a organização de nossa sociedade”. Neste mesmo ano, Eliezer Schneider apresenta uma proposta curricular que possuía o componente de História da Psicologia no primeiro e segundo anos do curso. O currículo proposto por Schneider dispunha de matérias ditas como “psicológicas”, que preservavam a tecnicidade, segundo Cabral (1953).

Existem registros de que a partir do ano de 1952, a Sociedade de Psicologia de São Paulo iniciou discussões acerca da regulamentação, criando uma comissão para realizar estudos sobre a profissão. Nomes como os de Anita Cabral e Virgínia Bicudo aparecem na composição dessa comissão. Muitos profissionais também viajaram em busca de vivenciar experiências em centros internacionais, que depois relatavam em artigos e palestras. Em 1953, Anita Cabral publicou um artigo alertando para a necessidade de autonomia nos cursos de Psicologia, defendendo um aspecto eminentemente científico para eles e propondo que fossem ofertados em cursos universitários. Nesse mesmo ano foi realizado o I Congresso Brasileiro de Psicologia em Curitiba, o qual foi considerado um evento importante na discussão da regulamentação da profissão (Baptista, 2010).

Ainda no ano de 1953, o curso de formação em Psicologia na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro já havia iniciado e, em São Paulo, começava a organização de um curso na Universidade de São Paulo (USP), elaborado por Anita Cabral. A proposta curricular

possuía 17 matérias, das quais 12 eram específicas de Psicologia. Nesse currículo também poderia ser encontrado o componente de História da Psicologia (Baptista, 2010; Cabral, 1953). Atendendo à solicitação do Conselho Nacional de Educação (CNE), também em 1953, foi apresentado o primeiro anteprojeto de lei referente à regulamentação da formação e da profissão. Elaborado pela Associação Brasileira de Psicotécnica (ABP) e pelo ISOP, o anteprojeto teve a justificativa de responder às demandas sociais da época, que exigiam que a Psicologia fosse aplicada em áreas: a psicotécnica escolar, do trabalho e a clínica. A proposta do anteprojeto sugeria uma formação técnica teórico-prática, que deveria ofertar o curso de bacharel em três anos e o de licenciado em dois. O curso de bacharel seria realizado em faculdades de Filosofia e o de licenciado poderia ser cursado em institutos e centros de Psicologia Aplicada (Associação Brasileira de Psicotécnica, 1953). Essa proposta, além de reforçar o modelo técnico defendido com muito afinco na época, reproduzia uma dicotomia entre ciência básica e aplicada dentro da formação em Psicologia, estabelecendo que a formação teórica fosse realizada nas faculdades de Filosofia e a formação prática, nos institutos destinados apenas à aplicação técnica da Psicologia. Tal proposta foi vetada, pois a atribuição da atividade clínica ao profissional de Psicologia feriu os interesses da classe médica, haja vista sua hegemonia na área clínica. Não era permitida a atuação do psicologista na área da clínica, a não ser que fosse na condição de assistente técnico e na supervisão de um médico.

Klappenbach (2000), ao descrever o processo de regulamentação da profissão de psicóloga na Argentina, narra o mesmo fenômeno: os médicos acreditavam que tudo aquilo que se referia ao termo “clínico” era de domínio da classe, pois estava relacionado às atividades práticas de conhecimento médico e à cura de doenças. A Faculdade de Medicina chegou a sugerir que a titulação de “psicólogo clínico” fosse trocada para “psicólogo assistente do psiquiatra” (Dagfal, 1998). A área clínica foi se expandindo cada vez mais, durante toda a movimentação para a regulação da profissão e do ensino de Psicologia, constituindo-se em uma área clássica de atuação.

Em 1957 foi enviado ao Ministro da Educação, pela Comissão de Ensino Superior, o Projeto de Lei nº 3.825, que regulamentava a formação e a profissão de psicologista. A formação deveria ocorrer em faculdades de Filosofia nos cursos de bacharelado e de licença, segundo o art. 1º do projeto. Eram previstos dois níveis para a formação: um curso de bacharelado de três anos, tendo em sua composição um conjunto de quatro disciplinas obrigatórias por cada ano e duas disciplinas escolhidas por cada instituição. O outro curso seria o de licença, para ser concluído em dois anos – no primeiro ano haveria o ensino comum e no segundo existiriam duas modalidades: pesquisa e ensino e aplicação. Ao bacharel seria dado o

título de psicologista auxiliar nas instituições de Psicologia, enquanto ao licenciado seria consentida a função de organizar ou dirigir serviços de Psicologia Aplicada ao trabalho ou à educação. Após passar pela avaliação do Ministro, que fez alguns apontamentos, e ser encaminhado para o Presidente da República (Juscelino Kubitschek), o parecer foi enviado para a Comissão de Educação e Cultura. Sob fortes críticas justificando que aquele projeto não atenderia as necessidades de formação de uma profissional que pudesse ter a sua autonomia como classe profissional, a Associação Brasileira de Psicólogos e a Sociedade de Psicologia de São Paulo decidiram enviar outro substitutivo para o Ministério de Educação e Cultura. Ao receber o documento, o deputado Aduacto Cardoso, relator do projeto, afirmou que o substitutivo era “inadequado” e acabou optando por outro substitutivo, elaborado por duas Associações de São Paulo (Esch & Jacó-Vilela, 2012; Baptista, 2010).

Concomitantemente às discussões acerca da regulamentação, ocorreram outros fatos, como a criação dos cursos de graduação em Psicologia da USP em 1958, o da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG) em Belo Horizonte, no ano de 1959, e o curso de especialização, nesse mesmo ano, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS). O país estava vivendo seu momento de “milagre econômico”, com a ascensão da classe média, a internalização do mercado e entrada na lógica neoliberal. Esse cenário foi exigindo uma maior aplicabilidade da Psicologia nas demandas sociais e isso favoreceu ainda mais para criação de novos cursos e estimula a regulamentação da profissão e ensino da Psicologia.

Em 27 de agosto de 1962, a Lei nº 4.119, que regulamentou a profissão de psicóloga no país, foi aprovada. Também foi publicado o Parecer 403/62 do Conselho Federal de Educação, que determinou a estrutura da formação em Psicologia, instituindo o Currículo Mínimo, o tempo de duração dos cursos e a regulação que habilitava a prática da profissão no país. Para exercer a profissão, com a exceção daqueles que já estavam na prática antes da Lei nº 4.119, era necessário passar pela formação em nível superior, já nos moldes de estruturação do Currículo Mínimo. O Currículo Mínimo estabeleceu por lei para os cursos de Bacharelado e Licenciatura as seguintes matérias obrigatórias: Fisiologia, Estatística, Psicologia Geral e Experimental, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Personalidade, Psicologia Social e Psicopatologia Geral. Para a Licenciatura, que habilitava a prática do magistério em cursos de nível médio, também eram obrigatórias as matérias pedagógicas que estavam fixadas em resolução especial. E para a obtenção da formação de psicóloga, era necessário, para além de cursar as obrigatórias, escolher cinco matérias dentre estas opções: Técnicas de Exame Profissional e Aconselhamento Psicológico; Ética Profissional; e pelo menos três dentre as

disciplinas de Psicologia do Excepcional, Dinâmica de Grupo e Relações Humanas, Pedagogia Terapêutica, Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem, Teorias de Técnicas Psicoterápicas, Seleção e Orientação Profissional e Psicologia da Indústria. Para além disso, deveria passar por um período de treinamento prático sob a forma de estágio supervisionado (Conselho Federal de Educação, 1962).

Essa proposta gerou comentários de pesquisadores que investigam a formação em Psicologia no Brasil. Jacó-Vilela (1999) sugere que o currículo possuía uma preocupação em manter um rigor científico e trazia o positivismo como fundamento ao evidenciar a diferença entre a formação básica (bacharelado teórico) e a aplicada (formação técnica). Seixas (2014) também comenta que o Currículo Mínimo possuía uma estrutura baseada no positivismo “indutivista, apresentando um modelo de ser humano fragmentado, estruturado e, sobretudo, desconectado com o seu contexto” (p. 91). Bernardes (2004, p. 100) complementa esses comentários: “a formação [...] se orienta para um profissional com uma concepção tecnicista e fragmentada de seu saber, especializada em torno de uma lógica individualista, de uma relação dual, asséptica, ahistórica, centrada em seu consultório [...]”. O Currículo Mínimo apresentava uma ausência de disciplinas que tratassem da produção de conhecimento nas Ciências Humanas. Em suma, foi dada uma ênfase especial ao método experimental – que constitui a Psicologia, sem restar dúvidas, entretanto é um método oriundo das Ciências Exatas. Outra característica desse currículo era a influência da clínica aplicada nos conteúdos.

Os anos iniciais pós-regulamentação foram marcados por uma ascensão de cursos de graduação em Psicologia no país, que saltaram de quatro para 30. A psicologia caracterizava-se como uma das profissões liberais femininas desse período. Essa ascensão pode ser compreendida por uma composição de fatores, dentre eles o aumento da oferta de vagas e do número de matrículas, observado principalmente a partir do grande crescimento da educação universitária privada, impulsionada pela Reforma Universitária⁶ de 1968. Considerado como um curso de baixo custo, a Psicologia era um negócio bem rentável e, naquela época, coincidia com a numerosa entrada das mulheres na educação superior, a maioria em cursos considerados femininos, como é a situação da Psicologia (Castro & Yamamoto, 1998; Rudá, 2015; Seixas, 2014).

⁶A Reforma Universitária de 1968 reorganizou o Ensino Superior no Brasil, introduzindo uma modernização e um processo de expansão das IES públicas, na tentativa de responder a uma demanda de acesso a esse setor. A Reforma também proporcionou maior articulação entre ensino e pesquisa, institucionalizou a carreira acadêmica, promoveu a abolição das cátedras, impulsionou as políticas de pós-graduação, como também a privatização maciça do setor acadêmico (Seixas, 2014).

A Reforma Universitária de 1968 impactou diretamente a formação em Psicologia devido ao grande aumento de cursos ofertados e, como já mencionado, ao crescimento maciço de IES privadas no país. A realidade dos cursos de graduação em Psicologia pós-Reforma foi marcada pelo baixo investimento em pesquisa, por docentes sem muita qualificação e recém-saídos da graduação e pela lógica da técnica dos conteúdos curriculares, descontextualizados da realidade social. Essa expansão foi moldando a configuração da Psicologia e provoca ecos até os dias atuais no que se refere a questões de formação como a privatização do setor de ensino superior, o processo de massificação do ensino, a profissionalização como foco, a produção e o desenvolvimento da pesquisa, dentre outros (Pessotti, 1988; Seixas, 2014).

As décadas de 1960 e 1970 foram marcadas pelo fenômeno da *cultura psi*, muito disseminada entre os meios acadêmicos e leigos da época, com cursos de perfil tecnicista, uma prática psicológica voltada apenas para as demandas de ajustamento do sujeito, a popularização da prática clínica e o predomínio de um atendimento privado. Criou-se no país um discurso psicologizante. Como já mencionado, o Brasil vivia um momento de ascensão econômica, e a classe média urbana também acompanhava esse crescimento, desfrutando do seu ascender social, vivenciando todos os momentos de consumismo proporcionados pelo processo de modernização do país (Coimbra, 1999). O discurso psicologizante reforçava, de certa forma, o ideal da lógica liberal capitalista, por meio da sua perspectiva intimista e individualista. A realidade brasileira vivia um momento marcado por uma intensa repressão política, pois o país havia sofrido o golpe militar de 1964, que duraria até a década de 1980.

Para alguns pesquisadores como Bernardes (2004) e Seixas (2014), que mantêm uma leitura mais crítica acerca da formação da psicóloga, os cursos de graduação em Psicologia não eram considerados ameaças ao regime militar da época. Ao contrário, a categoria exerceu uma postura “neutra” durante o regime, que contribuía para a permanência daquele *status quo*. Contudo, foi diante dessa conjuntura que a formação em Psicologia, já estabelecida, começou a ser questionada em relação ao seu modelo, que necessitava de um caráter mais crítico e que respondesse às reais demandas sociais daquele momento. Foi nesse cenário também que alguns pontos de resistência foram surgindo e se organizando para lutar por uma Psicologia mais condizente com a realidade, como a instalação do Conselho Federal de Psicologia (CFP) e dos Conselhos Regionais de Psicologia (CRP).

5.2 As críticas ao Currículo Mínimo: um período de contestação

A partir do final da década de 1970, as críticas ao modelo de formação em Psicologia começam a aparecer, e a constatação do esgotamento desse modelo aumenta cada vez mais. Já não se sustentava mais uma formação de futuros profissionais por docentes desqualificados, com uma grandiosa ênfase na prática da clínica tradicional, mantenedora da postura política que estava posta naquele contexto. As críticas quanto à formação estavam aliadas também ao pensamento crítico social, que ganhava força devido a uma dupla contingência histórica. Segundo Ferreira Neto (2010), a primeira foi o fim do “milagre econômico”, que acarretou o enfraquecimento do regime militar e dos privilégios vivenciados pela classe média durante o período; a segunda foi o crescimento dos movimentos sociais no país, que apresentavam uma estrutura reivindicativa de ação direta, com uma relação com o Estado de autonomia e oposição, e ainda não possuíam uma divisão política partidária. A ascensão dos movimentos sociais nesse momento foi importante para o nascimento de novos discursos, práticas e outras maneiras de ser e viver.

Durante as décadas de 1970 e 1980, foram realizados alguns estudos sobre a profissão de Psicologia e a sua formação. As questões que permeavam as temáticas desses estudos abordavam tanto o processo de expansão desenfreada como o caráter acrítico e conservador da formação e a prática de uma Psicologia que não conseguia lidar com demandas sociais e problemas que atingiam a maior parte da população. Dois exemplos desses estudos foram os feitos por Mello (1975) e, posteriormente, por Botomé (1979), ambos realizados no estado de São Paulo. O estudo de Mello (1975) evidenciou que a principal prática que caracterizava a Psicologia era a clínica, e que o alcance dessa atividade atingia apenas uma parcela das elites culturais e econômicas do país. A autora também fez uma crítica à formação, no sentido de que os cursos não ofertavam, de fato, novas possibilidades para a atuação da psicóloga, assim como não mencionavam as funções sociais que uma prática comprometida poderia ter. Utilizando dos dados de Mello (1975), Botomé (1979) teceu uma crítica acerca da falta de reflexão por parte das psicólogas no que se refere a suas práticas profissionais. Botomé (1979) publica seu estudo com o texto *A quem nós, psicólogos, servimos de fato?*, mencionando que as psicólogas serviam às elites, que suas práticas eram desconectadas das reais demandas sociais da época e que as mudanças dessa cultura psicológica deveriam ser feitas nos cursos de Psicologia (Seixas, 2014). As mudanças que Botomé (1979) sugere teriam de acontecer a partir dos currículos dos cursos, que precisavam promover reflexões a respeito da função social daquilo que se estava

aprendendo. Esses estudos de Mello (1975) e Botomé são apenas um recorte das várias discussões que ocorreram sobre a formação em Psicologia naquele período.

Algumas instituições também repensaram como estavam contribuindo na discussão da profissão e da formação em Psicologia. Foi o caso do CFP, que a fim de melhor retratar a situação nacional da Psicologia naquele momento, desenvolveu uma pesquisa durante os anos de 1986 e 1987, foi publicada em forma de livro, em 1988, com o título *Quem é o Psicólogo Brasileiro?*. No prefácio do livro, o presidente do CFP da época, Wilson Soares Leite, disse que o livro era “um marco para a História da Psicologia brasileira”, pois pela primeira vez estava sendo publicado algo que iria ressoar “[...] a fala de todos os psicólogos brasileiros, pela primeira vez podemos nos debruçar, milhares de profissionais, professores e estudantes de psicologia, sobre o mesmo texto e pensar nossa prática, identidade, nosso papel social” (p. 11). O livro representou, e ainda representa, uma importante fonte de análise do fenômeno da formação em Psicologia e de sua profissão no Brasil dos anos 1980.

Para além dos estudos que foram produzidos nessa época acerca da formação em Psicologia, realizaram-se eventos e mobilizações que reivindicavam uma Psicologia e uma formação mais críticas. Em meio a esse processo, destacam-se as mudanças que o CFP realizou nas suas concepções e o Encontro de Serra Negra. Até esse momento, apesar de as primeiras entidades de Psicologia terem tido suas criações nas décadas de 1940 e 1950 – a Sociedade de Psicologia de São Paulo (SPSP) e a Associação Brasileira dos Psicólogos (ABP) –, suas participações no contexto político da categoria só iriam acontecer em décadas posteriores, uma vez que, até então, as entidades que representavam a Psicologia tinham, em seu imaginário, que poderiam separar a prática profissional do posicionamento político (Bernardes, 2004).

Com o declínio do “milagre econômico” e o início do processo de transição democrática no país, muitas categorias puderam se organizar, refletir e questionar as bases que as representavam, mobilizando-se para transformar as suas realidades. A década de 1980 também foi marcada por uma Psicologia preocupada em ir além de seu campo (Ferreira Neto, 2010). Em 1985, foi criada a Federação Nacional dos Psicólogos (FENAPSI), o que consagrou a congregação de todos os sindicatos de psicólogos naquele momento. Além das entidades de classe que estavam surgindo, outras com um perfil mais acadêmico começaram a assumir uma postura de preocupação política com questões sociais, como a Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO). O surgimento dessas entidades foi muito importante no início da década de 1980, pois colocou como discussão central a necessidade de dar fim à reprodução de uma Psicologia pronta e passar a construir ou reconstruir uma Psicologia originária das demandas e das necessidades da sociedade brasileira (Bock, 2000). No ano de 1985, o Brasil

iniciou seu processo de redemocratização. Oriunda de uma forte mobilização popular que pediu eleições diretas para presidente, estava iniciando naquele momento a “Nova República” e um novo governo, que pregava com veemência o seu *slogan* “Tudo pelo Social”. A Psicologia é então convidada a responder a essa nova conjuntura.

No início da década de 1990⁷, o CFP promoveu eventos com a finalidade de discutir a formação em Psicologia no Brasil. Em 1992, um evento marcou com importância a seara dessa discussão: o “I Encontro de Coordenadores de Curso de Formação de Psicólogos”, na cidade de Serra Negra, no estado de São Paulo. O “Encontro de Serra Negra”, como ficou conhecido, conseguiu reunir representantes de 98 das 101 IES que ofertavam o curso de graduação em Psicologia no país, responsáveis por refletir a formação e propor mudanças (Seixas, 2014; Rocha Jr., 1999). Durante o encontro foi produzida a “Carta de Serra Negra”, que ofereceu princípios norteadores para a formação em Psicologia. Tal documento serviu de base para os próximos eventos que tiveram como proposta pensar reformulações para o modelo acadêmico em Psicologia:

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 a 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 a avaliação permanente do processo de formação. (Conselho Federal de Psicologia, 1992, n.p.).

As propostas da “Carta de Serra Negra” continuaram sendo discutidas nos congressos regionais e nacionais que foram realizados pelo país. A partir de 1995, as IES começaram a enviar propostas de reestruturação de currículos nos cursos de Psicologia, a pedido dos CRP e do CFP, que incentivou cada vez mais a criação de novas entidades para auxiliar nessa função de pensar e sugerir novas propostas para a formação em Psicologia. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, reordenou todo o sistema educacional do país, refletindo em vários setores da sociedade, como também, segundo Yamamoto (2000),

⁷ No final da década de 1990 e no início dos anos 2000 também ocorreram eventos ao longo do Brasil que se preocuparam com a discussão da formação nos cursos de Psicologia. Um deles aconteceu em Belo Horizonte, Minas Gerais, no ano de 2001, o “I Simpósio Homem e Método e o II Encontro das Escolas de Psicologia de Belo Horizonte”.

expressou sintonia direta com as pautas neoliberais. A LDB instituiu a substituição dos Currículos Mínimos, estabelecendo Novas Diretrizes Curriculares na organização dos cursos de formação. A Lei reflete diretamente na formação acadêmica e na prática profissional das psicólogas.

Um documento elaborado no ano de 1995 pela *Comissão de Especialistas de Ensino de Psicologia*, organizada pela Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (MEC/SESU), merece destaque, pois naquele momento tinha como objetivo central discutir e propor novas diretrizes para os cursos de graduação em Psicologia. O documento foi nomeado de: *A formação em psicologia – contribuições para a reestruturação curricular e avaliação dos cursos*, salientando logo nas linhas iniciais do seu texto que o currículo deve ser compreendido “em uma perspectiva progressista e emancipatória” (Borges et al., 1995, n.p.). O documento estava estruturado em dez diretrizes centrais para a formação da psicóloga, e apresentava a sugestão de como operacionalizar cada uma dessas diretrizes e de quais matérias utilizar para responder às demandas do currículo. No entendimento da comissão, as matérias obrigatórias deveriam se “decompor” em outras. Como exemplo, uma das matérias que a comissão propôs que fosse incluída no currículo foi “Teoria e Sistemas em Psicologia”, que poderia se dissolver em outros dois ou três componentes que atendessem “as três orientações dominantes na prática do psicólogo: os enfoques analíticos, comportamentais e fenomenológicos/humanísticos” (Borges et al., 1995, n.p.). O componente de “Teoria e Sistemas em Psicologia” ainda é ofertado atualmente.

A comissão também ressaltou algo que outras pesquisadoras que estudavam a formação em Psicologia já haviam salientado anteriormente, durante a análise do Currículo Mínimo: a associação da Psicologia com outras áreas afins, apesar de não existir nenhum componente relacionado às Ciências Humanas e Sociais. Reafirmou a importância de se ter uma formação em Psicologia que contemplasse a interdisciplinaridade, pois as demandas de trabalho das psicólogas exigiriam um olhar e um posicionamento interdisciplinar. Essa perspectiva curricular de 1995 impulsionou a discussão sobre as mudanças necessárias na lei nº 4.119/62, em relação aos aspectos da formação em Psicologia, para torná-la mais abrangente e mais próxima das Ciências Humanas e Sociais.

Pequenas mudanças ocorreram nos currículos de algumas IES, embora não representassem uma reestruturação na base curricular, pois limitaram-se apenas a algumas disciplinas e locais de estágio. Assim, não podemos afirmar que o currículo de formação de psicóloga tenha se mantido totalmente estático entre os anos de 1962 e 2004 (Passos, Goulart,

Braga, Abreu, & Vasconcelos, 2009), embora somente após 42 anos tenha sido possível realizar uma mudança estrutural na proposta curricular dos cursos de graduação em Psicologia do país.

5.3 As DCNs de 2004 e 2011

Muitos acontecimentos narrados até agora – como a participação e as publicações acerca do tema da formação do CFP, a Carta de Serra Negra, o documento produzido pela comissão do MEC/SESU em 1995 e a aprovação da LDB (Lei nº 9.394/96) – são marcos históricos importantes na construção de uma proposta de formação mais pluralista para a Psicologia.

Em 1999, a Comissão de Especialistas em Ensino de Psicologia, coordenada por Maria Ângela Guimarães Feitosa, da Universidade de Brasília (UnB), e composta por Anna Edith Bellico da Costa (UFMG), Antônio Virgílio Bittencourt Bastos (UFBA), Carolina Martuscelli Bori (USP), Maria Ancona Lopez (PUC-SP) e William Barbosa Gomes, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), apresentou a “Minuta das Diretrizes”, com as propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação em Psicologia. Após publicada a Minuta, foram apontadas certas inconsistências na sua proposta, devido ao peso dado a um perfil muito centrado no bacharel de Psicologia. A comissão acatou as sugestões das críticas, reelaborou uma nova proposta e reapresentou a versão final das DCNs, encaminhando-a para o CNE (Bernardes, 2004; Rocha Jr, 1999; Seixas, 2014; Yamamoto, 2000). Essa proposta reivindicava um compromisso com a perspectiva científica; o cumprimento do exercício da cidadania; uma postura ética; uma divisão ampla e ao mesmo tempo integrada dos processos psicológicos; ampliação dos impactos sociais dos serviços prestados à sociedade; e uma postura que fosse proativa no processo de aprimoramento e capacitação (Feitosa et al., 1999). A Minuta apresentava, em sua composição, a proposta de um Núcleo Comum de formação, composto por seis eixos estruturantes, preservando um perfil de formação por Ênfases Curriculares, definidas pelas propostas do curso, como aponta Yamamoto (2000, n.p.) neste trecho: “O núcleo comum é composto por um determinado conjunto de conteúdos com o objetivo de desenvolver competências e habilidades básicas, conforme princípios e compromissos norteadores da formação em Psicologia”. A comissão reconhecia que o Currículo Mínimo havia cumprido papel histórico de importância para a formação em Psicologia, entretanto era necessário acontecer uma mudança que representasse a Psicologia em sua complexidade.

Uma audiência pública foi realizada em 2001 para discutir a nova proposta das DCNs. Essa audiência contou com a presença de representantes de IES, Federação Nacional de

Psicologia (FENAPSI), CFP, Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP), Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP) e Conselho Nacional de Saúde (CNS). A proposta apresentada naquela audiência gerou uma onda de opiniões, visto que as maiores críticas tinham relação com os três perfis de formação (bacharelado, licenciatura e formação de psicóloga) e com a formação baseada em ênfases, considerando o perigo de se formar apenas um tipo específico de profissional. Mesmo com os pontos de divergências e críticas, as DCNs para os cursos de graduação em Psicologia foram aprovadas, com a produção do Parecer CNE/CES nº 1.314. No entanto esse documento não foi homologado, por motivo de manifestações vindas das IES frente ao Ministério da Educação. O documento passou por uma retificação no item que referia às competências gerais que deveriam ser desenvolvidas pelo curso, porém essa medida não significava a configuração de um texto final. Foi montada uma nova Comissão de Especialistas e mais uma vez a proposta das Diretrizes foi discutida. Após um árduo debate, em 2004, as DCNs para os cursos de graduação em Psicologia foram aprovadas pelo Parecer CNE/CES nº 62 e instituídas com a Resolução CNE/ CES nº 08 (Rudá, 2015). Vale ressaltar que a proposta de ênfases curriculares foi mantida nessa nova resolução.

As DCNs têm a função de orientar, organizar e estruturar os currículos dos cursos de graduação em Psicologia do país, respeitando as particularidades de cada curso. São consideradas um avanço ao proporem a mudança de uma formação baseada em um Currículo Mínimo por uma que tem os parâmetros das DCNs como cerne. Segundo Batista (2018), com a criação da LDB de 1996, o currículo de graduação em Psicologia deixa de ter como base conteúdos disciplinares e direciona-se para “o desenvolvimento de um conjunto de competências e habilidades que permitem a prática crítica e reflexiva do psicólogo” (p. 36).

A proposta de currículo de 2004 apresentou conteúdos com a finalidade de disparar uma discussão e a construção de um conhecimento psicológico que carregasse uma marca diversa na formação em Psicologia, deixando de lado a representação hegemônica da clínica no currículo básico. Entretanto, o próprio documento apontava que a clínica ainda ocupava um lugar de privilégio no mercado e no ideário das alunas, permitindo que se pudesse buscar um caminho de equilíbrio na distribuição e na oferta dos conteúdos, possibilitando que a profissional atuasse em diferentes campos (Batista, 2018).

A formação ampla, baseada nos princípios norteadores, possibilita uma articulação dos conhecimentos que são esperados para que as profissionais possam exercer tais competências e habilidades gerais, de acordo com o Art. 4 da Resolução nº 8/2004 (Resolução n. 8, 2004): “atenção à saúde; tomada de decisões; comunicação; liderança; administração e gerenciamento; e educação permanente”. O currículo organizado em habilidades e competências é a grande

marca das DCNs, diferente do modelo anterior centrado em disciplinas, proposto pelo Currículo Mínimo.

O Art. 5º da Resolução nº 8/2004 (Resolução n. 8, 2004) define que a proposta do curso de Psicologia deve manter uma articulação em torno dos seguintes eixos estruturantes: clareza dos fundamentos epistemológicos e históricos que compõem as diferentes linhas de pensamento em Psicologia; fundamentos teórico-metodológicos que assegurem apropriação crítica das diferentes teorias; domínio dos procedimentos para a investigação científica e a prática profissional; conhecimento dos fenômenos e processos psicológicos; aproximação com campos afins do conhecimento; práticas profissionais que assegurem esses eixos. Já o Art. 6º da Resolução nº 8/2004 (Resolução n. 8, 2004) afirma que a identidade do curso de Psicologia no país é conferida por meio de um núcleo comum de formação, definido por um conjunto de competências, habilidades e conhecimentos. Apesar do documento não deixar definido o que é o núcleo comum, há uma possibilidade de que sejam os eixos citados no Art. 5º. O primeiro eixo estruturante é denominado de “Fundamentos epistemológicos e históricos”, e sua proposta é a de que a estudante possa acessar o conhecimento das bases epistemológicas que integram o saber psicológico. Talvez possamos considerar este um possível caminho para a aproximação que faltava entre a Psicologia e as Ciências Humanas, reivindicada na Minuta de 1995, e reiterar a importância do ensino da História da Psicologia para uma formação crítica.

De acordo com Batista (2018), as DCNs de 2004 trazem uma visão mais ampla do fenômeno psicológico, deixando em evidência uma proposta de atuação mais voltada para promoção do bem-estar coletivo, compreendendo que a profissional precisaria estar inserida em campos diversos, dividindo esses campos com outros profissionais, em diferentes espaços sociais, e trabalhando na promoção do bem-estar coletivo, definindo-se então, de forma explícita, a área da saúde como um desses campos de atuação. A proposta de formação curricular de 2004 deixou evidente o movimento de deslocamento de um currículo centrado em disciplinas para outro, cujo foco principal era a construção de competências e habilidades profissionais, fomentando uma experiência formativa pluralista e articulando o ensino, a pesquisa e a extensão, a fim de que a aluna, durante a sua graduação, fosse protagonista do seu percurso e não mais reprodutora de conteúdos previamente programados.

Em 15 de março de 2011 foi inserida, à Resolução de 2004, a Resolução nº 5, que regulamentava a oferta da Licenciatura como um componente complementar ao Bacharelado. Instituiu-se: “as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para Formação de Professores de Psicologia” (Resolução n. 5, 2011). Tal complemento na Resolução tinha como objetivo

central garantir um campo de atuação para a profissional de Psicologia, o de professora de nível médio na educação básica.

No ano de 2013, iniciou-se uma nova discussão de formação de comissão para revisar o texto da Resolução nº 5, que instituiu as DCNs dos Cursos de Graduação em Psicologia e estabeleceu normas para o Projeto Pedagógico Complementar (PPC) para a Formação de Professores de Psicologia. Nesse mesmo ano, o então conselheiro da Câmara Educacional Superior (CES) instituiu a comissão de revisão das DCNs, que passou por várias recomposições.

5.4 “2018”: o ano da revisão das DCNs para os cursos de Psicologia

Em 2018, o CFP, em parceria com a ABEP e a FENAPSI, propôs uma discussão acerca da revisão das DCNs para os cursos de graduação em Psicologia, publicando o documento nomeado de “2018 – Ano da formação em Psicologia, revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Psicologia”. Foram promovidos encontros regionais e um encontro nacional, com a finalidade de fomentar um movimento nacional em torno da reflexão e da revisão das novas diretrizes nacionais para os currículos dos cursos de Psicologia. A ABEP, em parceria com os membros especialistas de sua diretoria, produziu uma minuta com as novas DCNs e a colocou sob consulta pública. Concluída a consulta, o documento foi apresentado ao Conselho Nacional de Saúde (CNS) para aprovação e, em seguida, para ser encaminhado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para avaliação e aprovação.

Após o parecer dado pelo CNS, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP) divulgou algumas críticas acerca do processo de construção das novas DCNs, alegando que apesar desse processo ter envolvido profissionais, professores e estudantes de Psicologia, não envolveu “as distintas instituições formadoras e foi realizado segundo um calendário considerado apressado por várias organizações e instituições formadoras” (ANPEPP, 2019). A ANPEPP também se mostrou contrária ao ensino à distância e à inclusão da Psicologia exclusivamente na área da saúde, tendo em vista a pluralidade da Psicologia (ANPEPP, 2019).

A versão final da minuta pontua que a formação em Psicologia precisa estar comprometida com os direitos humanos e a cidadania, ciente e atenta ao seu compromisso social, aos princípios da inclusão e da responsabilidade ética. O artigo 3º da minuta (Conselho Federal de Psicologia [CFP] et al, 2018) deixa claro que:

Art. 3º O curso de graduação em Psicologia tem como meta central a formação de psicólogo voltado para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino de Psicologia, com capacidade para atuar com responsabilidade acadêmico-científica e social, compromisso com a defesa da cidadania, da dignidade humana, da saúde integral e tendo como transversalidade, em sua prática, a determinação social dos fenômenos e processos humanos (CFP et al, 2018, p. 114).

Segundo Batista (2018), no que se refere ao perfil do egresso do curso de Psicologia, de acordo com o documento de 2018, espera-se uma psicóloga com responsabilidade acadêmico-científica e social, fatores já previstos no currículo de 1962 e nas DCNs de 2004/2011. Entretanto, é evidenciado que os processos e os fenômenos humanos são atravessados por determinantes sociais e, sendo assim, a proposta do novo currículo é que a profissional da Psicologia assuma o “compromisso com a defesa da cidadania, da dignidade humana e da saúde integral”. O compromisso social da Psicologia aparece como um grande pilar na construção dessa nova proposta de currículo.

O artigo 4º do documento (CFP et al, 2018) sugere que os cursos deveriam assegurar uma “formação científica” que fosse baseada na ética, com um caráter generalista, humanista, crítico, político, laico e reflexivo, e que pudessem compreender as múltiplas dimensões referenciais que tentam, de alguma forma, apreender o fenômeno psicológico em sua amplitude. Seriam dever dos cursos, também: compreender os fenômenos históricos, sociais e políticos, não apenas em sua diversidade regional, mas em sua dimensão na América Latina; considerar a desigualdade estrutural do Brasil transcrita nas questões de gênero, étnico-raciais, de classe e do patriarcado; reconhecer, defender e promover as políticas públicas, sem jamais esquecer da necessidade de educação permanente e de fiscalização e cumprimento das Resoluções do CFP.

A minuta de 2018 evidenciou que a formação precisa ser presencial, manter o caráter generalista, multi e interdisciplinar; reconhecer a diversidade teórico-metodológica e respeitar os contextos regionais para atender às variadas necessidades dos sujeitos e das populações. Para tal, foram eleitos sete eixos estruturantes que servem de base para a articulação dos componentes curriculares, de acordo com a proposta do curso pensada. São estes: I. Fundamentos epistemológicos e históricos; II. Fundamentos teóricos metodológicos; III. Fenômenos e processos psicológicos; IV. Procedimentos para a prática científica e a prática profissional; V. Interfaces com campos afins de conhecimento; VI. Políticas Públicas; VII. Práticas profissionais voltadas para assegurar um núcleo básico de saberes. Ao se comparar a Resolução nº 8 de 2004 com a minuta de 2018, existe o acréscimo de um eixo referente às Políticas Públicas, com a finalidade de proporcionar conteúdos teóricos-metodológicos, estágios e práticas cada vez mais comprometidos com os princípios propostos pelo SUS.

A noção de “competências e habilidades”, introduzida pela Resolução nº 8 de 2004, ganhou outra conotação no documento de 2018, centrando-se mais na ideia da construção de saberes e práticas durante o percurso formativo, por meio das ênfases curriculares propostas pelo curso, garantindo que tais ênfases não se caracterizem como especializações ao longo da formação, mas como um conhecimento mais aprofundado em alguns campos específicos, baseados em um núcleo comum, o qual tem o objetivo, de alguma forma, de garantir uma formação generalista à estudante.

Quanto à formação de professores de Psicologia, a minuta de 2018, assim como a resolução nº 5 de 15 de março de 2011, propõe que ela ocorra a partir de um projeto pedagógico complementar e diferenciado, com a finalidade de preparar o profissional para atuar em educação básica, profissional, técnica e em outras possibilidades. Na resolução nº 5 de 2011, ficou decidido que o curso deveria assegurar sua proposta complementar para a formação de professores em torno dos seguintes eixos estruturantes: a) Psicologia, Políticas Públicas e Educacionais; b) Psicologia e Instituições Educacionais; c) Filosofia, Psicologia e Educação; d) Disciplinaridade e interdisciplinaridade. Na minuta de 2018 foram acrescentados mais três eixos: Aperfeiçoamento nos conhecimentos da Língua Portuguesa; Língua Brasileira de Sinais; e História da África e História Indígena.

De um modo geral, é possível observar que o documento de 2018 mantém a proposição de uma formação generalista, crítica, ética e compromissada socialmente. Podemos considerar esse posicionamento como um processo de mudança de paradigmas, fruto de todo o percurso histórico da Psicologia como área de formação e profissional e de sua característica híbrida e plural, que possibilita a manutenção de caráter diverso, no sentido de proporcionar um mundo de possibilidades tanto no estudo e no aprofundamento de seus referenciais epistemológicos e metodológicos quanto nas áreas de atuação.

Como já mencionado, a ANPEPP produziu algumas críticas acerca do processo de construção das novas DCNs. Diante disso, um novo documento foi elaborado por um Grupo de Trabalho durante o Fórum de Entidades Nacionais de Psicologia, em que a ANPEPP teve uma participação bastante intensa. Esse documento foi encaminhado para análise do CNE, que, em setembro de 2019, fez a apresentação da minuta com a eliminação de alguns artigos e parágrafos. Segundo o Boletim nº112 divulgado pela ANPEPP (2019), questões importantes ligadas ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), a estágios e à infraestrutura específica foram suprimidas, porém a categoria profissional mostrou-se unida e firme quanto às reivindicações de itens que precisavam ser reinseridos nas diretrizes. No dia 04 de dezembro de 2019, o CNE/CES 1071/2019, que inclui o Projeto de Resolução das DCNs para os cursos de graduação

em Psicologia, foi aprovado no âmbito do CNE. Em 11 de fevereiro de 2020 foi publicada a aprovação do texto da Resolução, que agora aguarda homologação do Sr. Ministro da Educação.

Essa primeira aprovação representa uma importante vitória para os coletivos que trabalharam juntos na revisão das DCNs, como também para as categorias docente, discente e profissional da Psicologia. Esperamos que o Sr. Ministro respeite e preserve os eixos norteadores para uma formação plural, crítica e política em Psicologia.

5.5 Mapeamento do ensino da História da Psicologia: um reflexo da formação no Brasil

Após o mapeamento, pode-se dizer que alguns pontos ficam em evidência no que se refere à formação em Psicologia no Brasil, tanto nas IES privadas como nas públicas. De acordo com Prates e Castelo Branco (2018), o processo de formação da psicóloga demonstra modificações oriundas das ações do governo federal de expansão e interiorização das IES, que ocorreram no período de 1995 até 2010. Tais ações possibilitaram a abertura de muitos cursos de graduação, dentre eles os de Psicologia. As IES privadas aparecem como as protagonistas de formação em Psicologia no país, se considerarmos o número de 693 delas em funcionamento, distribuídas pelas regiões do Brasil, em comparação com a pequena quantidade de instituições públicas ($n=62$) que ofertam o curso de Psicologia. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) do ano de 2016, com exceção das IES federais, os interiores do Brasil registram um número maior de IES e matrículas quando comparados com as capitais, o que pode levar à pressuposição que de muitos desses cursos ofertados nos interiores são de Psicologia (Castelo Branco & Feitosa, 2017). Esse fenômeno é reflexo das ações governamentais de expansão e interiorização do ensino superior, como já mencionado, que viabilizaram, por meio de incentivos públicos e privados, a implementação de cursos.

Nota-se também que a maior concentração de cursos ainda está no eixo Sudeste-Sul, seguido da região Nordeste. Apesar dos custeios proporcionados pelo Reuni, que possibilitaram a criação de algumas universidades, as regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste ainda estão aquém, em relação aos incentivos para o desenvolvimento científico, quando comparadas com as regiões Sul e Sudeste. Como sugere Barros (2000, p. 12), as diferenças na distribuição regional dos recursos científicos e tecnológicos são bastante evidentes, pois 82% dos grupos que atuam em pesquisas no Brasil têm as suas bases técnico-científicas instaladas nas regiões Sudeste e Sul – para onde está direcionada também a maior parte dos investimentos financeiros em ciência e tecnologia. Apesar de existirem ações regionais com o intuito de intervir nessas realidades díspares, ainda são necessários maiores esforços para criar e administrar políticas

públicas que consigam abarcar as diferentes realidades de cada região, lançar luz sobre as suas potencialidades e direcionar investimentos para elas.

Um caminho encontrado para amenizar as diferenças regionais em relação aos investimentos técnico-científicos é a criação das redes de colaboração científica, que utilizam a geografia como meio eficaz de interlocução entre as redes de compartilhamento de diferentes áreas de conhecimento. Todavia, apesar do crescimento das redes de colaboração científica, Sidone et al. (2016, p. 17) pontuam que, no Brasil, a localização espacial ainda está diretamente relacionada com a concentração dos *campi* de IES públicas, as quais são responsáveis pela maior parte da atividade científica, vide as IES localizadas nas regiões Sudeste e Sul, que em 2009 foram responsáveis por 60% dos artigos publicados em periódicos internacionais. Esse dado reitera que essas regiões do país são as mais favorecidas em relação aos investimentos técnico-científicos, por possuírem uma concentração de universidades e institutos de pesquisa há anos consolidados e de recursos humanos e financeiros, resultados de políticas de fomento à pesquisa. Ainda que a heterogeneidade espacial na concentração de produção de pesquisa continue sendo uma realidade, as redes de colaboração científica podem ser importantes no processo de formulação de políticas de ciência, tecnologia e inovação.

Outro ponto observado durante o mapeamento foi a maneira como os cursos estão estruturados em relação à construção das suas matrizes curriculares. Eles seguem um modelo padrão de alocação dos seus componentes curriculares, fenômeno percebido na oferta dos componentes curriculares de História da Psicologia, por exemplo, que se concentram nos primeiros anos de formação. Tal estrutura pode ter relação direta com a proposta das DCNs, para os cursos de graduação em Psicologia, de organizar suas matrizes curriculares em torno dos eixos e das ênfases de formação e adequá-las de acordo com os novos campos de atuação profissional e as demandas locais onde os cursos estão implementados. Apesar de existir essa preconização das Diretrizes, ainda existe um grande desafio por parte de muitos cursos de Psicologia em diminuir o distanciamento entre as teorias desconectadas das realidades locais (Cury & Ferreira Neto, 2014).

Ademais, o padrão de formação estabelecido nos cursos de graduação em Psicologia do Brasil, consolidado por meio de processos históricos e políticos que acompanharam e acompanham a construção da Psicologia, tanto como uma profissão quanto como uma área de formação, reforça a lógica neoliberal, que defende uma educação baseada nos moldes mercadológicos, rompendo as esferas públicas e privadas, enaltecendo muito mais esta e reduzindo aquela. Esse padrão é hoje representado em dois moldes: o da universidade pública e gratuita, mantida pelo poder federal, estadual ou municipal; e o do setor composto por

instituições de “natureza jurídica privada – laicos e confessionais” (Sampaio, 2011, p. 28). Essa estrutura tão bem conhecida reflete muito dos processos ocorridos durante a Reforma Universitária de 1968, que se espelhou no “modelo organizacional norte-americano” e mudou de forma radical a organização dos recursos materiais e humanos das universidades brasileiras, agrupando-os em departamentos, fragmentando os conhecimentos em “disciplinas” e resultando em um currículo baseado em um “sistema peculiar de contabilidade – o crédito” (Cunha, 2007, p. 21; Seixas, 2014).

As mudanças ocorridas com as reformas de ensino no Brasil acompanharam as transformações do capitalismo na última década do século XX, que influenciaram diretamente na condução das políticas públicas do mundo e no papel social das universidades. No caso do Brasil, as demandas educacionais eram provenientes da chamada “crise da universidade pública”, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (Cunha, 2007), e deveriam ser respondidas de forma que apresentassem uma resposta que envolvesse uma articulação entre as políticas de Estado e as orientações impostas pela agenda político-ideológica neoliberal da época. Entretanto, o que se viu foi a diluição da responsabilidade do papel do Estado e a aproximação com instâncias do setor privado, gerando um colapso no Estado de Bem-Estar Social e reforçando, no campo da educação, o que se chamou de modelo neoliberal de educação. A privatização do ensino superior cresceu de forma acelerada, aumentando consideravelmente os números de IES privadas e os benefícios de credenciamento acadêmico e crédito financeiro proporcionados pela ajuda governamental; do outro lado desse cenário estavam as IES públicas, padecendo de recursos para sobreviver diante de um processo de sucateamento. Destarte, é importante compreender se, com essa ampliação de acesso às IES, ocorreu realmente uma democratização do ensino superior ou apenas a sua privatização (Cunha, 2003; Seixas, 2014; Sobrinho, 2012).

Esses pontos evidenciados após o mapeamento realizado refletem o processo de formação e ensino da Psicologia, já relatado nas sessões anteriores. Apesar de não aparecer de forma explícita em muitos dos documentos analisados, a História da Psicologia se fez sempre presente no percurso para a regulamentação da profissão e do ensino da Psicologia, mostrando-se importante nos currículos dos cursos, a fim de garantir uma formação mais crítica às psicólogas. Mota, Cara e Miranda (2018, p. 1051) apontam a “[...] importância de ensinarmos o passado da Psicologia (sua *história*) para uma formação crítica do psicólogo, o que só seria possível pela pesquisa historiográfica da Psicologia (a *História da Psicologia*)”. E ainda complementam que no Brasil existem, pelo menos, “dois cenários” sobre a colaboração da História da Psicologia para a formação: o primeiro aparece no Art. 5º da Resolução de 2004, já

mencionado ao longo do texto, determinando que o ensino dos fundamentos epistemológicos e históricos deve fazer parte da formação da psicóloga, reforçando a ideia da necessidade de existir História da Psicologia nos currículos; e o segundo, que se refere ao “campo da pesquisa e da organização científica”, por meio da criação dos Grupos de Trabalhos (GTs) da ANPEPP e da Sociedade Brasileira de História da Psicologia (SBHP), por exemplo, como também pelo trabalho de editoração de periódicos relativos à História da Psicologia.

Ademais, é fundamental reconhecer o quanto a História da Psicologia nos auxilia a compreender o passado e como isso tem um impacto na contemporaneidade, sem precisarmos utilizar o presentismo (Hilgard et al., 1998) para tal. Dessa forma, é possível visualizarmos, a partir do caminho feito até a regulamentação da profissão e da formação em Psicologia aqui apresentado, as condições históricas que permitiram esse feito, as quais podemos acessar por meio da História da Psicologia – que por sua vez se coloca em um lugar vital para a Psicologia, assim como outros campos de conhecimento e instrumentos metodológicos. Vale lembrar que, assim como Castelo Branco e Cirino (2017) nos apontam, não existe apenas uma história da Psicologia, pois cada vez que realizamos uma “visada historiográfica em tela”, uma história se renova ao encontrar outras histórias. Sendo assim, o recorte trazido na proposta deste trabalho mostrou-nos que por intermédio da História da Psicologia é possível acessar a multiplicidade de um fenômeno através dos mais variados prismas e contextos. Neste caso, em particular, verificou-se a presença da História da Psicologia nos currículos dos cursos de graduação e seu ensino.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trajeto percorrido nesta pesquisa permitiu que fizéssemos um retorno até um pouco antes do início do processo de regulamentação da Psicologia como profissão no Brasil. Esse percurso nos revelou importantes discussões que resultaram nas construções dos primeiros currículos que orientaram os primeiros cursos de formação de psicólogas no país. Exatamente 30 anos antes do estabelecimento do Currículo Mínimo do ano de 1962, já existia uma proposta de curso de graduação em Psicologia e currículo, elaborada por Radecki, embora somente tenha ocorrido um reconhecimento à profissão e ao ensino da Psicologia por parte do Estado 30 anos depois.

O primeiro modelo oficial de currículo para os cursos de graduação em Psicologia no Brasil baseava-se em uma formação científica, especialista, com aplicação de técnicas e teorias psicológicas que serviram de base para a construção da identidade de uma profissional de prática clínico-liberal. Com o crescimento dos cursos de Psicologia, durante a década de 1970, e as demandas sociais que emergiam daquele momento, iniciaram-se discussões sobre o modelo de formação da psicóloga e o compromisso social da Psicologia. Ampliaram-se então os debates para a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, as quais foram publicadas em 2004 e 2011.

As instituições que representam a Psicologia escolheram o ano de 2018 para ser “o ano da formação em Psicologia” e salientaram a necessidade de uma revisão das DCNs para a formação em Psicologia. Diferente das outras propostas de parâmetros para auxiliar na formação, a proposta de 2018 evidencia o papel social que a profissional psicóloga precisa desempenhar diante da sua prática e a necessidade de reforçar o seu compromisso com os direitos humanos. O Projeto de Resolução das novas DCNs foi aprovado no CNE e, atualmente, aguarda homologação do Ministro da Educação.

Os aspectos evidenciados por meio dos documentos que marcaram o processo de regulamentação da Psicologia como profissão e área de formação ainda aparecem em muitos currículos de cursos de graduação em Psicologia nos dias atuais. A partir do mapeamento proposto neste estudo, a fim de localizar como a História da Psicologia se expressa nos currículos dos cursos e nas discussões das DCNs, esses aspectos voltaram a aparecer. São eles:

- Protagonismo das IES privadas no ensino de Psicologia no Brasil;
- Maior concentração de cursos no eixo Sudeste-Sul;
- Padronização na estrutura das matrizes curriculares e na oferta dos componentes;

- Reprodução da lógica neoliberal de ensino – vide o fenômeno de privatização de instituições de ensino.

A História da Psicologia esteve presente durante todo esse processo, seja fazendo parte dos currículos dos cursos, seja nos auxiliando no entendimento do passado histórico da Psicologia, a partir dos seus métodos historiográficos. Esta pesquisa teve como objetivo complementar a discussão que já vem sendo feita acerca da formação em Psicologia no Brasil, e só pôde ser desenvolvida devido aos estudos anteriormente realizados no campo da História da Psicologia – o que reafirma sua importância para a manutenção da memória da Psicologia e para uma formação crítica da psicóloga.

Respondendo ao questionamento feito por Danziger (1994) sobre existir um futuro para a História da Psicologia, existe, sim, esse futuro, pelo menos para a América do Sul, como comentam Kaulino e Jacó-Vilela (2018), para quem é notável a expansão do campo da História da Psicologia e o fortalecimento institucional. As produções científicas na área ajudam-nos a compreender caminhos escolhidos no passado e que têm impacto na contemporaneidade, pois as escolhas feitas estão se atualizando no presente e nos permitindo lidar com questões atuais no campo da Psicologia.

Diferentes histórias sobre a Psicologia já foram e permanecerão sendo narradas ao longo dos tempos, pois, como já dito, as histórias são plurais e atualizam-se a cada novo contar. Espero que esta pesquisa tenha contribuído de alguma forma para o campo de discussão sobre a formação em Psicologia e sua história, tendo em vista que o debate a respeito dessa temática é algo que não se esgota aqui e que estará sempre em movimento, tamanha a sua vivacidade.

REFERÊNCIAS

- Associação Brasileira de Psicotécnica. (1953). O problema da regulamentação da profissão de psicologista e da formação regular de profissionais nesse gênero. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, 5(2), 45-50.
- Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia. (2019). Nota da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia sobre a Proposta de Reformulação das *Atuais Diretrizes Nacionais Curriculares da Psicologia*. Recuperado em 10 março, 2020, de https://www.anpepp.org.br/mensagem/view3?TIPO=1&ID_MENSAGEM=331.
- Baptista, M. T. D. S. (2010). A regulamentação da profissão psicologia: documentos que explicitam o processo histórico. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(Número Especial), 170-191.
- Barnes, M. E., & Greer, S. Does the future have a history of psychology? A Report on Teaching, Research, and Faculty Positions in Canadian Universities. *History of Psychology*, 17(2), 159-169.
- Barros, F. A. F. de. (2000). Os desequilíbrios regionais da produção técnico-científica. *São Paulo em perspectiva*, 14(3), 12-19.
- Batista, L. D. (2018). *A pessoa humana em formação: contribuições da antropologia filosófica de Edith Stein para a formação em psicologia no Brasil*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, Minas Gerais, MG, Brasil.
- Bernardes, J. S. (2004). *O debate atual sobre a formação em Psicologia no Brasil – permanências, rupturas e cooptações nas políticas educacionais*. Tese de Doutorado, Programa de Estudo Pós-Graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Bernardes, J. S. (2012). A formação em Psicologia após 50 anos do primeiro currículo nacional da Psicologia – alguns desafios. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(Número Especial), 216-231.
- Bock, A. M. (2000). 1ª Mostra Nacional de Práticas em Psicologia. *Jornal do Psicólogo*, 10.
- Borges, M. M., Bastos, A. V. B., & Khouri, Y. A. G. (2005). *A formação em Psicologia: contribuições para reestruturação curricular e avaliação dos cursos*. Parecer da Comissão de Especialistas de Ensino de Psicologia. MEC/SESU
- Botomé, S. P. (1979). A quem nós, psicólogos, servimos de fato? *Psicologia*, 5(1), 1-16.
- Cabral, A. de C. M. (1953-1954). Problemas de formação do psicólogo. *Boletim de Psicologia*, 6-7(18-20), 64-68.
- Castelo-Branco, P. C., & Feitosa, E. (2017). Formação do psicólogo nos interiores do Brasil: reflexões e implicações. In F. Lemos et al. (Orgs.). *Conversas transversalizantes entre*

psicologia política, social comunitária e institucional, com os campos da educação, saúde e direitos. (Vol. 7., pp. 557-566). Curitiba, PR: CRV

- Castelo-Branco, P. C., & Cirino, S. D. (2017). História da Psicologia em Contexto: teorias, conceitos e implicações metodológicas. *Revista Sul Americana de Psicologia*, 5(2).
- Castro, A. E. F. de, & Yamamoto, O. H. (1998). A Psicologia como profissão feminina: apontamentos para estudo. *Estud. Psicol.* 3(1), 147-158. doi:10.1590/S1413-294X1998000100011.
- Centofanti, R. (1982). Radecki e a psicologia no Brasil. *Psicologia, ciência e profissão*, (1), 2-50.
- Coimbra, C. M. R. (1999). Práticas “psi” no Brasil do “milagre”: algumas de suas produções. In A. M. Jacó-Vilela, F. Jabur, & H. B. C. Rodrigues (Orgs). *Clio-Psyché: histórias da psicologia no Brasil* (pp. 43-53). Rio de Janeiro: UERJ/NAPE.
- Conselho Federal de Educação. (1962). Currículo Mínimo para os Cursos de Psicologia. Recuperado em 10 março, 2020, de <http://abepsi.org.br/wp-content/uploads/2011/07/1962-curriculominimoparaoscursosdepsicologia.pdf>.
- Conselho Federal de Psicologia (Org.). (1988). *Quem é psicólogo brasileiro?* São Paulo: Edicon.
- Conselho Federal de Psicologia (Org.). (1992). *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços*. Campinas, SP: Átomo & Alínea.
- Conselho Federal de Psicologia (Org.). (2012). Uma profissão de muitas e diferentes mulheres. Recuperado em 10 março, 2020, de <https://site.cfp.org.br/publicacao/uma-profissao-de-muitas-e-diferentes-mulheres-resultado-preliminar-da-pesquisa-2012/>
- Conselho Federal de Psicologia et al. (2018). *Ano da formação em psicologia: revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia*. Conselho Federal de Psicologia, Associação Brasileira de Ensino de Psicologia e Federação Nacional dos Psicólogos. São Paulo: Conselho Federal de Psicologia/Associação Brasileira de Ensino de Psicologia/Federação Nacional dos Psicólogos, 2018. 143 f
- Cunha, L. A. (2003). O Ensino Superior no octênio FHC. *Educação e Sociedade*, 24(82), 37-61.
- Cunha, L. A. (2007). *A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior* [on-line]. São Paulo: UNESP.
- Cury, B. M., & Ferreira Neto, J. L. (2014). Do Currículo Mínimo às Diretrizes Curriculares: os estágios na formação do psicólogo. *Psicologia em Revista*, 20(3), 494-512. Recuperado em 10 março, 2020, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v20n3/v20n3a06.pdf>. doi: 10.5752/P.1678-9523.2014V20N3P494
- Dagfal, A. (1998). A criação de uma carreira em Psicologia na Universidade Nacional de La Plata: a passagem do campo da educação para a predominância na clínica. O lugar da Psicanálise (1957-1966). Relatório final da iniciação Ciência e Técnica, Universidade Nacional de La Plata, Argentina.

- Danziger, K. (1994). Does the History of Psychology Have a Future? *Theory & Psychology*, 4(4), 467-484.
- Esch, C. F., & Jacó-Vilela, A. M. (2012). A regulamentação da profissão de psicólogo e os currículos de formação PSI. In Jacó-Vilela, A. M., Cerezzo, A. C., & Rodrigues, H. B. C. (Orgs.). *Cliopsyché: fazeres e dizeres psi na história do Brasil* [on-line]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, p. 3-12. ISBN: 978-85-7982-061-8. Recuperado em 10 março, 2020, de <http://books.scielo.org>
- Feitosa, M. A. G., Costa, A. E. B., Bastos, A. V. B., Bori, C.M., Lopez, M. A., & Gomes, W. B. (1999). *Minuta das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia*. Brasília: DEPES/ SESu/MEC.
- Ferreira Neto, J. L. (2010). Uma genealogia da formação do psicólogo brasileiro. *Memorandum*, 18, 130-142.
- Hilgard, E., Leary, D., & McGuire, G. (1998). A história da psicologia: um panorama de avaliação crítica. In J. Brož ek, & M. Massimi (Orgs.). *Historiografia da psicologia moderna* (pp. 399-432., J. Ceschin & P. Silva, Trans.). São Paulo: Unimarco.
- Kaulino, A., & Jacó-Vilela, A. M. (2018). Los cursos de historia de la psicología en carreras acreditadas en Chile. *Revista de Psicología*, 27(1), 1-11. Recuperado em 10 março, 2020, de <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2018.50744>
- Klappenbach, H. (2000). El título profesional de psicologo en Argentina: Antecedentes historicos y situación actual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32, 419-446.
- Jacó-Vilela, A. M. (1999). Formação do psicólogo: um pouco da história. *Interações*, 4(8), 79-91.
- Larrosa, J. B. (2002). Notas sobre experiência e sobre o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28.
- Lino, T. R. (2014). *O lócus enunciativo do sujeito subalterno: uma análise da produção científica de bellhooks e Gloria Anzaldúa*, Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil. Recuperado em 10 março, 2020, de <http://www.fafich.ufmg.br/pospsicologia/egressos/dissertacoes-mestrado/dissertacoes-mestrado-defendidas-em-2014/>
- Lopes, C. A., & Macedo, D. (2011). *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez.
- Macedo, E. (2006). Currículo: política, cultura e poder. *Currículo sem Fronteiras*. 6(2), 98-113.
- Macedo, J. P., Lima, M. S. S., Dantas, C., Dimenstein, M. (2017). Transnacionalização do ensino superior: impactos nos processos formativos em Psicologia no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 37(4), 852-868, doi: 10.1590/1982-3703004272076
- Mancebo, D. (1996). Estratégias discursivas neoliberais: uma contribuição para a análise de suas repercussões na educação e na universidade. *Revista do Departamento de Psicologia*, 8(3), 11-21, Niterói: Universidade Federal Fluminense.

- Mancebo, D. (1997). Da psicologia aplicada à sua institucionalização universitária: a regulamentação da psicologia enquanto profissão. *Cadernos do IPUB*, 8. Rio de Janeiro,
- Mello, S. L. (1975). *Psicologia e Profissão em São Paulo*. São Paulo: Ática.
- Ministério da Educação. (2010). *O que é o REUNI*. Recuperado em 10 março, 2020, de <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>
- Mota, A. M. G. F., Cara, B. S., & Miranda, R. L. (2019) História da Psicologia, por quê? *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, (8), 1049-1067.
- Passos, I. C. F., Goulart, M. S. B., Braga, F. M., Abreu, M. A., & Vasconcelos, E. M. (2009). A formação em psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais e o processo de reforma psiquiátrica em Minas Gerais, nas décadas de 60, 70 e 80. *Memorandum*, 17, 149. Recuperado de <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a17/passosecol01.pdf>
- Pereira, F. M., & Neto, A. P. (2003). O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. *Psicologia em Estudo*, 8, 19-27. doi: 10.1590/S1413-73722003000200003
- Pessotti, I. (1988). Notas para uma história da psicologia brasileira. In Conselho Federal de Psicologia (Org.). *Quem é o psicólogo brasileiro?* (pp.17-31). São Paulo: Edicon.
- Prates, B. V., & Branco, P. C. C. (2018). Experiência formativa em Psicologia segundo estudantes de uma universidade interiorizada: um estudo fenomenológico. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, 7(3), 402-413, doi: 10.17267/2317-3394rps.v7i3.1922
- Prates, B. V., Feitosa, E. A. L., Monteiro, P. S., Castelo Branco, P. C. (2019). Considerações sobre a formação do psicólogo no Brasil: revisão sistemática. *Estudos interdisciplinares em Psicologia*, 10(2), 97-115, doi: 10.5433/2236-6407.2019v10n2p97
- Resolução CNE/CES n. 8 de 07 de maio de 2004*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Ministério da Educação, Brasília, DF. Recuperado em 10 março, 2020, de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf
- Resolução CNE/CES n. 5, de 15 de março de 2011*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. Ministério da Educação, Brasília, DF. Recuperado em 10 março, 2020, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&Itemid=30192
- Resolução n. 597 de 2018*. Trata do Parecer Técnico nº 015/2018, que dispõe sobre as recomendações do Conselho Nacional de Saúde à proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Psicologia. Conselho Nacional de Saúde. Ainda não publicada no Diário Oficial da União. Recuperado de <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2018/Reso597.pdf>
- Resolução nº 1071 de 2019*. Trata da Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos Cursos de Graduação em Psicologia e estabelecimento de normas para o Projeto Pedagógico Complementar (PPC) para a Formação de Professores de Psicologia.

Aguardando homologação. Conselho Nacional de Educação. Recuperado em 10 março, 2020, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=139201-pces1071-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192

- Rocha Jr., A. (1999). Das discussões em torno da formação em psicologia às diretrizes curriculares. *Psicologia: Teoria e Prática*, 1(2), 3-8.
- Rudá, C., Coutinho, D., & Almeida-Filho, N. (2015). Formação em psicologia no Brasil: o período do currículo mínimo (1962-2004). *Memorandum*, 29, 59-85.
- Sampaio, H. (2011). O setor privado do ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. *Revista Ensino Superior Unicamp*, 4(1), 28-42.
- Seixas, P. S. (2014). A formação graduada em Psicologia no Brasil: reflexão sobre os principais dilemas em um contexto pós DCN. Tese de Doutorado, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande Norte, Natal, RN, Brasil.
- Senne, W. A. (2011) Psicologia e saúde: formação e profissão. *Mnemosine*, 7(2), 89-103.
- Sidone, O. J. G.; Haddad, E. A.; Mena-Chalco, J. P. (2016). A ciência nas regiões brasileiras: evolução da produção e das redes de colaboração científica. *Transinformação*, 28(1), 15-31.
- Soares, A. R. A psicologia no Brasil. (1979). In Conselho Federal de Psicologia. *Psicologia, ciência e profissão*. (Edição especial), 09-59.
- Sobrinho, J. D. (2012). Universidad, conocimiento, y construcción de um mundo nuevo. *Dilemas y debates*, 1(1), 1-8.
- Souza, E. C. (2007). *(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação*. Salvador: EDUFBA.
- Yamamoto, O. H. (2000). A LDB e a psicologia. *Psicol. cienc. prof.*, 20(4), 30-37.
- Veiga-Neto, A. (1995). *Currículo e Cultura*. Trabalho apresentado no curso de extensão *Teoria e Prática da Avaliação Escolar*, promovido pela UFRGS, para o Conselho de Diretores das Escolas Agrotécnicas Federais, na EAF de Sertão, RS. Recuperado de <http://orion.ufrgs.br/faced/alfredo/sertao.htm>