

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

A identidade do licenciado em Psicologia: uma análise das  
regulamentações brasileiras entre 1962 e 2008

LETÍCIA SIQUEIRA LEMOS

Belo Horizonte  
2008

**LETÍCIA SIQUEIRA LEMOS**

A identidade do licenciado em Psicologia: uma análise das  
regulamentações brasileiras entre 1962 e 2008

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Dias Cirino  
Co-orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Thais Nivia de Lima e Fonseca

BELO HORIZONTE  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG  
2008

---

LEMOS, Letícia Siqueira

L557i

A identidade do licenciado em Psicologia: uma análise das regulamentações brasileiras entre 1962 e 2008 / Letícia Siqueira Lemos; orientação Prof. Dr. Sérgio Dias Cirino. Belo Horizonte, MG, 2008. 112 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

1. Licenciatura em Psicologia. 2. Identidade. 3. Regulamentações. I. Sérgio Dias Cirino. II. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. III. Título.

---



Universidade Federal de Minas Gerais  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-graduação em Educação:  
Conhecimento e Inclusão Social

Dissertação intitulada “A identidade do licenciado em Psicologia: uma análise das regulamentações brasileiras entre 1962 e 2008”, de autoria da mestrandia Letícia Siqueira Lemos, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Sérgio Dias Cirino – Orientador

Profa. Dra. Thais Niyza de Lima e Fonseca – Co-Orientadora,

Profa. Dra. Roberta Gurgel Azzi – FE-UNICAMP

Profa. Dra. Regina Helena de Freitas Campos – UFMG

Belo Horizonte, 22 de agosto de 2008

## AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Sérgio Dias Cirino, que além de me auxiliar na pesquisa, permitiu que eu tivesse um grande aprendizado sobre a vida acadêmica.

À Thais Nivia de Lima e Fonseca, por ampliar o meu olhar sobre como fazer história.

Aos meus pais, pelo apoio incondicional e grande incentivo à minha vida acadêmica.

Às minhas irmãs e ao meu irmão, pelo amor, carinho, amizade e ajuda.

Ao Marinho, pela compreensão, tolerância e carinho e por ter me roubado do computador quando achava que eu já estava cansada demais para continuar.

À Ana Cristina Pereira Lage, que gentilmente se prontificou a discutir o projeto, intervindo na sua estruturação e desenvolvimento.

Aos professores do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG, especialmente Júlio Emílio, Bernardo Jefferson, Dalila Oliveira, Maria Alice Nogueira, pelo papel essencial exercido na minha formação acadêmica.

Aos colegas de mestrado, em particular, Mariana Maciel, Eustáquio Souza Júnior, Daniel Matos, Carolina Bandeira de Melo e Rodrigo Miranda (Dingó), pela troca de idéias e pelas diversas contribuições.

Aos colegas do GENPSI pelas discussões e contribuições, Danielle Knupp, Thiago Ruas, Manuela Lopes, Alessandra Vitor, Marília Gusmão, Fernanda Lopes, Eduardo Vilela.

À amiga Júlia e aos amigos Juninho, Klaus e César pela presença sempre carinhosa e fundamental desde os tempos da escola.

Às amigas psicólogas, Marcela, Carol, Camiloti, Camila, Tati e Dani, pela força de sempre.

À UFMG, pelas oportunidades oferecidas desde a época da graduação.

Ao CNPq, pelo suporte fornecido a esta pesquisa, viabilizando a utilização dos recursos necessários à sua condução.

Todo ser humano, toda coletividade deve irrigar sua vida pela circulação incessante entre o passado, no qual reafirma a identidade ao estabelecer o elo com os ascendentes, o presente, quando afirma suas necessidades, e o futuro, no qual projeta aspirações e esforços.

Edgar Morin

LEMOS, Leticia Siqueira. *A identidade do licenciado em Psicologia: uma análise das regulamentações brasileiras entre 1962 e 2008*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

## RESUMO

Desde o início da década de 1980, os cursos de graduação no Brasil têm passado por importantes reformas estruturais. A formação em Psicologia relaciona-se com essas reformas e vem sendo debatida em diferentes fóruns em todo o país. No entanto, nos debates sobre as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Psicologia, não têm sido realizadas reflexões substanciais sobre a Licenciatura, que é a modalidade de formação para o professor de Psicologia, desde a Lei 4.119 de 1962, que regulamentou a profissão de psicólogo, bem como, seus cursos de formação. O tema da presente pesquisa é a Licenciatura em Psicologia. Mais especificamente, o trabalho teve como objeto a identidade do licenciado em Psicologia. Como recorte espacial do objeto, delimitou-se as regulamentações brasileiras da Educação e da Psicologia e como recorte temporal, as leis que estavam em vigor entre 1962 e 2008. O objetivo da pesquisa foi analisar fatores que colaboraram para a construção da identidade do licenciado da área, a partir das regulamentações brasileiras sobre sua formação e atuação, durante o período. Como metodologia utilizou-se a pesquisa bibliográfica e documental, na qual se analisou as regulamentações da Licenciatura em Psicologia, a partir dos seus usos e finalidades. Comparações com outras fontes, tais como os currículos do curso de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e os diários de classe da disciplina Prática de Ensino de Psicologia do curso de Licenciatura em Psicologia da UFMG, foram estabelecidas de forma a enriquecer a análise e compatibilizar os resultados obtidos. Como resultado, observa-se que existem contradições e defasagens nas regulamentações sobre os direitos conferidos aos diplomados em Licenciatura em Psicologia. Contradições que se relacionam ao tipo de formação que um professor desta área deve ter, aos campos e nível de ensino de sua atuação, e aos saberes docentes específicos do currículo. A partir da pesquisa, foi possível constatar que ocorre o não reconhecimento do licenciado como profissional pelos órgãos de representação; o desconhecimento, por parte do mercado de trabalho e dos próprios profissionais da área, das especificidades da Licenciatura e do seu espaço de atuação garantido pelas regulamentações existentes na docência, em específico, na Educação Básica (compreendendo a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Educação de Jovens e Adultos). Na pesquisa, algumas ações foram propostas com intuito de dar início a reflexões e debates sobre as debilidades que, no campo da Licenciatura em Psicologia, precisam ser vistas e superadas.

Palavras-chave: Licenciatura em Psicologia, Identidade, Regulamentações

LEMOS, Letícia Siqueira. *The identity of teacher licensed in psychology: a analysis of brasilian's regulations between 1962 and 2008*. Dissertation (Education Master Degree) – School of Education, Minas Gerais State Federal University (Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais,) Belo Horizonte, 2008.

## ABSTRACT

Since the early 1980's, undergraduate courses in Brazil have gone through major structural reforms. A graduate training program in psychology relates to these reforms and has been debated in various forums around the country. However, in discussions on the national curriculum guidelines for courses in psychology, substantial discussions have not been held on the teacher education program, which is the graduate training for the professor of psychology, since the law 4,119 of 1962 which regulates the profession of psychologist, and it's graduate training courses. The theme of this research is the teacher education program in psychology. More specifically, the work had as object the identity of the teacher licensed in psychology. As a space object cut, the regulations of the Brazilian Education and psychology were delimited and as a time cut, the laws that were in force between 1962 and 2008. The purpose of the research was to analysis factors that cooperating with the construction of the identity of the teacher licensed of the area, from Brazilian regulations on their graduate training and performance during the period. As methodology, literature and documentary search was used, in which the regulations of the teacher education program in psychology was examined, from its use and purposes. Comparisons with other sources, such as the curriculum of the psychology courses of the Federal University of Minas Gerais (UFMG) and the grade rosters of the class of Practice of Teaching of psychology of the teacher education program in psychology of UFMG, were established in order to enrich the analysis and reconciling the results. As a result it appears that there are contradictions and delays in regulations on the rights of graduates in teacher education program in psychology. Contradictions that relate to the kind of graduate training that a teacher must take in this area, the fields and educational level of its performance, and the teachers specific knowledge of the curriculum. From the research, it was possible to see that there is no recognition of the teacher licensed as a professional by the organs of representation; ignorance by the market and by the professionals in the area themselves, about the specificities of the teacher education program and its area of activity, guaranteed by the existing rules in teaching, in particular, in Basic Education (including the Children's Education, Elementary School, High School, Technical and Vocational of Middle Level Education, Youth and Adult Education). In the research, some actions were proposed in order to initiate discussions and debates about the weaknesses that in the field of teacher education program in psychology need to be seen and overcome.

Keywords: Teacher education program in psychology, Identity, Regulations



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEP	Associação Brasileira de Ensino de Psicologia
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica
CNE/CES	Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRP	Conselho Regional de Psicologia
CRP-MG	Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais
DRCA	Departamento de Registro e Controle Acadêmico
FAE	Faculdade de Educação
Fafich	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
FENPB	Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira
GENPSI	Grupo de Pesquisa em Ensino de Psicologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LAPED	Laboratório de Psicologia e Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PL	Projeto de lei
Prograd	Pró-Reitoria de Graduação
Psind-MG	Sindicato dos Psicólogos de Minas Gerais
SESu	Secretaria de Educação Superior
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
1.1 Construção do objeto .....	13
1.2 Justificativa .....	14
1.3 Objetivos .....	16
1.4 Método .....	17
1.5 Referencial teórico-metodológico .....	18
1.5.1 Historiografia da Psicologia .....	19
1.5.2 Historiografia da Educação: Nova História .....	23
1.5.3 Identidade: apropriando-se de um conceito .....	27
1.5.4 A identidade do professor de Psicologia .....	31
1.5.4.1 Saberes docentes .....	36
1.5.4.2 Campos de atuação .....	39
<b>2 LEGISLAÇÃO DA LICENCIATURA EM PSICOLOGIA NO BRASIL: UM DEBATE COM AS LEGISLAÇÕES DA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>44</b>
2.1 Atos normativos .....	44
2.1.1 Hierarquia dos atos normativos .....	45
2.1.2 Antinomia das normas jurídicas .....	49
2.1.3 Estrutura dos atos normativos .....	51
2.1.3.1 Ordem legislativa .....	52
2.1.3.2 Matéria legislada .....	54
2.2 Exigências legais das licenciaturas no âmbito geral da Educação e suas implicações na Psicologia .....	56
2.2.1 Lei 4.024 - Lei de diretrizes e bases da Educação de 1961 .....	56
2.2.2 Lei 5.692 - Lei de diretrizes e bases da Educação nacional de 1971 .....	58
2.2.3 Lei 9.394 - Lei de diretrizes e bases da Educação nacional de 1996 .....	59
2.2.4 Decreto 3.276 de 1999 - dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica .....	62
2.2.5 Resolução CNE/CP nº1 de 2002 - institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena .....	62

2.2.6 Resolução CNE/CP nº 2 de 2002 - institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior .....	65
2.2.7 Lei 4.119 de 1962 - dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo .....	67
2.2.8 Decreto nº 53.464 de 1964 - regulamenta a Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962, que dispõe sobre a profissão de psicólogo .....	70
2.2.9 Lei nº 5.766 de 1971 – cria o conselho federal e os conselhos regionais de Psicologia .....	71
2.2.10 Decreto nº 79.822 de 1977 – regulamenta a Lei nº 5.766/71 .....	72
2.2.11 Resolução CNE/CES nº 8 de 2004 - institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Psicologia .....	75

### **3 IMPACTOS DAS REGULAMENTAÇÕES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS .....**

3.1 O curso de Licenciatura em Psicologia .....	84
3.2 O currículo de Licenciatura em Psicologia .....	90
3.3 A disciplina Prática de Ensino de Psicologia .....	92

### **4 DISCUSSÃO .....**

### **5 REFERÊNCIAS DE PESQUISA .....**

#### 5.1 Fontes

##### Eletrônicas:

5.1.1 Relacionadas à Psicologia .....	102
5.1.2 Relacionadas à Educação .....	103
5.1.3 Relacionadas à Licenciatura .....	105
5.1.4 Relacionadas aos cursos técnicos .....	106

##### Impressas:

5.1.5 Relacionadas ao curso de Licenciatura em Psicologia da UFMG .....	106
---	-----

5.2 Referências Bibliográficas .....	107
--------------------------------------	-----



## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi desenvolvida como parte das atividades do Grupo de Pesquisa em Ensino de Psicologia, GENPSI<sup>1</sup>, pertencente ao programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG. A pesquisadora fez parte da fundação do grupo e, a partir das suas reuniões, trabalhou com questões sobre formação de professor<sup>2</sup>, mais especificamente, sobre o professor de Psicologia, o que foi fundamental para a construção do objeto desta pesquisa.

A pesquisadora formou-se em Psicologia e, logo em seguida, como continuidade de estudos, fez Licenciatura em Psicologia. Durante essa segunda modalidade de formação, as questões sobre os direitos legais de atuação do licenciado, assim como sobre a formação desse professor se tornaram constantes e deram origem ao objeto desta pesquisa.

A formação no programa da pós-graduação permitiu à pesquisadora conhecer novas formas de pesquisa, como a pesquisa histórica e suas variadas concepções, e ter contato com diversificada literatura e variadas discussões sobre formação de professor. A área jurídica foi estudada de forma a respaldar a problematização das fontes. Dessa forma, o desafio para a pesquisadora era agregar à pesquisa histórica as questões jurídicas e as discussões sobre formação de professor.

---

<sup>1</sup> Vários aspectos têm sido abordados nas investigações relativas à formação do professor conduzidas pelo Grupo de Pesquisa em Ensino de Psicologia (GENPSI). O GENPSI é parte do Laboratório de Psicologia e Educação (LAPED), cadastrado no CNPq e vinculado à linha de pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Dentre os aspectos pesquisados pelo grupo estão: exclusão ou manutenção da modalidade da Licenciatura nos cursos de Psicologia; conteúdos de Psicologia ministrados por outros profissionais que não são psicólogos; interação professor-aluno no ambiente de aprendizagem da sala de aula de Psicologia; relação das legislações da Psicologia com as da Educação.

<sup>2</sup> Daqui em diante, quando for utilizada a expressão “formação de professor” leia-se formação do professor da Educação Básica. Em se tratando da “Formação do Professor de Psicologia”, refere-se à Licenciatura em Psicologia. No caso de não se fazer referência a estas formações, isso será explicitado.

A dissertação foi estruturada em cinco capítulos. O primeiro é esta introdução, que abrange a construção do objeto da pesquisa, sua justificativa, seus objetivos e os métodos utilizados, como também uma discussão sobre historiografia e identidade.

O segundo capítulo envolve a relação da legislação da Licenciatura em Psicologia com as legislações da Educação, englobando as exigências legais das licenciaturas no âmbito geral da educação e os atos normativos relacionados à formação do professor de Psicologia.

O terceiro capítulo apresenta uma análise dos impactos das regulamentações da Licenciatura em Psicologia, assim como das legislações da Educação, no curso de Licenciatura em Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais, observando o número de alunos que procuraram essa formação entre 1967 e 2008.

No quarto capítulo, faz-se a organização das discussões desenvolvidas durante toda a dissertação. Para isso, são abrangidas questões como a relevância dada à licenciatura nos cursos de Psicologia; o que é e o que faz um licenciado em Psicologia; como se forma o licenciado em Psicologia; revendo a legislação; Licenciatura em Psicologia na UFMG.

O quinto capítulo lista as referências utilizadas pela pesquisa, tanto as fontes eletrônicas e escritas, como as referências bibliográficas.

## 1.1 Construção do objeto

Existem contradições nos direitos conferidos aos diplomados em Licenciatura em Psicologia. Como exemplo, podem-se citar as regulamentações que se referem ao tipo de formação que um professor de Psicologia deve ter. De acordo com a Lei 4.119, de 1962 e em vigor até os dias de hoje, que regulamenta a profissão de psicólogo, o bacharel pode ensinar Psicologia em cursos de grau médio<sup>3</sup>; o licenciado também pode lecionar, mas a lei não especifica o nível de ensino no qual irá atuar; e o psicólogo, por sua vez, executa essa função nos cursos de Psicologia. Como pode ser verificado nos seguintes artigos dessa lei:

Art. 11 - Ao portador do diploma de Bacharel em Psicologia é conferido o direito de **ensinar** Psicologia em cursos de grau médio nos termos da legislação em vigor.

Art. 12 - Ao portador de diploma de Licenciado em Psicologia é conferido o direito de **lecionar** Psicologia, atendidas as exigências legais devidas.

Art.13 - Ao portador do diploma de psicólogo é conferido o direito de **ensinar** Psicologia **nos vários cursos de que trata esta lei**, observadas as exigências legais específicas, e a exercer a profissão de Psicólogo. (*grifo do autor*)

Entretanto, de acordo com a resolução do Conselho Federal de Psicologia (CFP), que estabeleceu, em 1992, as Atribuições Profissionais do Psicólogo Brasileiro, o professor de Psicologia do ensino de 2º grau<sup>4</sup> deve ter como habilitação mínima a Licenciatura e o professor de Psicologia do ensino superior, “tanto para cursos de psicólogos, como para a formação de outros profissionais de nível superior que demandam conhecimentos técnico-científicos de Psicologia”, deve ter habilitação mínima de bacharel ou o grau de psicólogo. Baseado nessas e em outras contradições existentes, o objeto desta pesquisa foi construído.

O tema da presente pesquisa é, portanto, a Licenciatura em Psicologia. Mais especificamente, o trabalho teve como objeto a identidade do licenciado em Psicologia. Como recorte espacial, delimitaram-se as regulamentações brasileiras da Educação e da Psicologia; e

<sup>3</sup> O termo “grau médio”, referido nesta Lei, diz respeito ao atual Ensino Médio. O Ensino Médio faz parte da Educação Básica segundo a LDB 1996.

<sup>4</sup> Assim como na nota 3, o termo “2º grau”, referido nesta resolução do CFP, diz respeito ao atual Ensino Médio. O Ensino Médio faz parte da Educação Básica segundo a LDB 1996.

como recorte temporal, as leis que estavam em vigor de 1962, ano da regulamentação do curso de Psicologia, a 2008.

O problema da pesquisa envolveu o questionamento sobre a construção da identidade do licenciado em Psicologia a partir das regulamentações da formação e da atuação desse professor de Psicologia.

## **1.2 Justificativa**

A Licenciatura em Psicologia brasileira é uma modalidade de formação oficializada em 1962, pela Lei nº 4.119, que regulamenta, até os dias de hoje, a profissão de psicólogo, bem como os cursos de formação em Psicologia. O que pode ser visto na realidade brasileira e que tem sido apontado em congressos e encontros da área, entretanto, é que a Licenciatura deixou de ser ofertada em algumas faculdades de Psicologia e tem sido cada vez menos procurada pelos alunos. Faltam discussões a respeito da formação do licenciado em Psicologia tanto no meio acadêmico como no campo de atuação desse profissional.

É marcante a ausência de trabalhos que tratam sobre o tema Licenciatura em Psicologia, principalmente sobre a identidade do licenciado. Compreende-se que um dos elementos que colaboram para a construção da identidade de um docente é a legislação, por ser essa uma prática ordenadora das relações sociais. O levantamento das regulamentações da formação e da atuação do professor de Psicologia que esta pesquisa propôs-se a fazer consistiu em uma inovação que permite que as sociedades acadêmica e civil possam conhecê-las e, dessa forma, tomar a decisão de discuti-las, mantê-las ou transformá-las. Além disso, estudar as regulamentações relacionadas ao licenciado em Psicologia não só permite fazer uma análise da identidade desse profissional, como também possibilita um questionamento de como sua formação e atuação vem ocorrendo.



Esta pesquisa torna-se ainda mais relevante pelo fato de estarem em pauta os debates relacionados a como aplicar as novas Diretrizes Curriculares Nacionais aos cursos de graduação em Psicologia, principalmente quando se trata do oferecimento ou não da formação em Licenciatura em Psicologia pelas instituições formadoras. A presente pesquisa poderá auxiliar os cursos de graduação a decidirem essa questão, lembrando a necessidade de, ao falar de Licenciatura, ser necessário estabelecer relações entre as regulamentações da Psicologia e da Educação.

A originalidade da pesquisa envolve ainda a importância de existir um debate, datado de 7 de maio de 2004, sobre a formação do professor com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. De acordo com o artigo 13 dessas Diretrizes, “a formação do professor de Psicologia dar-se-á em um projeto pedagógico complementar e diferenciado, elaborado em conformidade com a legislação que regulamenta a formação de professores no país”. O artigo salienta ainda que “o projeto pedagógico para a formação do Professor de Psicologia deve propiciar o desenvolvimento das competências e habilidades básicas constantes no núcleo comum do curso de Psicologia e daquelas previstas nas Diretrizes Nacionais para a formação do professor da Educação Básica, em nível superior”. Discussões sobre esse tema são muito escassas e desprovidas de uma análise que busque conexões e interpretações entre as leis da Psicologia e as da Educação.

Outra discussão que ocorre nos momentos atuais relaciona-se à inserção da Psicologia no ensino médio. Tais questões precisam de aparatos teóricos e legais para que se fortaleçam como movimento e obtenham resultados positivos para a categoria dos profissionais de Psicologia.

Fazer uma análise da formação que um professor de Psicologia deve ter, do nível de ensino que em deve atuar, dos campos de atuação e dos saberes docentes específicos, juntamente com a organização político-sindical, o status colocado nessa profissão e as condições de trabalho a que se submete, permite examinar como a identidade do Licenciado

em Psicologia vem sendo construída durante seus 45 anos de existência enquanto curso regulamentado.

Essa investigação deve ocorrer buscando uma confluência entre diversas áreas de pesquisa, como a Psicologia, a Educação e a História. Considerar a perspectiva histórica do ponto de vista político dessa vertente profissional específica da Psicologia que é a licenciatura é enriquecer ainda mais as análises da identidade desse profissional, pois falar de construção de uma identidade envolve uma análise do processo sócio-histórico em que se deu essa construção. Nesta pesquisa, a investigação partiu do ano de 1962 até 2008.

### **1.3 Objetivos**

#### **Objetivo geral:**

Analisar fatores que colaboraram para a construção da identidade do licenciado em Psicologia a partir das regulamentações brasileiras de sua formação e atuação, entre 1962 e 2008.

#### **Objetivos específicos:**

- 1 – Identificar as regulamentações da formação e da atuação específica do professor de Psicologia.
- 2 – Analisar e problematizar a relação entre as regulamentações da formação e atuação do professor de Psicologia e as regulamentações da Educação no Brasil.
- 3 – Analisar os impactos das regulamentações em uma instituição específica, a Universidade Federal de Minas Gerais.

## 1.4 Método

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram consultadas fontes escritas oficiais relativas às regulamentações do campo da formação do professor de Psicologia e as regulamentações da Educação sobre o tema, localizadas em arquivos e sítios da internet, como o Arquivo Público Mineiro, o Centro de Documentação do Conselho Regional de Psicologia (CRP) e os sítios do Ministério da Educação, do Congresso Nacional, da Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais e da Câmara Municipal de Belo Horizonte.

Trabalhando ainda com fontes escritas oficiais, foram analisadas as resoluções do Conselho Federal de Psicologia (CFP) sobre a formação e a atuação do professor de Psicologia, a fim de apreender o entendimento do Conselho sobre as regulamentações brasileiras. Tais fontes estão disponíveis nos sítios do Conselho e em seus arquivos. Trabalhar com essas fontes envolve questionamentos referentes à forma como o CFP historicamente vem-se relacionando com a legislação da Psicologia e da Educação e como tem contribuído para a produção de uma importante interface entre o campo jurídico, o campo da Psicologia e o contexto educacional brasileiro.

Para a análise das implicações do estabelecimento dos atos normativos, foram analisados os currículos da Licenciatura em Psicologia e os diários de classe da disciplina Prática de Ensino de Psicologia da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) de 1967 a 2008.

Os dados do Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA) da UFMG foram também fontes de trabalho para o levantamento do número de alunos que cursou a disciplina e do número de alunos que se formou em Licenciatura em Psicologia, a fim de relacionar o impacto das modificações nas leis com a procura por essa formação.

Ressalta-se que as resoluções do CFP e os currículos foram entendidos como realização e expressão dos imperativos legais, ou seja, como lei, uma vez que esses

documentos que serviram de fonte de pesquisa são produzidos, ou deveriam ser, em obediência à legislação em vigor. Mesmo no caso de falta da própria legislação específica, tais documentos fazem a vez da própria legislação.

O projeto contou, ainda, como ponto de partida para essa investigação, com as fontes já levantadas por Jefferson de Souza Bernardes<sup>5</sup>. O trabalho está disponível no sítio da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) e contém portarias, leis, pareceres, resoluções, propostas curriculares, projetos, decretos, relatórios e editais que apresentam a história da formação da Psicologia no Brasil.

O tratamento dos dados ocorreu com fundamentação na proposta metodológica da Nova História, o que permitiu uma análise deles ao longo do trabalho à medida que foram apresentados.

### **1.5 Referencial teórico-metodológico**

Para uma contextualização mais ampla da construção da identidade do licenciado em Psicologia, foi considerada a História da Educação relacionada com a História da Psicologia. A complexidade da análise a ser feita requeria um trabalho interdisciplinar, pois “toda ciência, tomada isoladamente, não significa senão um fragmento do universal movimento rumo ao conhecimento”<sup>6</sup>. Por isso fez-se a opção por uma pesquisa que envolvesse as seguintes áreas: Psicologia, Educação e História.

---

<sup>5</sup> BERNARDES, Jefferson de Souza. *O debate atual sobre a formação em Psicologia no Brasil: permanências, rupturas e cooptações nas políticas educacionais*. 2004. 207f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social. PUCSP, São Paulo, 2004.

<sup>6</sup> BLOCH, Marc Leopold Benjamin. *Apologia da História, ou, O ofício de historiador*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001. 159p. Título original: *Apologie pour l'histoire, ou, Métier d'historien*. p. 50.

### 1.5.1 Historiografia da Psicologia

Em 1998, Brozek e Massimi<sup>7</sup> realizaram um trabalho sobre os métodos utilizados na apresentação e na discussão da História da Psicologia. A partir desse trabalho, constatou-se que é nova a preocupação por fazer a historiografia da Psicologia. Enquanto as ciências, desde o início do século XX, já demonstravam interesse por sua história, essa investigação na Psicologia só veio ocorrer mais tarde.<sup>8</sup> “Os lamentos a respeito da infundada negligência da História da Psicologia têm sido ouvidos há décadas”<sup>9</sup> e só teriam sido atendidos a partir dos anos 60, quando autores técnicos iniciaram a abordagem do tema em “um prefácio ou capítulo introdutório ou, até mesmo, em artigos em periódicos técnicos”<sup>10</sup>.

Em uma linha temporal, os autores apresentam que, a partir deste momento, a História da Psicologia começará a viver seus anos dourados, desenvolvendo-se primeiro nos Estados Unidos, a seguir no continente europeu e, posteriormente, na América Latina.

Segundo Woodward, a historiografia é o “ato de escrever a história, os métodos de coletar provas e de organizá-las dentro de um padrão objetivo e significativo”<sup>11</sup>. Apresenta, porém, que este conceito está sendo revisto por uma historiografia mais crítica, que se relaciona mais “com o pensamento [histórico]”<sup>12</sup> que com a escrita, com o processo que com o conteúdo, com a busca do que realmente aconteceu, que com o que deveria ter acontecido”<sup>13</sup>.

---

<sup>7</sup> BROZEK, Josef; MASSIMI, Marina. (orgs.) *Historiografia da Psicologia Moderna*: versão brasileira. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1998. 440 p.

<sup>8</sup> WERTHEIMER, Michael. Pesquisa histórica – Por quê?. In: BROZEK, Josef; MASSIMI, Marina. (orgs.) *Historiografia da Psicologia Moderna*: versão brasileira. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1998.

<sup>9</sup> Ibidem, p.22.

<sup>10</sup> Ibidem, p.23.

<sup>11</sup> WOODWARD, William R. Rumo a uma historiografia crítica da psicologia. In: BROZEK, Josef; MASSIMI, Marina. (orgs.) *Historiografia da Psicologia Moderna*: versão brasileira. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1998. p.61.

<sup>12</sup> De acordo com Woodward (1998), o conceito pensamento histórico é uma abordagem de autores americanos que têm trabalhado para o desenvolvimento do pensamento crítico. Ainda sobre o pensamento histórico, o mesmo autor, o define como: “trabalho intelectual que se divide em duas partes: método histórico ou análise das fontes e historiografia ou síntese e escrita”.

<sup>13</sup> WOODWARD, William R. Rumo a uma historiografia crítica da psicologia. In: BROZEK, Josef; MASSIMI, Marina. (orgs.) *Historiografia da Psicologia Moderna*: versão brasileira. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1998. p.61.

Essa historiografia, que busca esclarecer “os objetivos e valores da ciência na sociedade”<sup>14</sup>, vem sendo associada a como fazer a história da Psicologia, ao propor uma nova atitude em relação ao objeto da pesquisa, que irá contextualizar os dados e as teorias de acordo com a sociedade da época.

Campos<sup>15</sup> propõe a relação entre a História da Psicologia e a História da Ciência na investigação do que seriam os vestígios relevantes para uma pesquisa. Na História da Psicologia, segundo a autora, há uma renovação do interesse pelas fontes primárias e secundárias<sup>16</sup>, o que também está presente na História das Ciências, em que, por muitos anos, predominou uma visão evolucionista das teorias e descobertas, tendência que gerou o “presentismo”: “toda evolução anterior é registrada como uma espécie de preparação para o presente”<sup>17</sup>. No entanto novos paradigmas para a visão dessas descobertas são propostos, pois entende-se que a evolução pode possuir rupturas e revoluções, não sendo, dessa forma, uma evolução contínua. “Para se compreender um debate no presente baseado em narrativas históricas elaboradas sobre um mesmo evento, o pesquisador deve saber que a história precisa sempre ser reescrita, pois apesar de não ser possível mudar o passado, ele é pleno de possibilidades.”<sup>18</sup>

É também um desafio para a área combinar as abordagens internalistas e externalistas ao pesquisar a história. A primeira tenta reconstruir a história pela visão da evolução do conhecimento a partir da reconstrução “lógica dos conceitos e métodos

---

<sup>14</sup> WOODWARD, William R. Rumo a uma historiografia crítica da psicologia. In BROZEK, Josef; MASSIMI, Marina. (orgs.) *Historiografia da Psicologia Moderna: versão brasileira*. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1998. p.62.

<sup>15</sup> CAMPOS, Regina H.de F. Introdução à Historiografia da Psicologia. In BROZEK, Josef; MASSIMI, Marina. (orgs.) *Historiografia da Psicologia Moderna: versão brasileira*. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1998. p.15-19.

<sup>16</sup> Woodward (1998) faz também referência às fontes primárias, secundárias e terciárias nas pesquisas da história da Psicologia, destacando suas relevância para o crescimento desta historiografia.

<sup>17</sup> CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Introdução à Historiografia da Psicologia. In BROZEK, Josef; MASSIMI, Marina. (orgs.) *Historiografia da Psicologia Moderna: versão brasileira*. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1998. p.16.

<sup>18</sup> VIEIRA, Rita de Cássia. *O psicólogo e o seu fazer na Educação: contando uma outra história*. Tese de Doutorado (Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2008.

científicos”<sup>19</sup>, enquanto a segunda está “interessada no trabalho do cientista e na transformação da ciência enquanto parte de um grupo social que compartilha elementos que constituem uma cultura específica. (...) Os contextos social, político, econômico, entre outros fatores externos, são nessa visão tão determinantes...”<sup>19</sup>. Tais mudanças e desafios exigem, portanto, para sua compreensão, fontes inéditas e documentos não publicados, procurando, assim, novas formas de construir as evidências historiográficas por meio de diversas historiografias:

- Historiografia descritiva e analítica: descreve detalhadamente os pressupostos e conteúdos de determinada teoria.

- Historiografia biográfica: utiliza a vida e a obra de um autor como principal fonte de dados para a reconstrução dos acontecimentos.

- Historiografia quantitativa: avalia o impacto de determinados autores, de suas publicações ou do aparecimento de certas instituições sobre o desenvolvimento científico. Baseia-se principalmente em estudos de frequência de citações ou de traduções para avaliar as emergências ou abandonos de determinadas correntes de pensamentos em períodos específicos.

- Historiografia psicossocial: narra a História da Psicologia com a atenção voltada para fatores psicossociológicos. É como uma psicossociologia do conhecimento, que leva em consideração tanto os aspectos relacionados à interação no âmbito da comunidade científica como suas interações com o contexto.

Sobre a historiografia da Psicologia no Brasil, houve tentativas pontuais, desde o início do século XX, para desenvolvê-la. Mas sua “idade de ouro” foi, segundo Campos, na década de 80: “A partir de 1980, com a expansão dos programas de pós-graduação em

---

<sup>19</sup> CRUZ, Robson Nascimento da. História e Historiografia da Ciência: considerações para pesquisa histórica em análise do comportamento. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, v.8, n.2, 2006. p.166.

Psicologia e em Educação no país, surgem estudos mais sistemáticos sobre as relações entre Psicologia e Educação no Brasil.”<sup>20</sup>

Antes desse fato, vale ressaltar o trabalho de Hall, na década de 40, que descreveu as perspectivas para o crescimento desta área no país. Nele, a autora aponta a necessidade de “regulamentar a função profissional dos psicólogos, por um lado, e de criar cursos para a formação específica dos mesmos, por outro”<sup>21</sup>. Já na década de 50, Lourenço Filho dedica-se à história das ciências no Brasil, fazendo referência ao desenvolvimento da Psicologia, que se encontrava, na época, em expansão.<sup>22</sup>

São da década de 70 as pesquisas de estudiosos que procuraram fazer um “apanhado de caráter historiográfico acerca do estado da Psicologia no Brasil”<sup>23</sup>. Estes trabalhos, segundo os autores, visavam inicialmente a uma “auto-reflexão crítica dos próprios psicólogos brasileiros acerca de seu trabalho e de sua área de estudos”<sup>24</sup>. Apenas no ano de 1978, um trabalho historiográfico com o objetivo propriamente histórico foi realizado na obra *Introdução à história da Psicologia contemporânea*, de Antônio G. Renná. A esse fato se seguiria a idade de ouro representada pela década de 80, à qual já se fez referência.

Atualmente, o panorama da História da Psicologia se altera e o campo de estudo vem-se consolidando. São tendências da historiografia na Psicologia: a busca por retomar os processos culturais que fundamentam o desenvolvimento da Psicologia no país proporcionando “uma reflexão crítica acerca do presente”<sup>25</sup> e a necessidade de contextualizar

---

<sup>20</sup> CAMPOS, Regina Helena de Freitas. História da Psicologia e História da Educação: conexões. In: FONSECA, Thais Nívia de Lima; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.138.

<sup>21</sup> HALL, M. The present status of psychology in South America. *Psychological Bulletin*, v.43, n.5, 1946, p. 441-476. *apud* BROZEK, Josef; MASSIMI, Marina(orgs.) *Historiografia da Psicologia no Brasil*. In BROZEK, Josef; MASSIMI, Marina. (orgs.) *Historiografia da Psicologia Moderna: versão brasileira*. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1998. p.211.

<sup>22</sup> LOURENÇO FILHO *apud* BROZEK, Josef; MASSIMI, Marina (orgs.) *Historiografia da Psicologia no Brasil*. In BROZEK, Josef; MASSIMI, Marina. (orgs.) *Historiografia da Psicologia Moderna: versão brasileira*. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1998. p.211-212

<sup>23</sup> BROZEK, Josef; MASSIMI, Marina (orgs.) *Historiografia da Psicologia no Brasil*. In BROZEK, Josef; MASSIMI, Marina. (orgs.) *Historiografia da Psicologia Moderna: versão brasileira*. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1998. p.212

<sup>24</sup> *Ibidem*, p.213

<sup>25</sup> *Ibidem*, p.215



a Psicologia brasileira em seu território social e cultural, aprofundando-se nos processos que levaram à constituição da Psicologia científica no Brasil.<sup>26</sup>

Cabe ressaltar, por fim, que a historiografia da Psicologia é recente e não se encerra em uma metodologia, como bem assinala Brozek e Massimi: “a tendência é, inclusive, a combinação dessas abordagens: trata-se do assim chamado pluralismo metodológico”.<sup>27</sup>

Por se tratar de uma pesquisa que busca compreender a docência na Psicologia, tendo como apoio a interdisciplinaridade, buscaram-se, também, as contribuições da Historiografia da Educação no enfoque da Nova História.

### **1.5.2 Historiografia da Educação: Nova História**

A escolha teórica e metodológica no trato com as fontes, com os autores e com a escrita da história foi embasada na Nova História<sup>28</sup>, em suas pesquisas no campo da educação, tendo como pressuposto o estabelecimento de relações entre as regulamentações da Psicologia e da Educação.

A Nova História traz uma série de questionamentos sobre os métodos convencionais de produzir história, meramente cronológicos ou apenas concentrados em fatos políticos. Seus objetivos são: a substituição da tradicional narrativa dos acontecimentos pela história-problema; a extrapolação do âmbito dos fatos políticos para todas as atividades humanas; a ênfase na interdisciplinaridade. A partir desse momento, surge um grupo de historiadores que passa a trabalhar com “análises mais profundas e relativas aos aspectos

---

<sup>26</sup> Nesta tendência, Brozek e Massimi destacam o trabalho de Marina Massimi que reconstrói as idéias psicológicas no âmbito da cultura luso-brasileira, de Regina Helena F. Campos que, no âmbito do estado de Minas Gerais, enfatiza na história da psicologia escolar e educacional por obra de Helena Antipoff, e de Mitsuko Antunes, que investiga a contribuição do médico e educador Manuel Bonfim.

<sup>27</sup> BROZEK, Josef; MASSIMI, Marina (orgs.) *Historiografia da Psicologia no Brasil*. In BROZEK, Josef; MASSIMI, Marina. (orgs.) *Historiografia da Psicologia Moderna: versão brasileira*. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1998. p.217.

<sup>28</sup> A Nova História surgiu a partir de profundas modificações no estudo da História, com a revista *Annales*, fundada em 1929.

culturais de uma dada sociedade”<sup>29</sup>, com a ampliação das temáticas, dos tipos e uso das fontes e dos aportes metodológicos e a interlocução com outras áreas do conhecimento.

Na pesquisa histórica, não há uma busca pela verdade única. “Todo documento é mentira, na medida em que só tomamos conhecimento daquilo que o passado quis que fosse memorável.”<sup>30</sup> Os historiadores, ao trabalhar com as fontes, devem compreender e não julgar.

Existem duas maneiras de ser imparcial: a do cientista e a do juiz. Elas têm uma raiz comum, que é a honesta submissão à verdade. O cientista registra, ou melhor, provoca o experimento que, talvez, inverterá suas mais caras teorias. Qualquer que seja o voto secreto de seu coração, o bom juiz interroga as testemunhas sem outra preocupação senão conhecer os fatos, tais como se deram. (...) Chega um momento, porém, em que os caminhos se separam. Quando o cientista observou e explicou, sua tarefa está terminada. Ao juiz resta ainda declarar sua sentença.<sup>30</sup>

No tocante às fontes, houve uma ampliação destas para além das fontes oficiais, que passam a se relacionar com tudo o que possa exprimir atividades, gostos e maneiras do ser humano.<sup>31,32</sup> As fontes utilizadas pelos historiadores devem ser sempre problematizadas, pois, de acordo com Lopes e Galvão<sup>33</sup>, o que determina a escolha e a busca de uma fonte é o problema, ou, no mínimo, o tema a ser pesquisado. Vale ainda ressaltar que existe uma preocupação de não fazer apenas uma descrição da fonte, sem interpretações ou análises, tendo em vista que a descrição deve ocorrer junto com as articulações necessárias para dizer sobre o problema. Assim, é necessário trabalhar na lógica da narrativa, ou seja, explorar as fontes a partir das perguntas centrais e norteadoras para associações e relações. As fontes trabalhadas responderão apenas às perguntas que o historiador for capaz de formular, pois as

<sup>29</sup> SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Ismênia S. Silveira T. *História & Documento e metodologia de pesquisa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 168p. (História &... reflexões, 10). p.52.

<sup>30</sup> BLOCH, Marc Leopold Benjamin. *Apologia da História, ou, O ofício de historiador*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001. 159p. Título original: *Apologie pour l'histoire, ou, Métier d'historien*. p. 125.

<sup>31</sup> LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *História da Educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 120 p. (Coleção O que você precisa saber sobre).

<sup>32</sup> FONSECA, Thais Nivia de Lima; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 288 p.

<sup>33</sup> LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *História da Educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 120 p. (Coleção O que você precisa saber sobre). p.79.

fontes “não falam senão quando sabemos interrogá-las”<sup>34</sup>. Destaca-se que nenhuma fonte tem valor isoladamente, sendo necessário, sempre que possível, que se faça um trabalho de cruzamento e compatibilização com várias outras fontes, pois isso, além de enriquecer a análise, compatibiliza os resultados obtidos.

Um trabalho é mais rico e mais confiável quanto maior for o número e tipos de fontes a que se recorreu e com quanto maior rigor tenha sido exercido o trabalho de confronto entre elas. Quanto mais se dispuser de uma pluralidade de documentos, mais possibilidades se têm de melhor explorá-los, compreendê-los e produzir conhecimento sobre o tema da pesquisa.<sup>35</sup>

Nesse novo ramo de pesquisa, tem-se a Nova História Política, que foi o principal suporte desta pesquisa. Esta não abandona os alicerces da tradicional História Política, mas acrescenta elementos em suas análises como: as representações das práticas, das políticas e da cultura no tempo e as tensões e os conflitos do momento e da sociedade, assim como diversifica suas fontes. Segundo Veiga<sup>36</sup>, os acontecimentos políticos devem ser entendidos como produtos de determinadas estruturas, e suas repercussões na sociedade devem ser investigadas. Compreender as racionalidades políticas auxilia a compreender a forma como os grupos sociais conduzem suas ações.

A compreensão do processo de estabelecimento das relações de força na sociedade implica no desvelamento das formas de sua representação e sua relação com a vida social. A especificidade do político está, pois, no estabelecimento de ser este o campo de forças e lutas, que articula o social e a sua representação.<sup>37</sup>

Baseada nessa concepção, a pesquisa envolveu o acesso e a decodificação das regulamentações da formação do professor de Psicologia a partir dos seus usos e finalidades. Comparações com outras fontes, tais como currículos e planos de ensino, foram estabelecidas de forma a enriquecer a análise e compatibilizar os resultados obtidos. Os atos normativos foram estudados de acordo com o proposto por Samara e Tupy<sup>37</sup>, ou seja, “em simbiose com a *sociedade* que o criou, com o *mercado* que o distribuiu e com a *economia* que permitiu a sua

<sup>34</sup> BLOCH, Marc Leopold Benjamin. *Apologia da História, ou, O ofício de historiador*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001. 159p. Título original: *Apologie pour l'histoire, ou, Métier d'historien*. p.79.

<sup>35</sup> LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *História da Educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 120 p. (Coleção O que você precisa saber sobre). p.93.

<sup>36</sup> VEIGA, Cynthia Greive. História Política e História da Educação. In: FONSECA, Thais Nivia de Lima; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.26.

<sup>37</sup> SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Ismênia S. Silveira T. *História & Documento e metodologia de pesquisa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 168p. (História &... reflexões, 10). p.64.

existência funcional”<sup>38</sup>. Durante a análise das legislações, foi necessário vinculá-las aos debates atuais sobre a formação do professor e sobre a Educação e a Psicologia.

Em função da mencionada amplitude das fontes da Nova História, que aborda, dentre outras, documentos escritos, objetos, iconografia, memórias, faz-se necessário ressaltar que, ao defini-las, foram levadas em conta questões como a possibilidade e a viabilidade em relação ao tempo de desenvolvimento da pesquisa e a formação da pesquisadora. Por essas razões, as fontes utilizadas foram as oficiais escritas (legislações, decretos, resoluções e pareceres e currículos).

Ao trabalhar com fontes oficiais escritas, especificamente com a legislação, é preciso concebê-las “não apenas como ordenamento jurídico, mas também como linguagem e prática social”<sup>39</sup>. Segundo Faria Filho (1998), as legislações são entendidas como dispositivo de conformação do campo e das práticas pedagógicas e também como espaço, objeto e objetivo de luta política. Trabalhar com as leis da Psicologia e da Educação permite um entendimento sobre as lutas existentes.

“A lei é a linguagem da tradição e dos costumes, do ordenamento jurídico e da prática social.”<sup>40</sup> Para compreender a legislação da vida social, econômica e cultural, é importante fazer relação com os costumes da categoria a que ela se aplica, pois é a partir dos costumes que a legislação é interpretada e reinterpretada. É possível perceber que a categoria de profissionais de Psicologia, ao relacionar seus costumes com as legislações, muitas vezes adota práticas sem conhecer as legislações. Cabe ressaltar, dessa forma, que uma questão pode estar garantida na lei e não ser reproduzida nos costumes, ou seja, a lei pode ser legítima e não legitimada. Dessa forma, um levantamento das regulamentações da formação do

---

<sup>38</sup> SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Ismênia S. Silveira T. *História & Documento e metodologia de pesquisa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 168p. (História &... reflexões, 10). p. 64.

<sup>39</sup> FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a História da educação: uma tentativa de interpretação. In: \_\_\_\_\_. (org.). *Educação, modernidade e civilização*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p.92.

<sup>40</sup> FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a História da educação: uma tentativa de interpretação. In: \_\_\_\_\_. (org.). *Educação, modernidade e civilização*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 102.

licenciado em Psicologia faz-se necessário, pois, só após conhecidas essas legislações, a Licenciatura em Psicologia poderá ser discutida, mantida ou transformada.

Faria Filho<sup>41</sup> entende ainda a legislação como prática ordenadora das relações sociais, como campo de expressão e construção das relações e lutas sociais e como estabelecadora e demarcadora de identidade profissional tanto em sua produção quanto na sua expressão. A partir dessa afirmação, novamente ressalta-se que o estudo das regulamentações relacionadas ao licenciado em Psicologia permitirá fazer uma análise da construção da identidade desse profissional.

### **1.5.3 Identidade: apropriando-se de um conceito**

Segundo o dicionário da língua portuguesa Houaiss<sup>42</sup>, identidade é um termo que vem do latim *identitas, -āti*, em Marciano Capela (C425) significando *idem*, ‘o mesmo’, “segundo uma progênie que vem desde Cícero, de gerar substantivos abstrato de pronomes (*qualitas, alteritas*); o advérbio do latim *identidem* ‘de novo, repetidamente’ teria aberto o caminho formal para este substantivo, para idêntico e para sua cognação”<sup>42</sup>. Esse dicionário conceitua identidade como um estado do que não muda, do que fica sempre igual; o que faz que uma coisa seja a mesma (ou da mesma natureza) que outra; um conjunto de características e circunstâncias que distinguem uma pessoa ou uma coisa e graças às quais é possível individualizá-la.

De acordo com o dicionário filosófico de Comte-Sponville, identidade é “um conceito necessário, mas vazio. Ela é o nome que damos à pura presença a si do real, que não

---

<sup>41</sup> FÁRIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a História da educação: uma tentativa de interpretação. In: \_\_\_\_\_. (org.). *Educação, modernidade e civilização*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p.111-118.

<sup>42</sup> Houaiss, Antônio e Villar, Mauro de Salles. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Elaborado no Instituto Antônio Houaiss de lexicografia e banco de dados da língua portuguesa s/c Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p.1565.

tem nome. É a dimensão do silêncio, que torna o discurso possível”<sup>43</sup>. Segundo esse dicionário, falar de identidade é dizer de uma relação de si consigo ou entre dois objetos idênticos. Essa unicidade pode ser numérica ou qualitativa de forma a deixar claro que dois objetos diferentes são semelhantes. “A identidade não se pronuncia sobre o conteúdo do que designa, mas apenas sobre a igualdade desse conteúdo em relação a si mesmo”<sup>43</sup>.

O dicionário do pensamento social do século XX<sup>44</sup> contextualiza historicamente a palavra identidade mostrando que no período moderno ocorre a ascensão do individualismo e no século XX a palavra passa a ser usada popularmente. Isso porque devido a crescente perda de significado da idéia de ‘sociedade de massa’ busca-se a identidade para determinar ‘quem a pessoa realmente é’. Nas ciências sociais a identidade é vista como um processo que liga o mundo interior (subjetivo) com o exterior (social).

É importante ressaltar que historicamente existem controvérsias na conceituação de identidade. Esse conceito tem sido muito discutido ao longo do tempo e, portanto, não comporta uma definição única, pois abriga diversas versões de cunho psicológico, filosófico, antropológico ou sociológico. Segundo Maheirie, doutora em Psicologia Social, “este conceito não pode ser compreendido jamais de forma estática, como algo pronto e definitivo, visto que é construção incessante de si em movimento contraditório”<sup>45</sup>.

Vale ressaltar que não é o foco desse trabalho um aprofundamento na discussão conceitual sobre identidade. Far-se-á nesse momento uma breve discussão sobre esse conceito de forma a discutir a relação de alguns fatores que podem colaborar para a construção da identidade do licenciado em Psicologia.

O campo da educação é um espaço de diálogo entre vários campos do saber, sendo assim mais complexo conceituar um determinado termo nesse campo, pois é necessário

---

<sup>43</sup>Conte-Sponville, André. Dicionário filosófico. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.291-292.

<sup>44</sup> Outhwaite, William e Bottomore, Tom. Dicionário do pensamento social do século XX. Tradução Eduardo Francisco Alves, Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

<sup>45</sup> Maheirie, Kátia. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. Interações. v. 7, n. 13, p. 31 - 44, 2002. p.41.

vislumbrar diversas concepções. Segundo Barbosa<sup>46</sup>, coordenadora do grupo de projetos especiais do Instituto Anísio Teixeira da Secretaria de Educação da Bahia, a noção de identidade estava anteriormente relacionada à concepção de unidade da substância, ou seja, um sujeito unificado. Porém, desenvolveu-se outra concepção que relaciona-se ao caráter fluido, polissêmico e móvel da identidade, sendo essa construída socialmente e representando escolhas políticas de grupos humanos. A pedagoga Schneider<sup>47</sup> defende que a identidade de cada indivíduo é formada a partir de contínuas e múltiplas socializações. Dessa forma, a identidade guarda intrínseca relação com a cultura, sendo as diferenças utilizadas para a construção de sistemas classificatórios e estes dão origem a sistemas simbólicos e sociais que vão contribuir na construção de identidades.

No campo da Ciências Sociais, a psicóloga e mestre em sociologia Galindo<sup>48</sup> diz que a identidade é vista como um processo de construção de sujeitos enquanto profissionais. A idéia de profissional relaciona-se com aspectos sociais. “A identidade pessoal é construída pela autopercepção, enquanto a identidade social é construída pela percepção que os outros têm do sujeito”<sup>48</sup>. Ainda segundo a autora, a identidade pessoal diz respeito a própria construção pessoal do sujeito, objeto de estudo da Psicologia, já a identidade social “refere-se a pessoas consideradas membros da mesma categoria, por características comuns, o que caracteriza o campo da identidade comum, independentemente de conviverem juntos. É nesse sentido que toma-se a identidade profissional como um tipo de identidade social”<sup>48</sup>.

Até mesmo no campo jurídico existem discussões sobre identidade. Arruda<sup>49</sup> é uma advogada que discute em sua dissertação de mestrado em bens culturais e projetos sociais sobre duas perspectivas da identidade. A primeira corrente é a essencialista, que extrai

---

<sup>46</sup> Barbosa, Nelma Cristina Silva. Identidade. In: Almeida, Maria Cândida Ferreira (org.). *Mais definições em trânsito*. Salvador: UFBA, 2007.

<sup>47</sup> Schneider, Juliete. A democratização do acesso ao ensino secundário pela expansão do ciclo ginásial em Santa Catarina (1946-1969). 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

<sup>48</sup> Galindo, Wedna Cristina Marinho. A construção da identidade profissional docente. *Psicologia: ciência e profissão*. v. 24, n. 2, p.14-23, 2004. p.15

<sup>49</sup> Arruda, Érica Maia Campelo. Educação para a cidadania: a experiência da comissão A OAB/RJ vai à escola. 2007. Dissertação (Mestrado em bens culturais e projetos sociais) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2007.

da identidade traços objetivos, utilizando-se de determinismos como o gênero ou a classe social, entendendo, dessa forma, a identidade como absoluta e imutável. A segunda é a perspectiva não-essencialista ou relativa, “que entende a identidade não como essência, mas como uma construção e nesse sentido, permeável ao contexto, às novas valorações, a configurações simbólicas distintas”<sup>50</sup>. A identidade é vista, na perspectiva não-essencialista, como constantemente negociada, como uma produção relacional, como contingente, isto é, como produto da evolução social, política e histórica. Dessa forma, a identidade é tratada “como algo que diz respeito não só ao grupo, mas que também é percebida como uma relação entre indivíduos.”<sup>50</sup>.

Para a construção da identidade é relevante considerar a diferença e a diversidade, uma vez que a “a identidade se forma a partir das diferenças em relação a outros grupos, e com base nas diferenças formarão suas identidades”<sup>50</sup>.

A partir de uma análise de alguns autores que se dedicaram ao estudo da construção das profissões no Brasil, Arruda<sup>50</sup> analisou dois exemplos de profissões, a medicina e o direito. Ao construir o histórico da medicina percebe-se que “o nascimento da profissão médica ocorreu para afastar aqueles “inimigos” dos médicos e da sociedade, e que não eram legitimados pela própria classe e pela sociedade para praticarem as atividades médicas, como as enfermeiras, farmacêuticos, parteiras e aos charlatões, incluídos nesse último grupo os espíritas e os homeopatas”<sup>50</sup>. Com relação à história do profissional do direito o foco utilizado para esses profissionais assegurarem ‘seus nichos no mercado de trabalho’ e seu ‘poder social’ estava na organização e no controle dos profissionais. Ao se organizarem os advogados pretendiam distinguir seus membros, diferenciando os “bacharéis com alto mérito profissional, daqueles identificados como não legitimados para exercer as funções de jurisdição e de estudo da jurisprudência”<sup>50</sup>, por exemplo aqueles profissionais que eram autorizados a realizar tarefas jurídicas por deputados, pelo ministro da Justiça ou pelo próprio

---

<sup>50</sup> Arruda, Érica Maia Campelo. Educação para a cidadania: a experiência da comissão A OAB/RJ vai à escola. 2007. Dissertação (Mestrado em bens culturais e projetos sociais) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2007. p. 55-66



monarca. Essa diferenciação colaborou para a consolidação da construção da identidade profissional.

A partir dessas reflexões, pode-se pensar que para a construção da identidade do licenciado em Psicologia é necessário a diferenciação deste profissional com relação aos outros profissionais não legitimados pelos órgãos competentes para exercerem atividades próprias dos licenciados, como bacharéis e psicólogos. Estaria essa diferença bem demarcada? Qual seria o diferencial na formação e atuação desse profissional para serem considerados como licenciados em Psicologia?

Alguns fatores que auxiliam na consolidação e construção da identidade profissional são a organização e a constituição de um estatuto próprio da profissão, pois as regras auxiliam na delimitação do campo e das formas de atuação. Assim como o estreitamento das relações com o Estado, pois é ele o responsável pelas parcelas de poder que delega às profissões, que podem fortalecê-las ou enfraquecê-las. Portanto, analisar as regulamentações da formação e atuação do licenciado em Psicologia, bem como a forma que o Estado trata este profissional, colabora para a construção de sua identidade.

#### **1.5.4 A Identidade do professor de Psicologia**

A construção da identidade profissional do professor relaciona-se aos saberes docentes específicos, à forma e campos de atuação, à organização político-sindical, à socialização desses profissionais no trabalho e para o trabalho, à forma como a sociedade considera esse profissional, ao status colocado na profissão e às condições de trabalho a que deve se submeter.<sup>51</sup>

O curso de Psicologia forma profissional bacharel, licenciado e/ou psicólogo. Desde sua regulamentação, em 1962 (Lei nº 4.119), até os dias de hoje, vem ocorrendo, em

---

<sup>51</sup> CARVALHO, Janete Magalhães; SIMÕES, Regina Helena Silva. Identidade e profissionalização docente: um retrato delineado a partir dos periódicos nacionais. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. (org.). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006, p. 185-204.

oposição ao considerável aumento dos cursos de Psicologia no Brasil, uma redução significativa não só das turmas de formação de licenciados em Psicologia, como também das instituições de ensino superior que oferecem essa formação.

Esse crescente esvaziamento é recorrente também em outros cursos de licenciatura oferecidos pelas universidades. Segundo Silveira<sup>52</sup>, um dos motivos para isso seria o desprestígio social atual do magistério, “no cenário atual da pesquisa educacional brasileira, diversos trabalhos sobre os profissionais do ensino têm indicado que a categoria docente é, hoje, predominantemente originária das classes populares e médias menos favorecidas”<sup>26</sup>. Vale ressaltar que o magistério não é uma categoria profissional homogênea, que se divide em dois grupos, professores da educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação profissional técnica de nível médio e educação de jovens e adultos) e professores do ensino superior. Os grupos possuem diferentes salários, diferentes condições de trabalho e prestígio social, sendo o professor de ensino superior o que conta com o maior prestígio, uma vez que existe um “mercado acadêmico que hoje atribui mais ‘crédito’ às atividades de pesquisa”<sup>53</sup> em detrimento das atividades de ensino do docente da educação básica. A presente pesquisa tem como foco o profissional da educação básica, em especial o professor que se forma nos cursos superiores de Licenciatura.

Pesquisas publicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre as dissertações e teses dos programas de pós-graduação brasileiros de educação<sup>54</sup> apresentam que, no período de 1990 a 1996, dos 284 resumos de trabalhos examinados sobre Formação de Professores no Brasil, de acordo com André<sup>55</sup>, a maioria (206) se concentrava na formação inicial, ou seja, curso normal, licenciatura e

---

<sup>52</sup> SILVEIRA, Lizete Scalzilli da. O lugar social da Licenciatura. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 28, Dez. 1998, p.80.

<sup>53</sup> DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O que professores de um Curso de Licenciatura pensam sobre ensino? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 28, Dez. 1998, p.105.

<sup>54</sup> As dissertações e teses dos programas de pós-graduação brasileiros de educação foram analisadas a partir do CD-ROM ANPED, que continha os trabalhos discentes de 1981 a 1996.

<sup>55</sup> ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (org.). *Formação de professores no Brasil (1990 – 1998)*. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006, p.1-34.

pedagogia. Sobre as licenciaturas, foram realizados 64 trabalhos, dos quais apenas um relacionado à área específica da Licenciatura em Psicologia, que foi defendido em 1993<sup>56</sup>.

O trabalho de Oliveira (1993) teve como objetivo identificar modelos de ensino de Psicologia, analisando diferenças entre as concepções teóricas e os papéis atribuídos ao professor, de forma a buscar possíveis implicações para a prática do licenciado em Psicologia. O pesquisador utilizou o método de observação na perspectiva etnográfica e, como resultado, sistematizou uma proposta de estrutura para o currículo do curso de Licenciatura em Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia.

Em 2006, o INEP publica, como continuidade da pesquisa anterior (1990 a 1996), um novo estudo, que contempla o período de 1997 a 2002. Segundo Brzezinski<sup>57</sup>, nesse período ocorre um aumento quantitativo e qualitativo das produções sobre formação de professor, assim como um aumento dos programas de pós-graduação na área da Educação. Na licenciatura, foram produzidos 80 trabalhos, dos quais, novamente, somente um relacionado à Licenciatura em Psicologia, defendido no ano de 2000<sup>58</sup>.

Paini (2000) desenvolveu um trabalho a partir de um questionário para conhecer a contribuição da Psicologia da Educação às licenciaturas. Para isso, entrevistou os professores desta disciplina de uma instituição pública de ensino superior do noroeste do Paraná com o objetivo de melhor compreender o papel que ela desempenha na formação de docentes que irão atuar no ensino básico. Como resultado, a pesquisa demonstrou a relevância dessa área de conhecimento, porém ela não fornece bases sólidas para a atuação pedagogicamente eficaz do futuro professor, como os diferentes paradigmas teórico-metodológicos do processo de ensino-aprendizagem.

---

<sup>56</sup> OLIVEIRA, Darcio Tadeu Lisboa. *A formação do professor de psicologia: estudo de uma licenciatura em Psicologia*. 1993. 151f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

<sup>57</sup> BREZEZINSKI, Iria (org). *Formação de profissionais da educação (1997 – 2002)*. Brasília: Ministério da Educação, INEP, 2006, p. 1-52.

<sup>58</sup> PAINI, Leonor Dias. *O papel da psicologia da educação na formação do educador: a ótica dos professores de licenciatura de uma instituição pública de ensino superior*. 2000. 141f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

O trabalho de Paini (2000) se refere à disciplina de Psicologia presente nos diversos cursos de licenciatura, o que é diferente de um trabalho que disserte sobre o curso de Licenciatura em Psicologia. Vale ressaltar, contudo, que trabalhos sobre o ensino de Psicologia nas licenciaturas são muito relevantes, apesar de não tratarem especificamente da formação em Licenciatura em Psicologia, pois trazem discussões sobre como a Psicologia pode contribuir no processo de formação do professor<sup>59</sup> e <sup>60</sup>.

Observando essa grande lacuna no campo das pesquisas sobre a formação Licenciatura em Psicologia e acreditando que as produções refletem as tendências da área no período histórico em que são produzidas, algumas questões podem ser levantadas: o fato de quase não haver produções da área de Psicologia sobre a formação de professores poderia estar refletindo uma desconexão com a área da educação? Por que isso acontece? Qual a relação dos psicólogos com esse momento da educação? Os cursos de Psicologia se preocupam com a formação de seus professores?

Segundo Brzezinski e Garrido<sup>61</sup>, nas várias pesquisas que focam as representações dos professores, estes são questionados sobre suas concepções a respeito do que significa ser professor hoje. Mais de 80 trabalhos dos programas de pós-graduação brasileiros desenvolvem essas questões na área de formação de professores. No entanto, nenhum deles tem o enfoque no *que significa ser professor de Psicologia*. Também não ocorreram pesquisas sobre o curso de Psicologia e a formação de seu docente.

A partir dessas publicações do INEP, fica evidente a escassez de pesquisas sobre o tema Licenciatura em Psicologia, o que está relacionado com o desinteresse que pode ser visto na realidade brasileira e que tem sido apontado em congressos e encontros da área. A

---

<sup>59</sup> AZZI, Roberta Gurgel; BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva e SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (orgs). *Formação de professores: discutindo o ensino de psicologia*. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2000. 180p.

<sup>60</sup> LAROCCA, Priscila. *A Psicologia na formação docente*. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 1999. 220 p.

<sup>61</sup> BREZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Trabalho docente: mapeando a pesquisa em teses e dissertações brasileiras. *Educação & Linguagem*, n. 15, p. 60-81, jan./jul. 2008.

Licenciatura em Psicologia tem sido cada vez menos procurada pelos alunos, deixando inclusive de ser ofertada em algumas faculdades de Psicologia.

O currículo do curso de Psicologia não tem como foco o estudante que decide se formar docente. Ao fazer essa opção de carreira e tornar-se professor de Psicologia, esse sujeito não é valorizado como um profissional da área. A constatação disso está no fato de que ele não precisa se registrar no Conselho de Psicologia, nem se filiar ao Sindicato dos Psicólogos, para exercer sua prática docente. Essas instituições de representações políticas não entendem que esse profissional é um profissional de Psicologia e que, ao atuar na docência, está exercendo uma profissão da Psicologia. Se o profissional também tiver essa concepção equivocada, poderá deixar que isso se reflita em sua atuação em sala de aula. Caso incorpore essa desvalorização, sua atuação será desinteressada, desmotivada e ele terá pouco envolvimento com a docência, porque verá nela um grande problema, uma semiprofissão, às vezes, um trabalho temporário, para conseguir depois um “bom” trabalho como psicólogo.

O perfil de formação na modalidade Licenciatura em Psicologia tem um conteúdo específico e diferenciado do proposto pelo perfil da modalidade Psicólogo. O curso de licenciatura tem-se constituído como uma proposta reflexiva da educação, que geralmente não está presente na formação do psicólogo. No entanto, os saberes veiculados na educação são específicos e fundamentais para a construção da identidade do docente em Psicologia.

Para estabelecer uma relação entre as temáticas envolvidas na construção da identidade de professor com as especificidades dos elementos constitutivos da identidade de professor de Psicologia, serão analisados os seguintes elementos referentes à construção da identidade docente: saberes docentes e campos de atuação.

### 1.5.4.1 Saberes docentes

Quais são os conteúdos a serem trabalhados para a formação de um professor de Psicologia? Que tipo de debates e reflexões esse professor deve ter?

Na literatura, encontram-se diversas discussões sobre o que é ser professor (Nóvoa, 2002<sup>62</sup>; Cortesão 2002<sup>63</sup>). Para o desenvolvimento de tal atividade, é necessário construir uma identidade, aderir a princípios, valores e ações e desenvolver uma autoconsciência com reflexão.

Para ser um professor de Psicologia, assim como de outras áreas, é necessário ter *conhecimentos da matéria ensinada* (domínio dos conhecimentos no âmbito da disciplina), *conhecimentos pedagógicos da matéria* (dimensão do ensino propriamente dito) e *conhecimento curricular* (organização, estruturação dos conhecimentos escolares e seus respectivos materiais)<sup>64</sup>. De acordo com Tardif<sup>65</sup>, o saber docente é um saber plural, formado por *saberes oriundos da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais*. Esses saberes e conhecimentos se produzem em interação e em situações complexas que o professor vive em seu cotidiano. Entretanto muitas faculdades de educação abordam com maior ênfase os saberes disciplinares em seus programas de formação de professores, distantes da realidade profissional, em detrimento dos outros saberes, principalmente dos saberes experienciais. Cabe então a reflexão sobre se os professores têm sido mal preparados para assumir as tarefas relativas ao ensino.

Na formação do professor de Psicologia, isso é bem perceptível, uma vez que trabalha-se apenas com os saberes disciplinares. Atualmente, na Licenciatura em Psicologia não ocorrem práticas ou estágios para que o aluno, futuro professor, possa ir construindo um

<sup>62</sup> NOVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani (Org). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002, p. 29-41.

<sup>63</sup> CORTESÃO, Luiza. *Ser professor: Um ofício em risco de extinção?* São Paulo: Cortez, 2002. 128p.

<sup>64</sup> SHULMAN, Lee. *Those who understand: knowledge growth in teaching*. Educational Researcher: Washington, v. 15, n.2, February, 1986 *apud* BORGES, Cecília Maria Ferreira. *O professor da educação básica e seus saberes profissionais*. Araraquara: JM Editora, 2004.

<sup>65</sup> TARDIF, Maurice. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: - \_\_\_\_\_ . *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 31-55.

saber a partir de experiências pré-profissionais. Como ser um bom professor só com essa formação? Ou, ainda, como alguns vão se tornar bons professores apesar dessa formação? Esses professores, na maioria das vezes, progridem em outros saberes quando já estão no campo de trabalho. É a partir da atuação que eles desenvolvem os saberes experienciais e têm contato com os saberes curriculares e os da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica). Essa realidade, com certeza, gera no professor que está iniciando na carreira, inseguranças, incertezas e despreparo.

Shulman<sup>66</sup> aponta que as representações do conhecimento que os professores constroem relacionam-se aos *saberes a ensinar* (saberes das disciplinas e ou matérias ensinadas) e ao *saber ensinar* (saberes pedagógicos e curriculares relativos ao ensino das disciplinas). Sem uma formação específica para professor, é difícil ter bons professores de Psicologia; têm-se, sim, bons conhecedores dos saberes a ensinar e, talvez, iletrados com relação ao saber ensinar. Essa idéia está de acordo com o paradigma disciplinar de apropriação do conhecimento<sup>67</sup>, no qual basta o professor dominar certos conteúdos ou conhecimentos proposicionais e disciplinares para transmitir bem esses conhecimentos a seus alunos. Esse paradigma, apesar de muito criticado em diversas pesquisas, ainda é dominante e aceitável nos dias de hoje.

Ressalta-se, portanto, que o professor ideal nos cursos de Psicologia é algo muito distante da realidade que se vive hoje, regulamentada pelas legislações dessa categoria profissional. “O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os

---

<sup>66</sup> SHULMAN, Lee. *Those who understand: knowledge growth in teaching*. Educational Researcher: Washington, v. 15, n.2, February, 1986 *apud* BORGES, Cecília Maria Ferreira. *O professor da educação básica e seus saberes profissionais*. Araraquara: JM Editora, 2004.

<sup>67</sup> Sobre o paradigma disciplinar de apropriação do conhecimento ver concepção bancária da educação em *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire ou *Psicogênese da Língua Escrita* de Emília Ferreira.

alunos.”<sup>68</sup> Existiria a intenção de formar um professor ideal nos cursos de Psicologia? O psicólogo que opta hoje pela profissão docente encontra diversas dificuldades. Formar-se em um bom curso de licenciatura é o primeiro obstáculo a ser enfrentado.

Caberia, ainda, em futuros estudos, apresentar um paralelo entre a distinção de uma nação de outra, discutido por Borges<sup>69</sup>, e a realidade dos cursos de Licenciatura, por meio de uma análise que mostre os critérios que distinguem uma nação de outra, neste caso um curso de licenciatura de outro. Considerando esses critérios, tem-se que muitas semelhanças são encontradas nas licenciaturas, tais como a organização da carga horária e as regulamentações nas quais são embasadas, contudo pode-se perceber que há distinções. Essas distinções relacionam-se com o grau de avanço, a implantação, a implementação e a avaliação do funcionamento dos cursos. Podem ainda estar relacionadas com a forma como estes cursos se difundem e são incorporados pelas instituições e agentes sociais. O próprio desenvolvimento social, político, econômico e cultural da área do curso pode-se relacionar também com as diferenças dos interesses sociais e as disputas políticas e científicas. Refletir e analisar estas questões pode permitir uma melhor compreensão das dificuldades e das condições na formação e atuação dos licenciados no Brasil, dentre eles, os de Psicologia.

Segundo Zeichner<sup>70</sup>, os formuladores de políticas, assim como os organizadores de currículos, não dão atenção às pesquisas sobre formação de professores. Isso pôde ser confirmado no processo de formulação das novas diretrizes para os cursos de Psicologia. Foi proposto que a formação do professor de Psicologia se dará de forma diferenciada e complementar, o que se distingue da discussão no campo da Educação sobre a formação de professor ocorrer integrada ao curso.

---

<sup>68</sup> TARDIF, Maurice. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: - . *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002. p.39.

<sup>69</sup> BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação & Sociedade*, n. 74, p. 59-76, abril 2001.

<sup>70</sup> ZEICHNER, Kenneth M. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. *Revista Brasileira de Educação*, n.9, p.76-87, set./out./nov./dez. 1998.



A formação do professor no Brasil passa por questões que são também relevantes para a formação do professor de Psicologia. São questões gerais, segundo Simões e Carvalho<sup>71</sup>, relacionadas com a desarticulação entre teoria e prática e a desintegração entre Estado (política), agências formadoras (universidades e escola normal) e agências contratantes do profissional (ministérios e secretarias). Existe uma discussão sobre quais instituições devem formar o professor de Psicologia. Para o Estado, deve ser uma formação complementar e diferenciada. Para as agências formadoras, existem os questionamentos: *Mas a que se refere esse complementar? Teoria e prática, como trabalhar? O que é uma formação diferenciada?* Para as agências contratantes, não existe nem a idéia de que há diferença entre a formação de um psicólogo e de um professor de psicologia.

#### **1.5.4.2 Campos de atuação**

Ao conhecer e estudar a história da formação de docentes no Brasil apresentada por Cury<sup>72</sup>, foi possível estabelecer uma relação entre ela e a procura pela Licenciatura em Psicologia que parece estar relacionada com a história dos cursos normais.

O curso normal foi, tradicionalmente, o lugar ocupado pelo licenciado em Psicologia para lecionar. Já em 1928, antes da regulamentação específica da profissão de Psicologia no país, havia a necessidade de formar um grande número de professores para nele dar aula.

As primeiras décadas do século XX foram marcadas pela preocupação do governo com a qualidade do ensino e, conseqüentemente, com a tendência de “formar homens para o

---

<sup>71</sup> SIMÕES, Regina Helena Silva, CARVALHO, Janete Magalhães. Formação inicial de professores: uma análise dos artigos publicados em periódicos nacionais. In: ANDRÉ, Marli (org.). *Formação de professores no Brasil* (1990-1998). Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006, p. 161 – 169.

<sup>72</sup> CURY, Carlos Roberto Jamil. A formação docente e a educação nacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 125-142.

progresso social”<sup>73</sup>. A proposta de 1928 de Francisco Campos (Secretário do Interior de Minas Gerais e, posteriormente, Ministro da Educação) para a reforma do ensino acompanhou essa tendência, uma vez que visava à melhoria efetiva da qualidade da educação, com o aprimoramento do professorado. “Em oposição ao currículo humanista, uma nova concepção de educação e de formação do indivíduo, com base nas ciências, é proposta.”<sup>74</sup> Dessa forma, a Psicologia, no seu enfoque pragmático e utilitário, integra-se aos cursos de magistério para formar um novo professor. “Tratava-se de colocar à disposição das instituições educativas (...) os novos conhecimentos produzidos nos laboratórios e hospitais psiquiátricos”<sup>75</sup> com o intuito de intervir na organização dos sistemas de ensino. Nessa perspectiva, a Psicologia trouxe à pedagogia “um método objetivo de investigação para seus fins educacionais, podendo esta ser diretamente percebida a partir da criação das Escolas Normais”<sup>76</sup>. Os conteúdos de psicologia passam a ser ensinados nesses cursos de formação de professores, pois “nessa época, houve uma valorização do estudo das faculdades mentais e morais do homem, não apenas do ponto de vista pedagógico, mas também do psicológico”<sup>77</sup>. Em consequência disso, os cursos de magistério se tornaram, ao longo dos anos, um campo de atuação natural para os professores de Psicologia.

Com a nova LDB (1996), porém, os cursos de magistério estiveram ameaçados de extinção, tendo em vista o prazo de dez anos (década da educação, 1997-2008) para que fossem substituídos pelo curso normal superior. Contudo, a sua continuidade foi assegurada

---

<sup>73</sup> BOSCHI, Maria de Fátima Lobo. *A psicologia na formação do professor: a psicologia nos programas dos cursos normais em Belo Horizonte (1930-1940)*. 2000. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2000.

<sup>74</sup> LEMOS, Marina. *O cientificismo na escola brasileira no final do século XIX e início do século XX*. In: 3º Simpósio Fazendo Arte na Ciência; 4º Simpósio Ciência, Arte e Cidadania; 1º Simpósio Psicanálise, Arte e Barroco, Universidade Federal de São João Del Rei. Caderno de Resumos Ciência e Arte 2008. São João Del Rei, Minas Gerais, 2008. p. 65.

<sup>75</sup> CAMPOS, Regina Helena de Freitas. História da Psicologia e História da Educação: conexões. In: FONSECA, Thais Nivia de Lima; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.129.

<sup>76</sup> BOSCHI, Maria de Fátima Lobo. *A psicologia na formação do professor: a psicologia nos programas dos cursos normais em Belo Horizonte (1930-1940)*. 2000. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2000.

<sup>77</sup> CAMPOS, Regina Helena de Freitas. História da Psicologia e História da Educação: conexões. In: FONSECA, Thais Nivia de Lima; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.145.

pela **Resolução CNE/CEB nº 01, de 20 de agosto de 2003**, que suspendeu por tempo indeterminado a obrigatoriedade da formação no curso normal superior para professores do ensino fundamental, tendo em vista a precariedade e a baixa qualificação profissional em algumas regiões do país.

Art. 2º - Os sistemas de ensino envidarão esforços para realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício.

§ 1º - Aos docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida **formação em nível médio**, na **modalidade Normal** até que todos os docentes do sistema possuam, no mínimo, essa credencial. (*grifo do autor*)

Esses artigos demonstram que a formação de professores em nível médio, na modalidade Normal, fica garantida por lei, até que todos os profissionais da educação completem essa formação. Segundo o Parecer CNE/CEB nº 03, de 11 de março de 2003, no país, muitos professores têm necessidade da formação em nível médio, na modalidade Normal. Segundo esse parecer, existem no Brasil cerca de 30.000 professores que atuam na educação infantil e não possuem formação docente e mais de 10.000 professores que atuam em classes de alfabetização, com formação apenas no ensino fundamental. Cerca de 100.000 professores atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e não possuem formação específica em nível médio. Dessa forma, a escola normal de nível médio ainda se faz necessária no país.

Esse tempo indeterminado da continuidade dos cursos de magistério permitiria concluir que o curso de magistério de ensino médio continua sendo um lugar de inserção do licenciado em Psicologia, uma vez que a legislação educacional em vigor exige do professor a formação em licenciatura para atuar nesse nível de formação. Em alguns estados do país, entretanto, o magistério não se faz mais necessário, tendo ocorrido uma “queda” tanto na procura por essa formação como na existência de instituições de ensino que ofereçam o magistério. Esse fato pode ter provocado, também, a queda no interesse dos estudantes do curso de Psicologia por se formarem como professores, uma vez que o campo de atuação foi se restringindo.

O que muitos desconhecem é que, além dos cursos de magistério, existem outras possibilidades para a atuação do licenciado em Psicologia, como a educação profissional, a educação infantil e a educação especial.

Com relação, por exemplo, à educação profissional, o **Decreto Federal n. 2.208, de 1997**, pontua:

Art. 9º - As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser **preparados para o magistério**, previamente ou em serviço, através de **cursos regulares de Licenciatura** ou de programas especiais de formação pedagógica. *(grifo do autor)*

Esse artigo aponta claramente a possibilidade de atuação do licenciado em Psicologia na educação profissional. A partir dele, vários questionamentos podem ser levantados: qual seria o diferencial do licenciado em Psicologia? Esse profissional está ocupando suas vagas nos cursos de educação profissional? Os contratantes na educação profissional conhecem essa exigência legal? E os profissionais ou mesmo os alunos da Psicologia têm conhecimento dessa obrigatoriedade?

A educação profissional e tecnológica brasileira vivencia uma grande expansão. De acordo com o Ministério da Educação<sup>78</sup>, foram construídas, de 1909 a 2002, 140 escolas técnicas; e nos últimos cinco anos, mais 45 novas unidades. Em 2008, o MEC deu início aos processos de implantação de outras 150 escolas, que cobrirão todas as regiões do país.

Contudo pouco se tem discutido sobre qual é a formação adequada para a educação profissional. Uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 aponta a preparação para o exercício da cidadania como uma das finalidades da educação nacional, considera-se que conteúdos de Psicologia são muito importantes para essa preparação e para o pleno exercício de atividades profissionais.

Art. 2º - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o

---

<sup>78</sup> Portal do Ministério da Educação:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=10119](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=10119)

pleno desenvolvimento do educando, seu **preparo para o exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho. (*grifo do autor*)

Muitas disciplinas de cursos de educação profissional têm, em suas ementas, conteúdos relativos à Psicologia que podem auxiliar os jovens a refletir sobre diversas questões, como orientação vocacional, violência doméstica, estrutura familiar, sexualidade, uso de drogas, valores morais, consciência social etc. Cabe investigar se essas vagas, que são de direito do licenciado em Psicologia, estão sendo preenchidas por esses profissionais.

Segundo Brzezinski e Garrido<sup>79</sup>, pesquisas sobre o trabalho docente no ensino médio e na educação profissional são pouco desenvolvidas, “o silêncio ainda recobre as questões sobre o trabalho docente no ensino médio e no ensino técnico-profissionalizante”<sup>50</sup>. Na década de 60, segundo Oliveira<sup>80</sup>, o ensino médio se tornou preparatório para o vestibular, o que diminuiu a proporção das disciplinas da área de Ciências Humanas e também a inserção da Psicologia nesse nível de ensino. Em 1971, o ensino médio passou a se dirigir à formação de mão-de-obra (os cursos técnicos), o que também contribuiu para reduzir o espaço da Psicologia. Esse fato possivelmente se reflita no pouco espaço para a inserção do professor de Psicologia, uma vez que o ensino médio e os cursos técnicos são os grandes campos (para não dizer os únicos) de atuação do licenciado em Psicologia.

---

<sup>79</sup> BREZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Trabalho docente: mapeando a pesquisa em teses e dissertações brasileiras. *Educação & Linguagem*, n. 15, jan./jul. 2008. p.79.

<sup>80</sup> OLIVEIRA, Darcio Tadeu Lisboa. *A formação do professor de psicologia: estudo de uma licenciatura em Psicologia*. 1993. 151f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

## 2 LEGISLAÇÃO DA LICENCIATURA EM PSICOLOGIA NO BRASIL: UM DEBATE COM AS LEGISLAÇÕES DA EDUCAÇÃO

Um estudo sobre as regulamentações relacionadas à Licenciatura em Psicologia foi realizado como forma de produção e expressão da identidade do licenciado. Essa análise permitiu ainda verificar como os atos normativos traduzem as concepções políticas da sua formação e atuação.

Para desenvolver o estudo da legislação, foi necessário, inicialmente, fazer um levantamento conceitual dos atos normativos em sua hierarquia, antinomia e estrutura. Posteriormente, foi feita uma análise das exigências legais das licenciaturas e da Psicologia.

### 2.1 Atos normativos

Cada nação organiza-se em sociedade por meio do estabelecimento de normas básicas de convívio, podendo tais normas ser escritas ou não. O documento escrito que contém as regras fundamentais para o relacionamento pacífico entre os cidadãos é o que se denomina Constituição.<sup>81</sup>

As leis possuem uma hierarquia, isto é, algumas têm supremacia sobre as outras. Essa hierarquia é o escalonamento de normas de forma vertical, na qual a Constituição é a lei “magna” e estabelece a ordem de valor das outras normas jurídicas. As normas superiores na escala hierárquica são mais abrangentes, uma vez que não detalham situações e casos concretos. Já as normas inferiores têm a função de detalhar situações e prever soluções para hipóteses não previstas naquelas.

O Poder Legislativo elabora as leis às quais a sociedade se submete regulando, assim, as relações entre os indivíduos. O legislador tem como funções formular novas normas,

---

<sup>81</sup> MARTINS, José Renato. *O Controle de Constitucionalidade das Leis no Direito Brasileiro*. São Paulo: Editora Juarez de Oliveira Ltda, 2004. 232 p.

respaldado nas amplas e variadas demandas, e suprir as lacunas ou corrigir defeitos na legislação em vigor.

As exigências da vida moderna não só impõem ao legislador um dever de agir, mas também lhe cobram uma resposta rápida e eficaz aos problemas que se colocam (dever de agir com a possível presteza e eficácia). É exatamente a formulação apressada (e, não raras vezes, irrefletida) de atos normativos que acaba ocasionando as suas maiores deficiências: a incompletude, a incompatibilidade com a sistemática vigente, incongruência, inconstitucionalidade, etc.<sup>82</sup>

Novas normas jurídicas devem ser criadas em conformidade com as normas constitucionais, ou seja, a ordem jurídica não admite contradições entre a Constituição e aquelas normas situadas em planos hierárquicos inferiores. Porém esses limites normativos nem sempre são observados com o necessário rigor. Fatores políticos, razões econômico-financeiras ou outras questões acabam prevalecendo sobre o processo legislativo, dando oportunidade à aprovação de leis inconstitucionais ou de regulamentos ilegais. Vale ressaltar que, apesar de a aprovação dessas leis garantir sua aplicação, elas serão posteriormente submetidas ao Judiciário se houver questões controversas.

### 2.1.1 Hierarquia dos atos normativos

Na hierarquia das leis, existem os **atos primários** (leis) e os **atos secundários** (resoluções, pareceres). Estes últimos estão verticalmente abaixo dos primeiros e, normalmente, têm o papel de regulamentar aqueles atos primários. Por exemplo, a Lei 9.394, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, possui diversos pareceres e resoluções referentes às suas normas.

Na hierarquia das leis, há a supremacia da Constituição. Esta é um conjunto de normas que determina “a forma de governo e as responsabilidades dos poderes públicos; garante a liberdade e a independência dos cidadãos e estabelece os direitos e deveres

---

<sup>82</sup> BRASIL. Presidência da República. *Manual de redação da Presidência da República*. 2. ed. Brasília, 2002. p.77. Disponível em <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 08 abril 2008.

dos indivíduos e do Estado”<sup>83</sup>. A **Constituição** é o vértice do sistema jurídico do país; é ela que lhe confere validade, organiza o governo do país e os seus respectivos Poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) e assegura aos cidadãos uma série de direitos e garantias.

Todas as leis, decretos e outros atos governamentais não podem contrariar a Constituição, porque ela é a lei que legitima as atividades legislativa, executiva e judiciária, ou seja, é a legitimação do próprio Estado brasileiro.

Por esse motivo, a própria Constituição é dotada de mecanismos de autoproteção, que permitem que se reconheça, mesmo em tese, a invalidade, também chamada de inconstitucionalidade, das leis e atos que a contrariem. Nesse sentido, constitui controle de constitucionalidade o exercício concreto desses mecanismos de autoproteção, por meio da fiscalização e repressão a leis e atos inconstitucionais.<sup>84</sup>

A Constituição tem muitos dispositivos que não são auto-explicáveis ou auto-aplicáveis, razão pela qual necessita de normas inferiores hierarquicamente para lhes dar efetividade. Assim também ocorre com as leis, que precisam de decretos para regulamentar sua aplicação. Quanto menor um ato normativo, na escala hierárquica, mais detalhado deve ser e capaz de dar efetividade aos preceitos de atos normativos superiores. No entanto, vale ressaltar que este detalhamento não pode contrariar os atos superiores a que se refere.

O Estado Federativo brasileiro é composto de três esferas, Federal, Estadual e Municipal. Existem algumas competências legislativas (atribuições para legislar sobre um determinado assunto) que são definidas pela Constituição como concorrentes, ou seja, em assuntos como educação, cultura, ensino e desporto, cabe tanto à União como ao Estado legislar. A União legisla sobre normas gerais nos assuntos de competência concorrente, enquanto os Estados elaboram normas específicas. Caso a União não tenha ainda legislado sobre determinado tema, o Estado tem competência supletiva, isto é, pode legislar plenamente.

---

<sup>83</sup> BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. *Manual de redação*. Brasília, 2004. (Série fontes de referência. Guias e manuais; n.17). Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/publicacoes/manualredacao/manualredacao/ManualRedacao.pdf>>. Acesso em: 08 abril 2008.

<sup>84</sup> MARTINS, José Renato. *O Controle de Constitucionalidade das Leis no Direito Brasileiro*. São Paulo: Editora Juarez de Oliveira Ltda, 2004. 232 p.



Alguns dos instrumentos normativos previstos na Constituição são:

#### *Leis ordinárias*

São os atos normativos primários que visam à regulamentação de preceitos destinados à regulação do convívio social e à estruturação do Estado. São dotados de abstração e generalidade, ou seja, prescrevem condutas de forma abstrata e geral. As leis ordinárias são uma espécie normativa infraconstitucional, situada imediatamente abaixo da Constituição. Sua elaboração é feita pelo Poder Legislativo (exemplo: no âmbito federal, pelo Congresso Nacional; no âmbito estadual, pela Assembléia Legislativa) mediante a aprovação por maioria simples (metade mais um dos membros do Legislativo).

#### *Decretos legislativos*

São os atos normativos produzidos pelo Legislativo (exemplo: no âmbito federal, pelo Congresso Nacional; no âmbito estadual, pela Assembléia Legislativa). Seus efeitos são externos e atingem todos. Como regra, são dotados de especificidade e individualidade, ou seja, prescrevem condutas que estabelecem pormenorizada e detalhadamente o que já foi descrito abstratamente nas leis. Os decretos legislativos são instrumentos destinados a disciplinar um fato ou uma situação particular para a execução da lei. Devem subordinar-se, rigidamente, aos preceitos da lei, não podendo, por si sós, inovar no quadro legal do país. Na verdade, eles podem regulamentá-la, ou seja, explicitá-la, aclará-la ou interpretá-la, respeitados os seus fundamentos, objetivos e alcance. Têm força de lei ordinária.

#### *Resoluções*

São atos administrativos normativos internos expedidos pelas autoridades do Poder Executivo (exemplo: no âmbito federal, a Presidência da República e os ministérios), do Poder Judiciário (exemplo: presidência de tribunais), do Poder Legislativo (exemplo: no âmbito federal, o Congresso Nacional) e dos Colegiados Administrativos (exemplo: Conselho

Nacional de Educação) para disciplinar matéria de sua competência específica. Devem ser regidos pelos respectivos regimentos, podendo ter efeitos internos ou externos.

### *Pareceres*

São atos normativos de orientação interna das autoridades a respeito de determinado assunto ou procedimento frente à lei, não podendo nunca contrariar o que ela diz (exemplo: o Parecer CNE/CP nº 21, de 2001, que orienta o Conselho Nacional de Educação sobre a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena). Somente vinculam as autoridades hierarquicamente organizadas e não terceiros, ou seja, um parecer do Conselho Nacional de Educação somente vincula as instituições de ensino e não a área da saúde ou esporte.

Para uma melhor visualização da hierarquia dos atos normativos a serem trabalhados nesta pesquisa, fez-se a pirâmide a seguir:



### 2.1.2 Antinomia das normas jurídicas

A ocorrência de um conflito quando duas normas regulamentam o mesmo assunto caracteriza a antinomia das normas jurídicas. “A antinomia ocorre quando duas normas regulam uma mesma situação de maneira diversa.”<sup>85</sup> A forma de solucionar esse conflito é a observância dos seguintes critérios:

1º - *Critério hierárquico*: as leis e os atos normativos federais e estaduais não podem contrariar a Constituição sob pena de se tornarem inconstitucionais. Da mesma forma, uma lei local que contrarie uma lei federal torna-se ilegal.

Por exemplo: O artigo 205 da Constituição diz que a educação é dever do Estado e da família. Assim, uma lei que pretenda retirar essa obrigação do Estado, deixando-a somente para a família, será considerada inconstitucional pelo critério hierárquico, pois está contrariando o disposto na lei maior.

2º - *Critério cronológico*: a norma nova revoga a anterior se nela estiver expressamente declarada a revogação. Se ela for totalmente incompatível, a revogação é automática. Caso a nova norma regule inteiramente a matéria de que tratava a anterior, mesmo sem inová-la, a antiga fica revogada. Exemplo disso é a Lei 5.692, de 1971, ou seja, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que foi inteiramente revogada pela Lei 9.394 de 1996 porque esta regulou integralmente a matéria de que tratava a lei anterior.

3º - *Critério da especialidade*: havendo duas normas que tratem do mesmo tema, prevalecerá aquela que for mais específica à situação do caso concreto, não ocorrendo a revogação da anterior. Por exemplo, a Resolução CNE/CES nº 8, de 2004, que institui as Diretrizes

---

<sup>85</sup> NOVELINO, Marcelo. *Direito constitucional para concursos*. Rio de Janeiro: Forense, 2008. p.75.

Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, é mais específica para a Psicologia do que a Resolução CNE/CP nº 2 de 2002. Esta, geral para a Educação, institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura. Assim, no caso de conflito com a Resolução nº 2, as regras da Resolução nº 8 são as que se aplicam à graduação de Psicologia.

A revogação de uma lei por outra pode ocorrer ainda de forma parcial. Esse é o caso de uma lei que dispõe especificamente sobre quais artigos de uma legislação que a precede deixarão de vigor, mas que não traz a revogação integral dela. O que ocorre nessa situação é apenas uma modificação na lei anterior, com a manutenção da plena vigência dos artigos que não foram revogados.

Por exemplo: a Lei 9.394, que trata das diretrizes e bases da educação nacional, teve seu artigo 36 parcialmente revogado pela Lei 11.684, de 2008, ou seja, sofreu mudanças no seu inciso III, ficando assim o seu texto:

Art. 36. (...)

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: (...)

~~III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. (Revogado pela Lei nº 11.684, de 2008)~~

Ou seja, o inciso III do artigo 36 não existe mais como norma jurídica, mas os demais dispositivos do artigo 36 estão ainda vigentes e têm plena eficácia.

Da mesma forma, pode ocorrer de uma nova lei inovar partes da lei precedente, modificando-lhe ou acrescentando-lhe alguns artigos. Neste caso, não há revogação e, assim, a lei anterior continua com plena vigência, mas alterada em alguns dispositivos por uma legislação mais moderna.

Por exemplo: no mesmo artigo 36 da Lei 9.394, que trata do currículo do ensino médio, existe a inclusão do inciso IV, por uma lei nova de 2008. Então, o texto legal, hoje, está assim:

Art. 36. (...)

IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. (Incluído pela Lei nº 11.684, de 2008)

### 2.1.3 Estrutura dos atos normativos

A elaboração das leis segue um programa previamente definido nos planos de governo, o que não é, todavia, necessariamente observado. “Muitas iniciativas, no plano legislativo, são determinadas por circunstâncias ou eventos imprevistos ou imprevisíveis, que exigem uma pronta ação do legislador”<sup>86</sup>, circunstâncias ou eventos esses que são relacionados tanto com as exigências estabelecidas na Constituição quanto com as iniciativas de órgãos da sociedade civil (as resoluções aprovadas nas convenções partidárias; as propostas formuladas por associações, órgãos de classe, sindicatos, igrejas, etc.; a discussão nos órgãos de opinião pública).

A Presidência da República em 2002 e a Câmara dos Deputados em 2004 produziram manuais de redação com o objetivo de estabelecer padrões para a elaboração das atuais legislações. A partir desses manuais, foi possível delimitar as características da estrutura das leis, que são divididas em três partes básicas:

- *parte preliminar*: compreende a epígrafe, a ementa, o preâmbulo, o enunciado do objeto e a indicação do âmbito de aplicação das disposições normativas;
- *parte normativa*: compreende o texto das normas de conteúdo substantivo relacionadas com a matéria regulada;
- *parte final*: compreende as disposições pertinentes às medidas necessárias à implementação das normas de conteúdo substantivo, às disposições transitórias, se for o caso, à cláusula de vigência e à cláusula de revogação, quando couber.

A estrutura da lei é composta por dois elementos básicos: a ordem legislativa e a matéria legislada.

---

<sup>86</sup>BRASIL. Presidência da República. *Manual de redação da Presidência da República*. 2. ed. Brasília, 2002. p.85. Disponível em <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 08 abril 2008.

### 2.1.3.1 Ordem legislativa

A ordem legislativa compreende a parte preliminar e o fecho da lei.

#### *Epígrafe*

A epígrafe é a parte do ato que o qualifica na ordem jurídica e o situa no tempo, por meio da data, da numeração e da denominação. Ela é grafada em caracteres maiúsculos e é formada pelo título da espécie normativa, pelo número respectivo e pelo ano de promulgação.

Exemplo de epígrafe:

“LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.”

#### *Ementa*

A ementa é a parte do ato que sintetiza o conteúdo da lei, a fim de permitir, de modo imediato, o conhecimento da matéria legislada. É grafada por meio de caracteres que a realçam e explicitam, de modo conciso e sob a forma de título, o objeto da lei. A síntese contida na ementa deve resumir o tema central ou a finalidade principal da lei.

Exemplo de ementa:

“Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.”

#### *Preâmbulo*

O preâmbulo indica o nome da autoridade, o cargo de que se acha investida e a atribuição constitucional em que se funda para promulgar a lei.

Exemplo de preâmbulo:

“O Presidente da República

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte lei:”

### *Âmbito de aplicação*

O primeiro artigo da lei indicará o objeto e o âmbito de aplicação do ato normativo.

#### Exemplo de âmbito de aplicação:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

### *Cláusula de revogação*

A cláusula de revogação enumera expressamente a lei, ou parte dela, que fica revogada. Assim o artigo da lei nova passa a integrar o da lei velha.

#### Exemplo de cláusulas revogatórias específicas:

Revogam-se as disposições das Leis nºs 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e 5.540, de 28 de novembro de 1968, não alteradas pelas Leis nºs 9.131, de 24 de novembro de 1995 e 9.192, de 21 de dezembro de 1995 e, ainda, as Leis nºs 5.692, de 11 de agosto de 1971 e 7.044, de 18 de outubro de 1982, e as demais leis e decretos-lei que as modificaram e quaisquer outras disposições em contrário.

### *Cláusula de vigência*

Além da cláusula de revogação, o texto ou corpo do ato normativo contém, normalmente, cláusula que dispõe sobre a sua entrada em vigor. Caso a lei não consigne data ou prazo para entrada em vigor, a lei começa a vigorar em todo o país 45 dias após a sua publicação.

#### Exemplo de cláusula de vigência:

“Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.”

### *Assinatura*

Para terem validade, os atos normativos devem ser assinados pela autoridade competente.

Exemplo de assinatura:

“FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza”

### **2.1.3.2 Matéria legislada**

A matéria legislada é o texto ou o corpo da lei, isto é, as disposições que alteram a ordem jurídica. Ela é composta por artigos, que, dispostos em ordem numérica, enunciam as regras sobre a matéria legislada.

### *Artigo*

Artigo é a unidade básica para apresentação, divisão ou agrupamento de assuntos num texto normativo. Os artigos são designados pela abreviatura “Art.”. Podem desdobrar-se em parágrafos e incisos e estes, em alíneas.

### *Parágrafos*

Os parágrafos constituem, na técnica legislativa, a imediata divisão de um artigo, ou a disposição secundária de um artigo em que se explica ou modifica a disposição principal. O parágrafo é representado pelo sinal gráfico §.



### *Incisos*

Os incisos são utilizados como elementos discriminativos de artigo se o assunto nele tratado não puder ser condensado no próprio artigo ou não se mostrar adequado a constituir parágrafo. Os incisos são indicados por algarismos romanos.

### *Alíneas*

As alíneas constituem desdobramentos dos incisos e dos parágrafos. As alíneas são indicadas por letras minúsculas.

Como exemplo, a LDBEN de 1996, em seus arts. 23 e 24, segue a seguinte sistematização:

*“Art. 23*

*§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais. (...)*

*Art. 24. (...)*

*II - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:*

*a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;*

*b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;*

*c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;”*

Os artigos são agrupados de forma a seguir o seguinte esquema básico: Artigos, Seções, Capítulos, Títulos e Livros.

- 1 - Um conjunto de artigos compõe uma SEÇÃO. A depender do tamanho da lei, a seção pode ser composta por várias SUBSEÇÕES;
- 2 - um conjunto de seções constitui um CAPÍTULO;
- 3 - um conjunto de capítulos constitui um TÍTULO;
- 4 - um conjunto de títulos constitui um LIVRO; este pode se desdobrar em Parte Geral e Parte Especial.

Como exemplo, pode-se observar a estrutura da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996:

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996  
 PREÂMBULO  
 (...)
   
TÍTULO V  
 Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino  
 CAPÍTULO I  
 Da Composição dos Níveis Escolares  
 CAPÍTULO II  
 DA Educação Básica  
 Seção I  
 Das Disposições Gerais  
 Seção II  
 Da Educação Infantil  
 Seção III  
 Do Ensino Fundamental  
 Seção IV  
 Do Ensino Médio  
 Seção V  
 Da Educação de Jovens e Adultos  
 (...)

## **2.2 Exigências legais das licenciaturas no âmbito geral da Educação e suas implicações na Psicologia**

As exigências legais específicas às diversas licenciaturas são estabelecidas pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBs, por decretos e pelas resoluções do Conselho Nacional de Educação. Por meio da análise dessas leis, foi possível entender a forma de produção e expressão da identidade dos licenciados, assim como as concepções políticas de sua formação e atuação. Essas questões foram analisadas em relação à Licenciatura em Psicologia.

### **2.2.1 Lei 4.024 - Lei de diretrizes e bases da Educação de 1961**

A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, fixava as diretrizes e bases da educação nacional. Ao falar da formação do magistério para atuar no ensino médio, essa LDB

contemplava em seu Art. 59 “A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a do professor de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.”

Segundo esse artigo, é possível perceber que as diretrizes não exigiam uma formação em licenciatura para atuar no ensino médio. No caso dos cursos de ensino médio técnico, o profissional poderia ter se formado em um curso específico, como engenharia, ter o domínio dos conteúdos da área, mas não necessariamente o domínio da forma como ministrar aulas e, ainda sim, seria autorizado por lei a atuar como professor nesses cursos.

Sobre a orientação educativa, a mesma lei contemplava em seu Art. 63 “Nas faculdades de filosofia será criado, para a formação de orientadores de educação de ensino médio, curso especial a que terão acesso os licenciados em Pedagogia, Filosofia, Psicologia ou Ciências Sociais.”

Nesse artigo, existe uma menção explícita ao licenciado em Psicologia, demarcando o campo de atuação dele na possibilidade de lecionar e exercer a orientação escolar no ensino médio. Isso significa que, além de lecionar, o licenciado habilitava-se, por lei, a exercer a orientação escolar.

Cabe fazer um primeiro diálogo, a partir da Lei 4.024, de 1961, com a história do curso de Psicologia. Como ela mencionava um campo de atuação para o licenciado em Psicologia se o curso de Psicologia só foi regulamentado em 27 de agosto 1962, portanto, oito meses após a homologação dela? Teria sido ela um dos impulsores para a regulamentação do curso de Psicologia? A que demanda a Licenciatura em Psicologia estaria relacionada? A criação da modalidade de formação *Licenciado em Psicologia* na regulamentação da Psicologia estaria relacionada com a possibilidade de atuar como orientador educacional?

A LDB de 1961, ao falar do ensino de 2º grau, o “tornou preparatório ao vestibular diminuindo a proporção das disciplinas da área de ciências humanas”<sup>87</sup>, o que provocou a remoção da Psicologia nesse nível de ensino. Essa norma de 1961, apesar das LDBs posteriores, prevalece até os dias atuais.

### 2.2.2 Lei 5.692 - Lei de diretrizes e bases da Educação nacional de 1971

Em 1971, a Lei 5.692, de 11 de agosto, revogava alguns artigos da LDB/61 e fixava diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus<sup>88</sup>. Em seu capítulo sobre os professores e especialistas, especificamente no Art. 30, dizia “Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: (...) c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de **graduação correspondente a Licenciatura plena.**” (*grifo do autor*)

Com a nova Lei, a licenciatura passou a ser uma exigência na formação do professor de ensino fundamental e médio, ou seja, não bastava ter formação nos conteúdos; era necessária uma formação que abrangesse a reflexão sobre como ensinar. Dessa forma, o campo de atuação no ensino fundamental e no ensino médio, a partir da Lei de 1971, passa a ser exclusivo para os licenciados em Psicologia, não podendo os psicólogos ou bacharéis atuar nesse campo.

A LDB de 1971 teria provocado, porém, nova alteração no objetivo do ensino médio, “o ensino de 2º grau se dirigiu para a formação de mão-de-obra (técnicos) para diminuir a pressão da classe média sobre a universidade”<sup>89</sup>. Assim, o espaço que o licenciado em Psicologia aparentemente ganhara na legislação ficou reduzido, na prática, aos cursos técnicos.

<sup>87</sup> OLIVEIRA, Darcio Tadeu Lisboa. *A formação do professor de psicologia: estudo de uma licenciatura em Psicologia*. 1993. 151f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993. p .6.

<sup>88</sup> O termo “1º e 2º graus”, referido nesta Lei, diz respeito ao atual Ensino Fundamental e Médio. Esses dois níveis de ensino fazem parte da Educação Básica segundo a atual LDB de 1996.

<sup>89</sup> OLIVEIRA, Darcio Tadeu Lisboa. *A formação do professor de psicologia: estudo de uma licenciatura em Psicologia*. 1993. 151f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993. p .7.

### 2.2.3 Lei 9.394 - Lei de diretrizes e bases da Educação nacional de 1996

Com a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, são feitas várias mudanças na atuação dos licenciados.

Uma delas pode ser vista no título sobre os profissionais da educação:

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na **educação básica** far-se-á em nível superior, em **curso de Licenciatura**, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (*grifo do autor*)

Observa-se, nesse artigo, o estabelecimento definitivo da formação em Licenciatura plena, de nível superior, para a atuação na educação básica, reforçando este como um possível campo de atuação do licenciado em Psicologia. Essa lei, diferente da LDB de 1961 e de acordo com a de 1971, estabelece que apenas os licenciados estão aptos a lecionar Psicologia no nível médio, não mais sendo lícito ao bacharel exercer essa função.

Na década de 60, quando foram regulamentados os cursos de Psicologia no Brasil (1962), a lei vigente sobre a educação brasileira, LDB de 1961, tinha uma demanda diferente da atual LDB/1996. O acesso à universidade era menor, o que inviabilizava a exigência da formação superior plena como acontece atualmente. O que se via eram licenciaturas curtas e formações complementares. Algumas mudanças ocorreram no país desde a primeira LDB, tais como a crescente necessidade de contratação de professores decorrente da expansão da educação e o maior acesso da população aos cursos de nível superior. Em paralelo a essa expansão na educação básica, verificou-se uma crescente exigência de qualificação de seus professores.

Ao mesmo tempo, ao contrário das atribuições da LDB/1961, a Lei de 1996 restringe a atuação do licenciado em Psicologia, estabelecendo que ele não poderá mais atuar como orientador educacional na educação básica. Tal atribuição passa a ser somente do

pedagogo ou do profissional com formação complementar de pós-graduação, como pode ser visto no artigo a seguir:

Art. 64 - A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e **orientação educacional** para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. *(grifo do autor)*

Diferentemente da LDB de 1971, a LDB de 1996 amplia o campo de atuação do licenciado em Psicologia. De acordo com a primeira, esse campo restringia-se ao ensino fundamental e ao médio; a partir da LDB de 1996, passou a abranger toda a educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação profissional técnica de nível médio e educação de jovens e adultos).

A Lei 4.119, que regulamenta a profissão de Psicólogo e em vigor até os dias de hoje, estabelece a existência da modalidade Licenciatura nos cursos de Psicologia, porém não determina seu campo de atuação. Já a atual LDB de 1996 estabelece a educação básica como campo de atuação dos licenciados, ou seja, a estes é conferido o direito de ensinar na educação básica, porém não estabelece nenhuma licenciatura específica para essa atuação. Portanto, para chegar ao entendimento de que a licenciatura em Psicologia forma um profissional que tem como campo de atuação a educação básica no exercício do magistério, um diálogo entre as duas leis é possível.

Outro artigo da LDB/1996 que merece destaque é o que se refere à educação básica, especificamente ao ensino médio:

Art. 36 - O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:  
 (...) § 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:  
 (...) III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Esse artigo enfatiza a importância de dominar conhecimentos das Ciências Humanas para o exercício da cidadania. Todavia, no texto da lei, a Psicologia não foi incluída entre esses conhecimentos. Dentre os conteúdos específicos das Ciências Humanas para a

construção da cidadania, acredita-se que a Psicologia também possa auxiliar. Diversas questões, muito comuns e de grande relevância para os jovens, podem ser trabalhadas, como ética, sentimentos, valores morais, cidadania, limites comportamentais, uso de drogas, dúvidas sobre sexualidade, violência doméstica, estrutura familiar, consciência social, etc. Quais teriam sido os fatores na época que determinaram essa não-inclusão? Será que a produção da Psicologia não era conhecida, ou não era relevante o suficiente, para ter atuação na educação básica? O que estava sendo discutido pelos psicólogos com relação a esse tema?

Todavia, em 2 de junho de 2008, a **Lei 11.684** altera o art. 36 da LDB/1996 e inclui a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Para isso, incluiu-se o inciso IV no art. 36 da Lei 9.394 segundo o qual “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio” e revogou-se o inciso III do § 1º do art. 36<sup>90</sup>. Dessa forma, a discussão dos conteúdos necessários para a construção da cidadania é retirada desse artigo.

Vale ressaltar, porém, que a LDB/1996 em seu título II, sobre os princípios e fins da educação nacional, no art. 2º, determina a construção da cidadania como finalidade da educação para todos os níveis de ensino. Continua, portanto, o debate sobre a inserção da Psicologia como área do conhecimento que pode auxiliar o exercício da cidadania.

Existe um projeto de lei (PL105/07) que insere a questão da inserção da Psicologia no ensino médio no âmbito nacional. Esse projeto esteve tramitando no Congresso Nacional apensado ao projeto (PL1641/03) que originou a Lei 11.684 de 2008. Essa questão, porém, não foi contemplada nas suas discussões, e a lei foi aprovada sem abordar a questão. Atualmente o PL105/07 está apensado ao PL6642/06 que trata da inclusão da discussão sobre "Educação para o Pensar", baseada na área das Ciências Humanas, nos currículos da educação básica.

---

<sup>90</sup> Para mais explicações sobre como ocorre essa revogação, ver página 47.

#### **2.2.4 Decreto 3.276 de 1999 - dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica**

Em 6 de dezembro de 1999, o Decreto 3.276 regulamentou alguns artigos da LDB/1996, dispondo sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica:

Art. 3º - (...)

§4º - A formação de professores para a atuação em campos específicos do conhecimento far-se-á em  **cursos de Licenciatura**, podendo os habilitados atuar, no ensino da sua especialidade, em qualquer etapa da educação básica. *(grifo do autor)*

Esse decreto reafirma o que já era garantido pela LDB/1996, ou seja, o psicólogo pode ser professor na educação básica desde que tenha cursado a licenciatura. Todavia ele ressalta que os professores que irão atuar na educação básica estarão autorizados a lecionar apenas no ensino da sua especialidade, ou seja, o licenciado em Psicologia poderá atuar somente nas disciplinas de Psicologia. Entretanto, ao observar os costumes atuais, percebe-se que existem outros profissionais, que não da Psicologia, lecionando disciplinas da Psicologia na educação profissional. Como exemplo, é possível encontrar docentes da Administração assumindo disciplinas como Recursos Humanos e Dinâmica de Grupo, assim como docentes da Enfermagem lecionando Saúde Mental e Relações Interpessoais, disciplinas relacionadas à especialidade da Psicologia.

#### **2.2.5 Resolução CNE/CP nº1 de 2002 - institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**

Como todo ato normativo primário, a LDB/1996 tem dispositivos que não são auto-explicáveis ou auto-aplicáveis e, por isso, necessitam de normas hierarquicamente inferiores para lhes dar efetividade. Assim os decretos e as resoluções foram publicados para



regulamentar sua aplicação. Uma resolução que discorre especificamente sobre a forma que se dará às licenciaturas é a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena.

Essa resolução, no artigo primeiro, reforça a necessidade de uma formação em cursos de Licenciatura para atuar na educação básica em todas as suas etapas: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação profissional técnica de nível médio e educação de jovens e adultos. Uma vez que uma resolução é hierarquicamente inferior a um decreto, ela mantém a idéia de o professor lecionar apenas a matéria de sua especialidade, conforme determinado no decreto 3.276, de 1999.

Essa resolução trata também da dimensão prática na formação dos professores, como pode ser visto a seguir:

Art.12 - Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º - A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º - A **prática** deverá estar **presente desde o início do curso** e permear toda a formação do professor.

§ 3º - No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, **todas terão a sua dimensão prática.** (*grifo do autor*)

Fica evidente a valorização da dimensão prática na formação do professor, com o com vistas a uma maior integração entre teoria e prática. Para isso, a resolução recomenda uma articulação curricular entre as disciplinas de conteúdo específico e as pedagógicas, permitindo a formação de profissionais do ensino desde o início do curso. Nesse sentido, o contato do aluno com a prática docente passa a vigorar a partir dos primeiros momentos de seu processo formativo.

Com essa nova compreensão da formação do licenciado, a resolução modifica a história da formação de professores da educação básica no país. A criação das licenciaturas nas Faculdades de Filosofia, na década de 30 do século XX, começa em decorrência da

preocupação com a regulamentação do preparo de docentes para o ensino secundário. A proposta era estruturada no esquema 3 + 1, o que “significa que nos três primeiros anos o licenciado aprendia apenas as matérias sobre o conteúdo que, após formado, lecionaria e apenas no último ano ele teria contato com disciplinas pedagógicas”<sup>91</sup>, ou seja, o aluno estudava três anos para se formar bacharel e aquele que quisesse exercer o magistério teria que cumprir mais um ano para a formação pedagógica. Dessa forma, as disciplinas pedagógicas ocorriam depois das disciplinas de conteúdo específico, não havendo uma ligação entre elas.<sup>92</sup>

Ainda na lógica da anterior conjuntura, conforme destaca Diniz-Pereira<sup>93</sup>, o aluno obtinha um conjunto de conhecimentos e habilidades científicas e pedagógicas e, posteriormente, tinha a oportunidade de aplicá-los durante os estágios supervisionados nas situações práticas de sala de aula. A partir de 1970, porém, iniciou-se o movimento pela reformulação dos cursos de formação, caracterizando-se por uma oposição às “licenciaturas curtas”. Os argumentos relacionam-se com a questão de a desarticulação entre conteúdo e disciplinas pedagógicas gerar uma desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática, deixando teoria e prática separadas.

O movimento de finalização do modelo 3 + 1 vem ocorrendo de forma gradual nos cursos de licenciatura. Embora em 2002 a Resolução nº 1 regulamente esta nova formação, cursos como o de Psicologia ainda permanecem com a formação no modelo antigo.

---

<sup>91</sup> AZZI, Roberta Gurgel e SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (orgs). *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 47.

<sup>92</sup> ALVARENGA, Beatriz. Licenciatura X Bacharelado. *Caminhos*, n. 3, p. 38-45, jun. 1991.

<sup>93</sup> DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 168p.

### **2.2.6 Resolução CNE/CP nº2 de 2002 - institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior**

A Resolução CNE/CP nº 1 demonstrou cuidado ao apontar a necessidade de uma regulamentação posterior que estabelecesse a carga horária dos cursos de licenciatura, o que foi feito pela Resolução CNE/CP nº 2, em 19 de fevereiro 2002.

Art.1º - A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de Licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III – 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Essa resolução foi baseada no Parecer CNE/CP nº 28 de 2001 e no Parecer CNE/CP nº 21 de 2001. Esses pareceres explicam que as 1.800 horas de aulas para os conteúdos curriculares relacionam-se tanto com as disciplinas que fazem parte de base material para a integração dos estudos na formação básica comum, quanto com as atividades de ensino/aprendizagem. As 200 horas para conteúdos curriculares de natureza científico-cultural relacionam-se às atividades complementares. As 400 horas para a **prática de ensino** concorrem para a formação da identidade do professor como educador e as 400 horas de **estágio** são o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. No estágio, o aluno assume efetivamente o papel de professor em uma unidade escolar por um determinado período.

Novamente, de acordo com essa nova estrutura curricular, faz-se necessário reformular os cursos de Licenciatura em Psicologia para que possam compartilhar dessa nova maneira de formar professores.

A situação da licenciatura em Psicologia é parecida com a das licenciaturas em Música, Artes, Filosofia e Sociologia e bem diferente das licenciaturas tradicionais em Português, Matemática, Física, Química, História, Biologia e Geografia, nas quais os licenciandos, antes mesmo de ingressar na universidade, já estudaram o conteúdo que futuramente irão lecionar. Outro aspecto relevante refere-se ao fato de que a carga horária para a Psicologia é, no geral, de uma aula por semana, em apenas uma das séries do ensino médio e dos cursos de educação profissional. Diante de tal fato, a carga horária total de 400 horas de estágio que a legislação determina torna-se, na prática, muito difícil de ser cumprida na formação dos licenciados em Psicologia. Para adequar a Resolução do Conselho Nacional de Educação com a realidade do ensino da Licenciatura em Psicologia, pode-se propor, pelas instituições de ensino, a redução das horas *de estágio de 400 horas para 200 horas*.

Essa discussão já tem ressonância no Ministério da Educação, que lançou um parecer, Parecer CNE/CP nº 9 de 5 de dezembro de 2007, que trata da reorganização da carga horária mínima dos cursos de formação de professores, em nível superior, para a educação básica e educação profissional no nível da educação básica. Esse parecer especifica o campo de trabalho para os licenciados para os anos finais do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional de nível médio. Discute ainda a modificação da divisão da carga horária dos cursos de licenciatura, que fica assim proposta: mantém-se o mínimo de 2.800 horas de efetivo trabalho acadêmico, porém modifica-se a divisão da carga horária (deixa de existir especificação diferenciada entre prática e estágio), que passa a ser de pelo menos 300 horas de estágio supervisionado, nomenclatura que engloba a designação anterior de prática e estágio. O parecer define ainda que pelo menos 2.500 horas deverão ser dedicadas às demais atividades formativas, ou seja, disciplinas da formação básica comum, atividades de

ensino/aprendizagem e atividades complementares. Vale ressaltar que essas discussões estão em pauta e ainda não foram homologadas, isto é, não se tornaram resoluções.

Nas duas últimas décadas, os cursos de formação superior têm passado por reformulações em seus currículos. Em 1997, o Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu), convocou as instituições de ensino superior a apresentar propostas para as novas diretrizes curriculares dos cursos superiores, que seriam elaboradas pelas Comissões de Especialistas dessa mesma Secretaria. Segundo o Edital nº 4/ 97 do MEC/SESu, o objetivo dessas diretrizes é nortear o caminho que os cursos de graduação deverão percorrer, para garantir a qualidade da formação em nível superior, substituindo os antigos currículos mínimos. No âmbito dessas transformações, em 2004, a Resolução CNE/ CES nº 8, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Psicologia, foi aprovada.

Para que se possam compreender as mudanças trazidas para a Licenciatura em Psicologia em decorrência das novas diretrizes, faz-se necessário discutir aspectos específicos das legislações relacionadas à Licenciatura em Psicologia.

### **2.2.7 Lei 4.119, de 1962 - dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo**

A licenciatura é uma habilitação possível nos cursos de Psicologia desde a implantação da Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962, que regulamenta os cursos de Psicologia no Brasil. Em vigor até os dias de hoje, essa lei disserta em seu Art.1º que “a formação em Psicologia far-se-á [...] em cursos de bacharelado, licenciado e psicólogo”.

Com esse artigo, pode-se perceber que os cursos de Psicologia possuem três modalidades de formação, bacharelado, licenciatura e psicólogo. Para entender como essas modalidades se organizam, o capítulo II, sobre a vida escolar, estabelece que a primeira

modalidade a ser cursada será o bacharelado, após o que o aluno poderá fazer a modalidade de licenciatura ou a de psicólogo.

Art. 6º - Do candidato à matrícula nos cursos de licenciado e Psicólogo se exigirá a apresentação do diploma de Bacharel em Psicologia.

§ 1º - Ao aluno que concluir o curso de licenciado se conferirá o diploma de Licenciado em Psicologia.

§ 2º - Ao aluno que concluir o curso de Psicólogo será conferido o diploma de Psicólogo.

Embora não esteja claro na legislação se essas duas modalidades podem acontecer concomitantemente, ou se seria necessário optar por uma delas, o que ocorre geralmente é que o aluno que busca a licenciatura já se formou como psicólogo. Seu esquema de formação equivale, dessa forma, a um perfil de 5 + 1, ou seja, cinco anos para se formar como psicólogo e mais um ano para fazer as disciplinas da licenciatura.

No capítulo III, são explicitados os direitos conferidos aos diplomados. Observa-se que:

Art.11 - Ao portador do diploma de Bacharel em Psicologia é conferido o direito de **ensinar** Psicologia em cursos de grau médio<sup>94</sup> nos termos da legislação em vigor.

Art.12 - Ao portador de diploma de Licenciado em Psicologia é conferido o direito de **lecionar** Psicologia, atendidas as exigências legais devidas.

Art.13 - Ao portador do diploma de psicólogo é conferido o direito de **ensinar** Psicologia **nos vários cursos de que trata esta lei**, observadas as exigências legais específicas, e a exercer a profissão de Psicólogo. (*grifo do autor*)

Nos três artigos, a função de ensinar é atribuição das três modalidades. O que as diferencia é a delimitação do nível de ensino para cada modalidade. Para os psicólogos, o nível de ensino delimitado relaciona-se aos “vários cursos que de trata esta lei”, voltando à ementa dessa Lei 4.119, ou seja, para esclarecer quais seriam esses cursos encontra-se “os cursos de formação em Psicologia”. Dessa forma, ocorre a delimitação do direito de ensinar Psicologia apenas nos cursos de formação em Psicologia para a modalidade psicólogo. Embora desde a criação desses cursos essa delimitação tenha sido estabelecida, o que

---

<sup>94</sup> A LDB de 1996 divide o sistema educacional em ensino básico e ensino superior. O ensino básico, por sua vez, é subdividido em ensino fundamental e ensino médio. O termo "grau médio", referido na lei, diz respeito ao ensino médio.

acontece é que os psicólogos atuam também como professores de disciplinas de Psicologia em outros cursos superiores.

A delimitação para a atuação do bacharel é o ensino médio, mas não é mencionado o nível de ensino específico para o licenciado. É possível perceber que, desde sua origem, o estabelecimento do campo de atuação do licenciado em Psicologia não é bem delimitado.

Todavia, ao falar da Licenciatura, a Lei 4.119, de 1962, refere-se à necessidade de atender às exigências legais devidas, ou seja, a outras leis que discutem sobre a Licenciatura. Isso demonstra que, para formar e atuar como licenciado, é necessário dialogar com as legislações da Educação.

Existe na Lei 4.119 uma lacuna relacionada à especificação das funções privativas e das competências apenas do psicólogo, sem menção às dos bacharéis nem às dos licenciados.

Pode-se perceber que as atribuições estabelecidas pela lei que regulamenta a profissão de psicólogo (Lei nº 4.119, de 1962) são contraditórias às leis atuais da educação. Dessa forma, alguns artigos da 4.119 já estão revogados pelas leis atuais. Para justificar essa afirmativa, buscam-se os critérios de antinomia das normas jurídicas. Pelo critério cronológico, alguns artigos da Lei 4.119, de 1962, foram revogados pelas normas novas. Toma-se como exemplo o caso do bacharel em Psicologia. De acordo com a Lei 4.119, de 1962, esse profissional poderia atuar no ensino médio, contudo a Lei 5.692, de 1971, reforçada pela Lei 9.394 de 1996, restringe esse campo de atuação ao licenciado. Por outro lado, o documento do Conselho aponta a ação do bacharel no ensino superior, o que é uma atribuição ilegal, pois é contrária à Lei 4.119.

O fato de não ter havido alteração da Lei 4.119 pode implicar interpretações errôneas dos campos de atuação dos profissionais de Psicologia, até porque nem sempre os professores de Psicologia conhecem as Diretrizes e Bases da Educação. O desconhecimento

das alterações legais ocorridas desde a regulamentação da profissão pode conduzir a práticas profissionais sem o devido respaldo legal.

O distanciamento de mais de 45 anos entre a Lei 4.119 e as atuais legislações provoca uma desconexão entre as concepções sobre o professor de Psicologia, sua formação e atuação, reflexo das diferenciadas demandas sociais das diferentes épocas. A fim de que uma lei não se torne obsoleta, é possível propor alterações (revogando, incluindo e regulamentando artigos) que a atualizem. Se isso ocorrer com todos os atos normativos, será necessário que ocorra também com a lei que regulamenta a profissão de psicólogo.

### **2.2.8 Decreto nº 53.464, de 1964 - regulamenta a Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962, que dispõe sobre a profissão de psicólogo**

Em 21 de janeiro de 1964, o Decreto 53.464 vem para regulamentar a Lei 4.119. Esperava-se que as lacunas deixadas por ela fossem esclarecidas neste decreto.

Todavia, no seu título I, sobre o exercício profissional, o decreto refere-se apenas à modalidade de psicólogo e traz uma informação diferenciada sobre o nível de ensino permitido para a atuação desse profissional:

Art. 4º- São funções do psicólogo: (...)

3) Ensinar as cadeiras ou disciplinas de Psicologia nos **vários níveis de ensino**, observadas as demais exigências da legislação em vigor. (*grifo do autor*)

O decreto amplia a possibilidade de atuação do psicólogo para todos os níveis de ensino. Entretanto vale ressaltar que, ao dizer *observadas as demais exigências da legislação em vigor*, ele volta-se para as legislações da Educação e esta, atualmente, restringe aos licenciados a atuação na educação básica, do que se deduz que os psicólogos podem atuar apenas no nível da educação superior.

No título II do decreto, sobre a formação, mantêm-se as três modalidades de formação:



Art. 6º - As Faculdades de Filosofia poderão instituir Cursos de Graduação de Bacharelado e Licenciado em Psicologia e de Psicólogo.

Parágrafo único - As disciplinas lecionadas em outros Cursos da Faculdade ou da Universidade e que sejam as mesmas do currículo dos Cursos de Bacharelado e Licenciado em Psicologia e de Psicólogo poderão ser ministradas em comum.

Esse artigo flexibiliza a relação das disciplinas, permitindo que estas possam ser cursadas em outros cursos e sejam comuns às três modalidades. Para a licenciatura, essa questão permite uma aproximação com as Faculdades de Educação e um currículo com disciplinas concomitantes às modalidades de bacharelado e psicólogo.

Quando o decreto refere-se aos diplomas, ele não acrescenta informações, apenas repete o que já havia sido relatado na Lei 4.119.

Art. 16- Ao aluno que concluir o Curso de Bacharelado será conferido o diploma de Bacharel em Psicologia.

Art. 17- Ao aluno que concluir o Curso de Licenciado será conferido o diploma de Licenciado em Psicologia.

Art. 18- Ao aluno que concluir o Curso de Psicólogo será conferido o diploma de Psicólogo.

Dessa forma, permanecem as lacunas referentes às especificidades de funções e competências de cada modalidade de formação.

### **2.2.9 Lei nº 5.766, de 1971 – cria o conselho federal e os conselhos regionais de Psicologia**

Em 20 de dezembro de 1971, a Lei nº 5.766 cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Psicologia, destinados à orientação e à fiscalização do exercício da profissão de psicólogo.

Art. 1º - Ficam criados o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Psicologia, dotados de personalidade jurídica de direito público, autonomia administrativa e financeira, constituindo, em seu conjunto, uma autarquia, destinados a **orientar, disciplinar e fiscalizar** o exercício da profissão de Psicólogo e zelar pela fiel observância dos princípios de ética e disciplina da classe. (*grifo do autor*)

Essa lei estabelece ainda as atribuições dos Conselhos.

Art. 6º - São atribuições do Conselho Federal:

(...)

2. orientar, disciplinar e fiscalizar o exercício da profissão de Psicólogo;

3. **expedir as resoluções necessárias ao cumprimento das leis em vigor** e das que venham modificar as atribuições e competência dos profissionais de Psicologia;
4. definir **nos termos legais** o limite de competência do exercício profissional, conforme os cursos realizados ou provas de especialização prestadas em escolas ou institutos profissionais reconhecidos; (*grifo do autor*)

A partir desse artigo, é possível perceber que o Conselho passou a ser o responsável por definir legalmente as atribuições e competências dos profissionais de Psicologia. Ou seja, cabe a ele estabelecer leis ou modificações nas leis relacionadas à Psicologia, bem como fiscalizar se as atribuições e competências dos profissionais de Psicologia estão sendo executadas pelos profissionais determinados. Entretanto a realidade estrutural e financeira do Conselho ainda não permite que essa fiscalização seja realmente exercida de forma eficaz para todos os profissionais da Psicologia; existe ainda uma realidade histórica e política do Conselho que não foca nas questões de estabelecimento e modificações legais relacionadas à Psicologia.

Essas questões também apontam, novamente, para a necessidade de novas reflexões a respeito da identidade dos profissionais de Psicologia, pois não ter as atribuições definidas nem o suporte de uma entidade representativa dificulta a construção dessa identidade.

#### **2.2.10 Decreto nº 79.822, de 1977 – regulamenta a Lei nº 5.766/71**

Em 17 de junho de 1977, o Decreto nº 79.822 regulamentou a Lei nº 5.766/71 e manteve as funções do Conselho descritas pela lei.

- Art. 6º - Compete ao Conselho Federal: (...)
- 5- exercer função normativa e baixar **atos necessários à execução da legislação reguladora do exercício da profissão;**
  - 6- definir o limite de competência do exercício profissional, conforme os cursos realizados ou provas de especialização prestadas em escolas ou institutos profissionais reconhecidos; (...)
  - 17- **propor**, por intermédio do Ministério do Trabalho, **alterações da legislação** relativa ao exercício da profissão de Psicólogo; (*grifo do autor*)

Devido a essas funções, em 17 de outubro de 1992, o Conselho Federal de Psicologia redigiu o documento “**Atribuições Profissionais do Psicólogo Brasileiro**” como forma de contribuição ao Ministério do Trabalho para integrar o catálogo brasileiro de ocupações.

Nesse documento, foram dadas as seguintes atribuições ao professor de Psicologia do ensino médio:

1- Leciona Psicologia em cursos de 2º grau<sup>95</sup> selecionando nos vários campos da Psicologia, os conteúdos teórico-práticos pertinentes aos objetivos do curso em que insere a disciplina, transmitindo-os através de técnicas didáticas, para proporcionar aos alunos condições de compreensão e utilização dos conhecimentos gerados pela ciência psicológica.

2- É especializado em ministrar aulas de Psicologia, devendo ter como **habilitação mínima a licenciatura em Psicologia.** (*grifo do autor*)

Essas atribuições poderiam levar ao entendimento de que a formação como bacharel torna-se desnecessária, uma vez que, segundo elas, somente o licenciado em Psicologia pode dar aula no ensino médio. Porém está regulamentado pela Lei 4.119 que, para cursar Licenciatura em Psicologia, deve-se ter a formação mínima obrigatória de bacharel.

Essas atribuições do Conselho estão em desacordo com a lei que regulamenta a profissão do Psicólogo, Lei 4.119, de 1962, que afirma que, para dar aula no ensino médio, basta ter o bacharelado. Como uma tentativa de esclarecimento dessas contradições, busca-se o critério hierárquico das antinomias jurídicas, segundo o qual uma resolução do Conselho não pode nunca contrariar o que está previsto em lei. Dessa forma, prevalece o texto da Lei 4.119, que diz que o bacharel pode lecionar no nível médio. Existe, porém, uma questão que torna mais complexa essa análise: a constatação de que as atribuições do Conselho estão de acordo com a Lei 9.394, de 1996, que delimita a educação básica como o campo de atuação específico para os licenciados. Faz-se necessário, portanto, comparar a Lei 4.119, de 1962, com a Lei 9.394, de 1996. De acordo com o critério cronológico das antinomias jurídicas, a Lei de 1996 prevalece, ou seja, apenas licenciados podem atuar no ensino médio.

---

<sup>95</sup> O termo "2º grau", referido nesse documento, diz respeito ao ensino médio.

Vale ressaltar que as atribuições evidenciam a necessidade de um diálogo sobre a formação do licenciado em Psicologia e a Educação. Os saberes específicos e fundamentais da Educação é que auxiliarão os professores na seleção, dentre os vários campos da Psicologia, dos conteúdos que serão realmente pertinentes aos objetivos do curso de ensino médio. Em relação às técnicas didáticas, a Educação também possibilitará uma reflexão sobre a forma de trabalhar esses conteúdos para que sejam proporcionadas aos alunos as condições de compreensão e de utilização dos conhecimentos.

Ao se referir ao professor de Psicologia do ensino superior, o documento estabelece as seguintes atribuições:

- 1- Leciona Psicologia em cursos superiores selecionando, nos vários campos da Psicologia, os conteúdos teórico-práticos pertinentes aos objetivos do curso em que se insere a disciplina, transmitindo-os através de técnicas didáticas adequadas de forma a possibilitar aos alunos a compreensão e utilização de conhecimentos psicológicos.
- 2- Ministra aulas de Psicologia, tanto para o curso de psicólogos, como para a formação de **outros profissionais de nível superior** que demandam conhecimentos técnico-científicos de Psicologia. (...)
- 5- Deve ter **habilitação mínima** de **bacharel em Psicologia** ou grau de Psicólogo. (*grifo do autor*)

Para atuar como professor de Psicologia no ensino superior, de acordo com esse documento, também é necessário o diálogo com a Educação. É importante ressaltar que a seleção de conteúdos para a formação de outros profissionais de nível superior de forma a instrumentalizá-los em suas práticas profissionais exige muita reflexão. Dessa forma, o profissional de Psicologia é o profissional mais habilitado a ministrar disciplinas de Psicologia nos outros cursos superiores.

Diferente da Lei 4.119, que delimita a atuação da atividade de ensino do psicólogo apenas aos cursos de Psicologia, o documento do Conselho amplia a atuação do psicólogo para todos os cursos superiores que demandam os conhecimentos técnico-científicos da Psicologia. Esse documento estabelece o bacharelado como a habilitação mínima para o professor de ensino superior. De acordo com a Lei 4.119, esse profissional só poderia atuar no ensino médio. Como explicar essas contradições? Seria esse um documento

ilegal? Sabe-se que ele vem atender às necessidades do mercado de professores de Psicologia para diferentes cursos superiores. Porém, para isso, o Conselho deveria propor uma lei ou a modificação da lei existente. Como isso não foi feito, esse seria um caso de antinomia das normas jurídicas. Buscando novamente o critério hierárquico, as atribuições do Conselho não podem contrariar o que a Lei 4.119 diz, do que se deduz que o psicólogo poderia ensinar nos cursos de Psicologia e o bacharel não poderia lecionar na educação superior. Todavia, na prática, essa norma não é seguida. O psicólogo, assim como o bacharel, ministra aulas nos cursos de formação de outros profissionais.

Retomando essa discussão para o licenciado em Psicologia, percebe-se que, ao discutir sobre o ensino superior, está ainda em aberto a possibilidade de esse profissional atuar nesse nível de ensino.

#### **2.2.11 Resolução CNE/CES nº 8 de 2004 - institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Psicologia**

Do início da tramitação das propostas para compor as Diretrizes Curriculares Nacionais de Psicologia até a aprovação das diretrizes de 2004, houve a homologação de três pareceres que discorriam sobre o tema.

O parecer CNE/CES 1.314 de 7 de novembro de 2001 e o parecer CNE/CES 072 de 20 de fevereiro de 2002 mantinham a separação dos três perfis de formação profissional (bacharel, licenciado e psicólogo), pois entendiam que existiam distinções nos conhecimentos psicológicos das áreas afins, assim como na formação para a atuação nos diferentes contextos. De acordo com o Art. 3º do Parecer de 2002, “o curso de graduação em Psicologia tem como meta central a formação para a pesquisa em Psicologia, para o ensino de Psicologia e para a atuação do psicólogo”. Assim, define-se cada perfil como um conjunto de

habilidades e competências específicas, ao qual se somam as habilidades conferidas aos outros perfis por meio de um núcleo comum de formação.

Apesar da possibilidade de formação ampla em três diferentes perfis, garantida pela Lei nº 4.119 e proposta pelo parecer relativo às Diretrizes Curriculares da Psicologia em 2002, os cursos de Psicologia no Brasil têm enfatizado apenas a formação do perfil de psicólogo. Essa ênfase pode ser verificada pela análise dos currículos desses cursos em escolas brasileiras, em que se percebe uma predominância de disciplinas propedêuticas para a atuação clínica, em detrimento da formação em bacharelado e licenciatura (Cirino e Martinelli<sup>96</sup>; Hoff<sup>97</sup>; Castelo Branco<sup>98</sup>; Assunção<sup>99</sup>).

A proposta de Diretrizes dos Pareceres de 2001 e 2002 não foi aceita pelo Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (FENPB). Este Fórum foi instituído na década de 1990 para suprir a lacuna relativa à organização da Psicologia brasileira e tinha como objetivo definir políticas e projetos voltados à melhoria da qualificação profissional dos psicólogos. Atualmente, o FENPB está composto por 20 entidades nacionais<sup>100</sup> científicas, profissionais, sindicais e estudantis. Algumas iniciativas de repercussão nacional do FENPB

<sup>96</sup> CIRINO, Sérgio Dias; MATINELLI, J. C. M. *O ensino de terapia comportamental na UNIVALE*. In: IV Encontro da ABPMC, 1995, Associação Brasileira de Psicoterapia e Medicina Comportamental. Resumo de Comunicação Científica. Campinas, SP, 1995.

<sup>97</sup> HOFF, M. S. A Proposta de Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia: uma Perspectiva de Avanços? *Psicologia, Ciência e Profissão*, v. 19, n. 3, p. 12-31, 1999.

<sup>98</sup> CASTELO BRANCO, Maria Teresa. Que profissional queremos formar? *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 18, n. 3, p. 28-35, set. 1998.

<sup>99</sup> ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. Curso de Psicologia: Algumas Reflexões sobre o Bacharelado e a Licenciatura. *Educação em Revista*, n. 29, p. 45-60, jun. 1999.

<sup>100</sup> Composto atualmente pelas seguintes entidades: ABEP - Associação Brasileira de Ensino de Psicologia | ABOP - Associação Brasileira de Orientadores Profissionais | ABPJ - Associação Brasileira de Psicologia Jurídica | ABRAP - Associação Brasileira de Psicoterapias | ABRAPESP - Associação Brasileira de Psicologia do Esporte | ABPMC - Associação Brasileira de Psicoterapia e Medicina Comportamental | ABRANEP - Associação Brasileira de Neuropsicologia | ABRAPÉE - Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional | ABRAPSO - Associação Brasileira de Psicologia Social | ANPEPP - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia | ASBRo - Associação Brasileira de Rorschach | CFP - Conselho Federal de Psicologia | CONEP - Coordenação Nacional dos Estudantes de Psicologia | FENAPSI - Federação Nacional dos Psicólogos | IBAP - Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica | SBPD - Sociedade Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento | SBPH - Sociedade Brasileira de Psicologia Hospitalar | SBPOT - Sociedade Brasileira de Psicologia Organizacional e do Trabalho | SBPP - Sociedade Brasileira de Psicologia Política | SOBRAPA - Sociedade Brasileira de Psicologia e Acupuntura. Disponível emt: <<http://www.fenpb.org.br/>>. Acesso em 02 junho de 2008.

foram a criação da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) e o estabelecimento de uma proposta de Diretrizes para o Ensino da Psicologia.

O FENPB, em 2002, questionou a separação da formação do profissional dessa área em três perfis, conforme está previsto nos Pareceres de 2001 e 2002, sugerindo um único perfil. Essa idéia baseia-se na concepção de uma formação que garanta o desenvolvimento integrado de competências e habilidades de múltiplas dimensões. Assim, o Fórum abandona as competências e habilidades específicas de cada perfil para propor dimensões múltiplas, que deveriam fazer parte da formação de todo profissional dessa área, no caso o psicólogo. Para o Fórum, a formação de todo psicólogo deveria contemplar as seguintes dimensões: histórica, filosófica, antropológica, social, política, ética, científica, profissional, pedagógica e técnica.

Dessa forma, com esse movimento de oposição, que explicitava a formação de um profissional específico para ensinar Psicologia, o Fórum eliminou o perfil licenciatura. Todavia manteve o compromisso com a educação, ao propor a dimensão pedagógica que todo profissional psicólogo deveria ter. O alcance pedagógico abordado no Fórum é útil quando se discutem a Psicologia escolar e a educacional, possíveis interfaces do campo da Psicologia com a Educação. Mas esse enfoque deve ainda resguardar a formação do professor dessa área nos diversos níveis da educação, sintonizado com as tendências atuais da formação docente.

No âmbito dessa discussão, torna-se importante destacar que houve várias discordâncias entre a proposta do Fórum de Entidades e a das Diretrizes 2002. Essa última foi abandonada após ter sido realizada uma nova audiência pública com a participação de diversas entidades da área da Psicologia no Brasil. Na citada audiência, destacaram-se posições divergentes, principalmente no que concerne à divisão em três diferentes perfis de formação, como previsto desde a aprovação da Lei nº 4.119, de 1962. Uma das correntes favoráveis às diretrizes do Fórum de Entidades propôs uma terminalidade única de formação, a de psicólogo. A outra manteve a proposta anterior. Diante do impasse, fez-se um acordo para a elaboração de um documento comum.

Como resultado desse encontro, foi elaborado o **Parecer CNE/CES nº 62, de 2004**, que, por sua vez, originou a Resolução CNE/CES nº 8, de 7 de maio 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia e pode ser vista como o resultado de um consenso das principais entidades que representam a Psicologia no país.

A Resolução CNE/ CES nº 8 estabelece os princípios gerais que devem nortear a formação nessa área. Nela tem-se o seguinte posicionamento: “Art. 3: O curso de graduação em Psicologia tem como meta central a formação do Psicólogo para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino de Psicologia.”.

Entende-se, pela leitura deste artigo, que a formação de psicólogos não mais se daria por diferentes perfis (bacharel, psicólogo e licenciado) como está presente na Lei 4.119. Pelo contrário, seria desenvolvida por meio de uma formação única que permitiria a atuação nas três modalidades. Porém a resolução retoma a formação do professor de Psicologia no seguinte artigo:

Art. 13 - A formação do professor de Psicologia dar-se-á em um projeto pedagógico **complementar e diferenciado**, elaborado **em conformidade com a legislação** que regulamenta a formação de professores no país.

§ 1º - O projeto pedagógico para a formação do Professor de Psicologia deve propiciar o desenvolvimento das competências e habilidades básicas constantes no núcleo comum do curso de Psicologia e daquelas **previstas nas Diretrizes Nacionais para a formação da Educação Básica**, em nível superior. (*grifo do autor*)

Em que medida o currículo de formação do psicólogo proporciona a concomitante formação de um professor de Psicologia? O artigo 13 diz de uma formação complementar que pretende estar em conformidade com a legislação da educação básica.

Essa questão da estrutura curricular para a formação do licenciado em Psicologia é outro exemplo de antinomia. As resoluções do Ministério da Educação (Resolução CNE/CP nº 1, de 2002, e Resolução CNE/CP nº 2, de 2002), ao se referirem às mudanças curriculares para os cursos de Licenciatura, estabelecem que estes devam ocorrer concomitantemente ao curso de formação específica, ou seja, o curso de Licenciatura em Psicologia deveria ser



organizado de forma que os alunos façam essa modalidade de formação junto com a de psicólogo. Entretanto a Resolução CNE/CES nº 8, de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, dialoga com a idéia de que a formação em Licenciatura deve ser complementar e diferenciada. Sendo essa uma antinomia jurídica, busca-se o critério da especialidade e esclarece-se que, como são duas resoluções que tratam do mesmo tema e ambas do Ministério da Educação, prevalece aquela que for mais específica à situação do caso concreto, ou seja, a resolução sobre a Psicologia é mais específica do que a que trata de todas as licenciaturas. Dessa forma, os cursos de Licenciatura em Psicologia estão legalmente autorizados a funcionar de forma complementar e diferenciada.

Todavia vale ressaltar que essa concepção de formação talvez não seja a mais adequada, nem garanta uma formação que irá capacitar o psicólogo a ser um professor com as habilidades e competências necessárias para atuar na educação básica. Para que os profissionais de Psicologia que atuam no ensino possam ter uma regulamentação realmente eficaz, é necessário que, ao concebê-la, haja um diálogo com as regulamentações da educação. A Constituição da República de 1988, em seu Art. 5º, que trata dos termos nos quais serão garantidos direitos aos brasileiros, afirma no inciso XIII que “é assegurado o livre exercício profissional *atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer*”. A Lei 9.394/1996 concerne diretamente a estas *qualificações e*, em seu Art. 62, define os cursos de Licenciatura como a formação necessária para atuar na educação básica. Os atos normativos complementares a essa LDB/1996 do Conselho Nacional de Educação que se relacionam a essa qualificação são a Resolução CNE/CP1 de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, e a Resolução CNE/CP2 de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura. Para que as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia fossem realmente

relevantes no que diz respeito à licenciatura, deveria existir uma harmonia desta com os atos normativos anteriormente citados.

O presente trabalho propõe que, embora as Diretrizes indiquem a formação complementar e diferenciada, o reconhecimento da relevância de uma formação integrada deve ser suficiente para que as instituições formadoras optem pela formação em licenciatura concomitante com a de psicólogo e organizem seus cursos seguindo a lei maior da educação para o conjunto das licenciaturas.

A idéia de complementação no lugar de articulação manifesta-se, nas diretrizes de 2004, somente quando o assunto é formação de professor. Verifica-se que, nos outros artigos apresentados nas Diretrizes da Psicologia, a proposta é de articulação. Ao salientar o oferecimento de ênfases e de um núcleo comum no curso, a regra é a de que esses não deverão ser concebidos como momentos estanques no processo de formação; ao contrário, a aprendizagem deverá ser compreendida como um processo e, dessa forma, as atividades práticas e os estágios serão distribuídos ao longo de todo o curso.

Uma vez que a aprendizagem do graduando, nessas diretrizes, é vista como um processo, é incoerente propor uma formação pedagógica complementar, com estágios e disciplinas específicas concentrados. Tal formação não irá capacitar o psicólogo a ser um professor de Psicologia com as habilidades e competências necessárias para atuar na educação básica. Este contra-senso ocorre, provavelmente, porque não se discutiu o assunto em profundidade.

Então, o que faz pensar que uma formação complementar em licenciatura, desarticulada do restante do curso, seja suficiente para preparar um professor de Psicologia? Na formação do psicólogo, já estaria embutido o desenvolvimento da habilidade de ensinar? O que os currículos de Psicologia têm proposto?

Ter uma formação teórica dos pressupostos da Psicologia, bem como de sua aplicação, não garante que esses conhecimentos sejam trabalhados de forma compreensível

com os alunos da educação básica. A formação articulada entre habilidades científicas e pedagógicas é fundamental para garantir a futura utilização de situações práticas de sala de aula, que assegurem inclusive a aplicabilidade dos conhecimentos pelos sujeitos. Sobre essa formação articulada, Werebe<sup>101</sup> tem um posicionamento que pode ser comparado às questões atuais das diretrizes da Psicologia:

Em poucas palavras, o sistema que admite a concomitância de duas finalidades – a da formação de cientistas e a da preparação de professores secundários – na realidade, persegue uma só, a primeira. Os que ficam para a segunda são os que fracassam em relação à primeira. Fracassam noventa, triunfam dez. É desumano para os alunos; é um desperdício para a sociedade.<sup>77</sup>

Segundo a autora, a dimensão teórica do conhecimento de determinada área e a mobilização desse conhecimento em situações concretas permitem a construção de competências para a atuação do professor. Isso se dá desde o início do curso, cujos pontos de partida e chegada são a atuação profissional de professor. A construção dessas competências será possibilitada somente se fizer parte dos objetivos da formação. Esses objetivos podem ser averiguados por meio dos conteúdos escolhidos, da organização institucional, da abordagem metodológica e da invenção de diferentes espaços de vivência para os professores em formação.

A partir da análise feita, pode-se concluir que o planejamento, a delimitação de objetivos e o comprometimento em desenhar um plano pedagógico que abarque a formação do professor de Psicologia não se fazem presentes nas novas diretrizes de 2004. Nesta resolução, está previsto o exercício da docência, mas não se discute como deverá ocorrer essa formação. Além disso, a resolução não propõe uma articulação da formação do professor com o restante do curso, embora mencione que o projeto pedagógico deva conciliar-se com as competências do núcleo comum.

É importante ressaltar, ainda, que o núcleo comum do curso de Psicologia não viabiliza um contato do graduando com aspectos relacionados à educação, tais como a

---

<sup>101</sup> WEREBE, Maria José Garcia. *Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970. p 225.

docência, a compreensão da dinâmica escolar e os problemas práticos que surgem no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, os conteúdos de base científica, importantes para a formação de quaisquer dos três perfis sugeridos, não são articulados de forma a permitir que o aluno de Psicologia possa, posteriormente, em sua atuação como professor, fazer uma aproximação desses conteúdos com sua prática em sala de aula.

Tais questões merecem a atenção dos que se preocupam com os rumos da Psicologia. É necessário considerar um perfil de formação nessa área próximo ao que se espera de um profissional engajado e ciente das demandas da sociedade. Assunção<sup>102</sup>, ao refletir sobre a relação dos graduandos de Psicologia com a licenciatura, conclui que:

De modo geral, a questão da docência (Licenciatura) não é tratada no decorrer do Curso, até mesmo porque as matérias relacionadas à Educação, além de serem em um número reduzido no currículo, em sua maioria são de caráter optativo. Além disso, essas disciplinas enfocam, de acordo com o depoimento dos(as) alunos(as), a Psicologia Escolar e não a docência em Psicologia, e são, ainda tratadas como disciplinas de menor importância.<sup>94</sup>

Percebe-se, nessa reflexão, que a falta de debates a respeito da formação do professor de Psicologia está intrinsecamente ligada à desvalorização desse profissional no meio acadêmico e profissional, o que acaba por prejudicar a visão de estudantes e docentes no que tange a essa modalidade de formação. Os cursos de Psicologia no Brasil têm enfatizado a formação do perfil do psicólogo clínico. Essa tendência é histórica na Psicologia, e o profissional que atua em outras áreas diferentes da clínica tem dificuldade em definir sua identidade<sup>103</sup>. Apenas a habilitação do psicólogo é denominada profissional. Dessa situação emergem questões que precisam de respostas. O professor de Psicologia não deveria ser reconhecido como profissional de Psicologia pelos seus pares? A formação do psicólogo não deveria englobar as questões sobre a docência? O que é ser um professor de Psicologia? Que conhecimentos específicos esse profissional deverá ter?

---

<sup>102</sup> ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. Curso de Psicologia: Algumas Reflexões sobre o Bacharelado e a Licenciatura. *Educação em Revista*, n. 29, jun. 1999. p.52.

<sup>103</sup> CASTELO BRANCO, Maria Teresa. Que profissional queremos formar? *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 18, n. 3, p. 28-35, set. 1998.

As disciplinas obrigatórias do curso de Psicologia não garantem ao graduando um contato com aspectos relacionados à docência. Reforça-se, assim, o diferencial existente no processo formativo do licenciado em relação à formação do psicólogo. Esse diferencial é ressaltado quando se considera o atual modelo de formação dos psicólogos, no qual teoria e prática encontram-se integradas, em oposição ao modelo da Licenciatura em Psicologia, que diz ser complementar e diferenciada.

### **3 IMPACTOS DAS REGULAMENTAÇÕES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

A partir desse estudo das legislações, faz-se necessário refletir sobre se as mudanças ocorridas nas legislações tiveram impacto na opção pela formação em Licenciatura em Psicologia.

Com o intuito de analisar como ocorreu a aplicação das regulamentações em uma instituição específica, foi feita uma análise do curso de Licenciatura em Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (Fafich) é responsável pela formação nesse curso. No entanto as disciplinas obrigatórias para a formação na modalidade Licenciatura são cursadas pelo aluno na Faculdade de Educação.

Serviram como fontes de pesquisa os currículos do curso no Departamento de Psicologia, na Seção de Ensino e Colegiado da Psicologia, na Secretaria Geral da Fafich e na biblioteca da Fafich. Além disso, foram pesquisados, na Faculdade de Educação (FAE), os diários de classe da disciplina Prática de Ensino de Psicologia referentes aos anos de 1967 (quando a primeira turma cursou essa disciplina) a 2007.

Os dados do Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA) da UFMG foram ainda fontes de trabalho para o levantamento do número de alunos que cursou a disciplina e o número de alunos que se formou em Licenciatura em Psicologia. O objetivo era relacionar o impacto das modificações nas leis com a procura por essa formação.

#### **3.1 O curso de Licenciatura em Psicologia**

A história da Licenciatura em Psicologia na UFMG iniciou-se juntamente com o curso de Psicologia. O primeiro decreto do curso de Psicologia da UFMG é de 1968, data do

registro no MEC, porém sabe-se que a data de um decreto não quer dizer necessariamente o início da primeira turma. Esta poderia ter começado muito tempo antes do registro do MEC, pois o processo de reconhecimento de um curso por esse órgão ocorre após a formatura da primeira turma.

Infelizmente, essa informação não pôde ser disponibilizada nem pelos funcionários da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), nem pelos da Seção de Ensino e Colegiado da Psicologia, nem pelos da Secretaria Geral da Fafich, nem pelos da biblioteca da Fafich. Isso ocorreu porque essas informações e os currículos ao longo do curso não foram arquivados. O que se afirma é que não havia na época uma preocupação com esse tipo de registro.

Em um artigo de Jardim (1998)<sup>104</sup> sobre a visita da psicóloga Carolina Bori à cidade de Belo Horizonte, foi possível encontrar a data de início do curso de Psicologia na UFMG, 1963. Na internet, o sítio oficial da Fafich<sup>105</sup> também tem essa informação:

O curso de Psicologia da Fafich-UFMG começou a funcionar **em 1963** e oferece três modalidades: Bacharelado, Licenciatura e Psicólogo. O Bacharel pode lecionar no Curso Superior, o Licenciado pode dar aulas de Psicologia para 2º Grau, e o Psicólogo pode exercer atividades nas áreas de clínica e saúde, de educação, de trabalho e social. O currículo pode ser completado em quatro anos para Licenciatura e Bacharelado e em cinco anos para o Psicólogo. (*grifo do autor*)

Essas informações colocadas nesse sítio foram disponibilizadas por quem? Não foi possível ter essa resposta nos órgãos oficiais da UFMG.

Segundo uma funcionária da Prograd, existe registro sobre a história da Psicologia apenas a partir de 1970. A informação obtida sobre os currículos na Prograd envolve apenas a data da implantação dos currículos de 1990, de 1998 e o atual de 2002, não os conteúdos ou a grade curricular. Permanece então uma lacuna relativa a essa informação: qual era o currículo vigente antes de 1990? Como ter acesso ao conteúdo desses currículos? Quem deveria ser o responsável por arquivar os currículos antigos do curso? Por que isso não está arquivado?

<sup>104</sup> JARDIM, João Bosco. Carolina em Belo Horizonte. Psicologia USP. v.9, n.1. São Paulo. 1998.

<sup>105</sup> Sítio da Fafich: <http://www.fafich.ufmg.br/>

Na Prograd, foi possível obter ainda as informações relacionadas ao número de alunos que entrava no curso de Psicologia: de 1970 a 1996, eram 120 alunos por ano; de 1997 até 2008, esse número passou a ser de 132 alunos por ano.

Segundo uma funcionária do DRCA, existe registro sobre a Psicologia apenas a partir de 1990. Além disso, as informações obtidas relacionam-se com o número de alunos que concluiu o curso em cada modalidade. É importante ressaltar que as informações a que se teve acesso vão até 2002 e, portanto, a pesquisa não contou com os dados dos anos seguintes.

Com base nessas informações, foi feita a análise dos alunos formados em Licenciatura em Psicologia (GRAF.1).

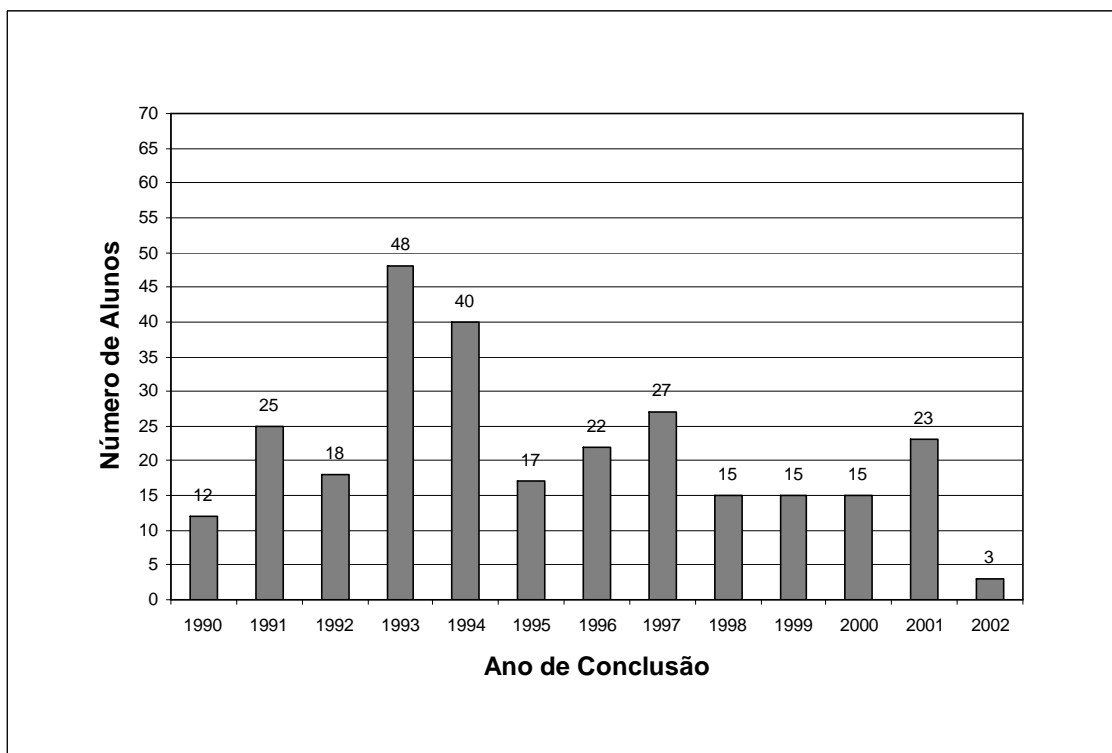


GRÁFICO 1 – Alunos formados em Licenciatura em Psicologia entre 1990 e 2002.

Fonte: DRCA - UFMG, 2008

Com base nesse gráfico, pode-se perceber que existe um aumento considerável (mais de 100%) na procura por essa modalidade de formação nos anos de 1993 e 1994. O gráfico mostra também que houve uma diminuição desse número nos anos seguintes, fato que se evidencia ainda mais em 2002. A que essas questões estão relacionadas? Como buscar



respostas para essas oscilações? As regulamentações estão relacionadas com essa questão? O que aconteceu nesses anos?

Como discutido anteriormente, as grandes mudanças no campo de atuação do licenciado em Psicologia ocorreram com a LDB/1996. Com ela, observa-se o estabelecimento definitivo da formação em Licenciatura plena, de nível superior, para a atuação na educação básica, o que vem reforçar esse nível de ensino como o campo de atuação do licenciado em Psicologia. Ao mesmo tempo, ao contrário das LDBs anteriores, essa nova Lei estabelece que o licenciado em Psicologia não poderá mais atuar como orientador educacional na educação básica. Tal atribuição passa a ser somente do pedagogo ou do profissional com formação complementar de pós-graduação. Além disso, o magistério, que tradicionalmente foi o lugar ocupado pelo licenciado em Psicologia, deverá ser progressivamente substituído pelo Curso Normal Superior. Dessa forma, esses campos de atuação tendem a não ser mais um lugar de inserção do profissional licenciado. Por outro lado, existem ainda algumas possibilidades para a atuação desse profissional no ensino médio, na educação profissional, na educação infantil e na educação especial, o que poderia justificar a procura por essa modalidade de formação por parte de alguns alunos.

Dessa forma, com o objetivo de investigar as possíveis influências da LDB/1996 na procura pela formação em Licenciatura em Psicologia, analisou-se, ao longo de dez anos, o número de formandos nessa modalidade (GRAF.2). O recorte escolhido para a análise foi o período de 1992 a 2001 por corresponder aos cinco anos anteriores à aprovação da LDB (1992-1996) e aos cinco anos posteriores a essa aprovação (1997-2001).

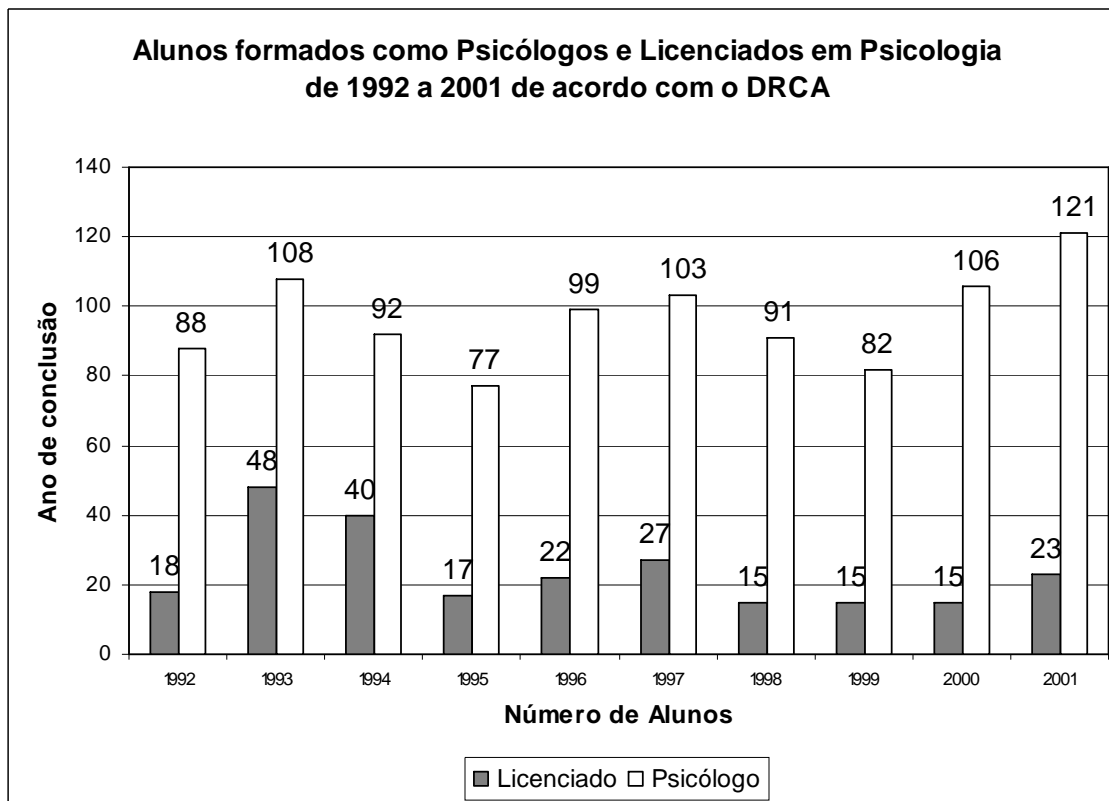


GRÁFICO 2 – Alunos formados como psicólogos e licenciados em Psicologia entre 1992 e 2001.

Fonte: DRCA - UFMG, 2008

O número de alunos formados como psicólogos, em todos os anos contemplados neste estudo, foi significativamente maior (81%) do que o número de alunos formados em licenciatura (19%). Esta representa um quinto do total de alunos formados em Psicologia no período pesquisado.

Assunção<sup>106</sup>, em estudo empreendido com os alunos do curso de Licenciatura em Psicologia da UFMG, salienta que a maior parte dos alunos que busca essa formação já concluiu o curso nas demais modalidades, muitos deles após um longo período desta conclusão. Sendo assim, não se pode somar, no gráfico, o número de alunos que se formou em Psicologia por ano com o que se formou em Licenciatura, pois a maioria dos alunos formados na Licenciatura já se formou inicialmente como psicólogo.

<sup>106</sup> ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. Curso de Psicologia: Algumas Reflexões sobre o Bacharelado e a Licenciatura. *Educação em Revista*, n. 29, p. 45-60, jun. 1999.

Mudanças e exigências trazidas pela LDB/1996 podem ter contribuído para uma diminuição da procura pela Licenciatura. (GRAF.3).

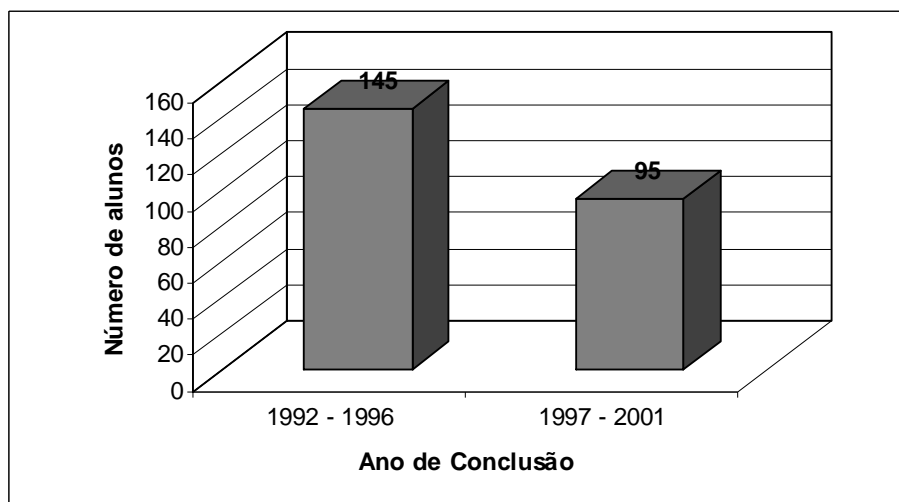


GRÁFICO 3 – Alunos formados em Licenciatura em Psicologia 5 anos antes da LDB/1996 e 5 anos depois (1992-2001).

Fonte: DRCA - UFMG, 2008

Nos cinco anos após 1996, formaram-se em Licenciatura 34,6% alunos a menos em relação aos cinco anos anteriores. Poder-se-ia inferir que isso tenha se dado por uma redução também na procura pelo curso de Psicologia como um todo, o que, entretanto, não ocorreu. A análise do número de alunos formados como psicólogos aponta para um aumento dessa formação, antes e depois da LDB de 1996 (de 1992 a 1996, formaram-se 464 alunos; de 1997 a 2001, 503).

Voltando à licenciatura, vale ressaltar que, no período anterior a 1996, ocorreram dois picos, um no ano de 1993 (48 alunos) e outro no ano de 1994 (40 alunos). É importante ressaltar também que, no ano seguinte (1995), houve uma grande queda na procura pela licenciatura. Por que isso teria ocorrido? Esses números se mantiveram relativamente estáveis nos anos seguintes, o que coincide também com a vigência da LDB de 1996. Essa LDB teria tido influência na redução e na estabilidade?

Porém não são somente as regulamentações que poderão apresentar respostas para as oscilações na procura pela Licenciatura em Psicologia. Cabe realizar posteriores estudos, que aproximem esses picos e declives com o contexto histórico, político e social dos anos em questão.

Uma hipótese, entretanto, pode ser levantada sobre os picos de 1993 e 1994, hipótese que se relaciona com o local do departamento de Psicologia. O Departamento de Psicologia, que faz parte da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (Fafich) era situado, na década de 60, no bairro Santo Antônio (região sul da cidade de Belo Horizonte); só em janeiro de 1990 é que ela foi transferida para o *campus* da Pampulha (região norte da cidade). A Faculdade de Educação, criada em 1968 como resultado do desdobramento do Departamento de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras ocorrido na reforma universitária, iniciou suas atividades no *campus* da Pampulha. Como as disciplinas pedagógicas do curso de Licenciatura em Psicologia eram oferecidas pela Faculdade de Educação, os alunos que, até 1990, optavam por essa modalidade de formação tinham que se deslocar para o *campus* da Pampulha para frequentar as disciplinas. Com a mudança da Fafich para o *campus*, esse deslocamento deixou de existir, o que pode ter contribuído para o aumento da procura pela Licenciatura em 1993 e 1994.

Para futuros estudos sobre esse tema, sugere-se a investigação da forma como a Licenciatura era apresentada ao graduando e das questões históricas, políticas e estruturais da coordenação do curso de Psicologia da UFMG.

### **3.2 O currículo de Licenciatura em Psicologia**

O currículo de um curso de Licenciatura deveria seguir a legislação que regulamenta a formação de professores no país. Como explicado anteriormente, essa legislação específica envolve a Lei 9.394 de 20/12/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases

da Educação Nacional (LDB), e as Resoluções do Conselho Nacional de Educação CNE/CP1 de 18/2/2002 e CNE/CP2 de 19/2/2002, complementares à LDB, que estabelecem as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, e a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura plena, respectivamente. A Resolução CNE/CP2 estabelece um aumento considerável de aulas práticas e de estágio nos cursos de Licenciatura: 400 horas de prática como componente curricular e 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso.

Porém, isso não ocorre no atual currículo do curso de Licenciatura em Psicologia da UFMG. Os alunos não possuem carga horária de estágios e práticas como concebido no parecer. Dessa forma, a iniciação ao ensino do professor de Psicologia não passa por um momento de transição harmônico, em que os estudantes são introduzidos, gradualmente, à profissão. O que ocorre é que, uma vez formado em Licenciatura em Psicologia, o profissional entra em sala de aula sem ter passado por nenhum tipo de formação para o ensino, o que torna essa entrada na carreira muitas vezes sofrida e difícil.

Atualmente, existem cinco disciplinas pedagógicas comuns a todas as licenciaturas oferecidas pela Faculdade de Educação: Política Educacional (60 horas), Sociologia da Educação (60 horas), Didática (60 horas), Psicologia da Aprendizagem (60 horas) e Prática de Ensino (120 horas). Porém, na UFMG, os alunos de Licenciatura em Psicologia são dispensados da disciplina Psicologia da Aprendizagem e, portanto, cursam apenas as outras quatro. Não seria importante que eles cursassem essa disciplina? Em estudos desenvolvidos por Azzi e Batista, é possível perceber as contribuições da disciplina Psicologia Educacional - Aprendizagem nos cursos de Licenciatura, o que ressalta a importância da aprendizagem de conteúdos que poderão auxiliar a formação de professores

que “pensem, interpretem, alterem e partilhem seus fazeres educativos”<sup>107</sup>. Esses conteúdos não auxiliariam a formação docente do profissional de Psicologia?

As disciplinas pedagógicas obrigatórias para os licenciados em Psicologia são cursadas de forma fragmentada e com uma carga horária reduzida. Um total de apenas 300 horas para conteúdos curriculares, prática e estágio curricular, o que destoa das exigências legais para cursos de Licenciatura (Resoluções CNE/CP1 e CNE/CP2 de 2002). Funcionando dessa forma, os diplomas poderiam ser expedidos? Esse funcionamento estaria de acordo com a legislação? Não seria necessária uma reformulação curricular da Licenciatura em Psicologia?

### **3.3 A disciplina Prática de Ensino de Psicologia**

Nas disciplinas oferecidas pela Faculdade de Educação, as salas de aula são freqüentadas por alunos de todas as licenciaturas em conjunto, com exceção da disciplina Prática de Ensino, que é específica para cada curso. No caso da Licenciatura em Psicologia, a disciplina é denominada de Prática de Ensino de Psicologia e é cursada exclusivamente por alunos da Licenciatura em Psicologia. Por essa razão, a presente pesquisa dedicou-se a analisá-la com o objetivo de buscar mais informações sobre a história da Licenciatura em Psicologia na UFMG.

A Prática de Ensino de Psicologia passou por mudanças em seu nome em diversos momentos de sua história, o que, provavelmente, se deva a mudanças na própria História da Educação. Em 1967, era denominada de Didática Especial de Psicologia Educacional, com carga horária de 60 horas. Em 1971, passou a ser chamada apenas de Didática, com carga

---

<sup>107</sup>BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva; AZZI, Roberta Gurgel. Ensinando Psicologia na Licenciatura: experiências, opções e aprendizagens. In: AZZI, Roberta Gurgel; BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva e SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (orgs). *Formação de professores: discutindo o ensino de Psicologia*. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2000. p. 149-162.

horária também de 60 horas. Em 1972, ela foi desmembrada em: Prática de Ensino de Psicologia e Didática de Ensino de Psicologia, a primeira com 45 horas e a segunda com 60 horas. Somente a partir de 1974 é que ela passou a ter o nome que permanece até os dias de hoje: Prática de Ensino de Psicologia, com carga horária de 120 horas.

Para a coleta de dados referentes aos alunos matriculados em Prática de Ensino de Psicologia, disciplina específica da modalidade Licenciatura em Psicologia, a Seção de Ensino da Faculdade de Educação da UFMG foi consultada. Foram verificados os diários de classe da referida disciplina desde a data da primeira turma a cursá-la – 1967 – até o segundo semestre de 2007.

Constatou-se que, de 1967 a 1970, a disciplina era ofertada anualmente<sup>108</sup>. Após esta data, começou a ser disponibilizada semestralmente.

Não foram encontrados os diários dos anos de 1969 e 1979, assim como os diários dos primeiros semestres dos anos de 1972, 1973, 1974, 1975, 1976 e 1983 e ainda os dos segundos semestres dos anos de 1978, 1985, 1990 e 1992. Segundo funcionários do Colegiado da FAE, isso pode ser explicado pelo fato de ou a disciplina não ter sido ofertada, ou ter sido ofertada e não ter havido procura por parte dos alunos. Porém não se tem acesso a fontes oficiais escritas que possam esclarecer essas duas hipóteses.

De posse dos diários de classe, o foco do trabalho se voltou para o número de alunos matriculados e o número de alunos aprovados na disciplina. (GRAF.4).

---

<sup>108</sup> Como a disciplina Prática de Ensino de Psicologia, nos anos de 1967 a 1970, possuía uma carga horária de 60 horas, entende-se que essa disciplina era oferecida uma vez a cada ano, ou seja, em apenas um semestre por ano.

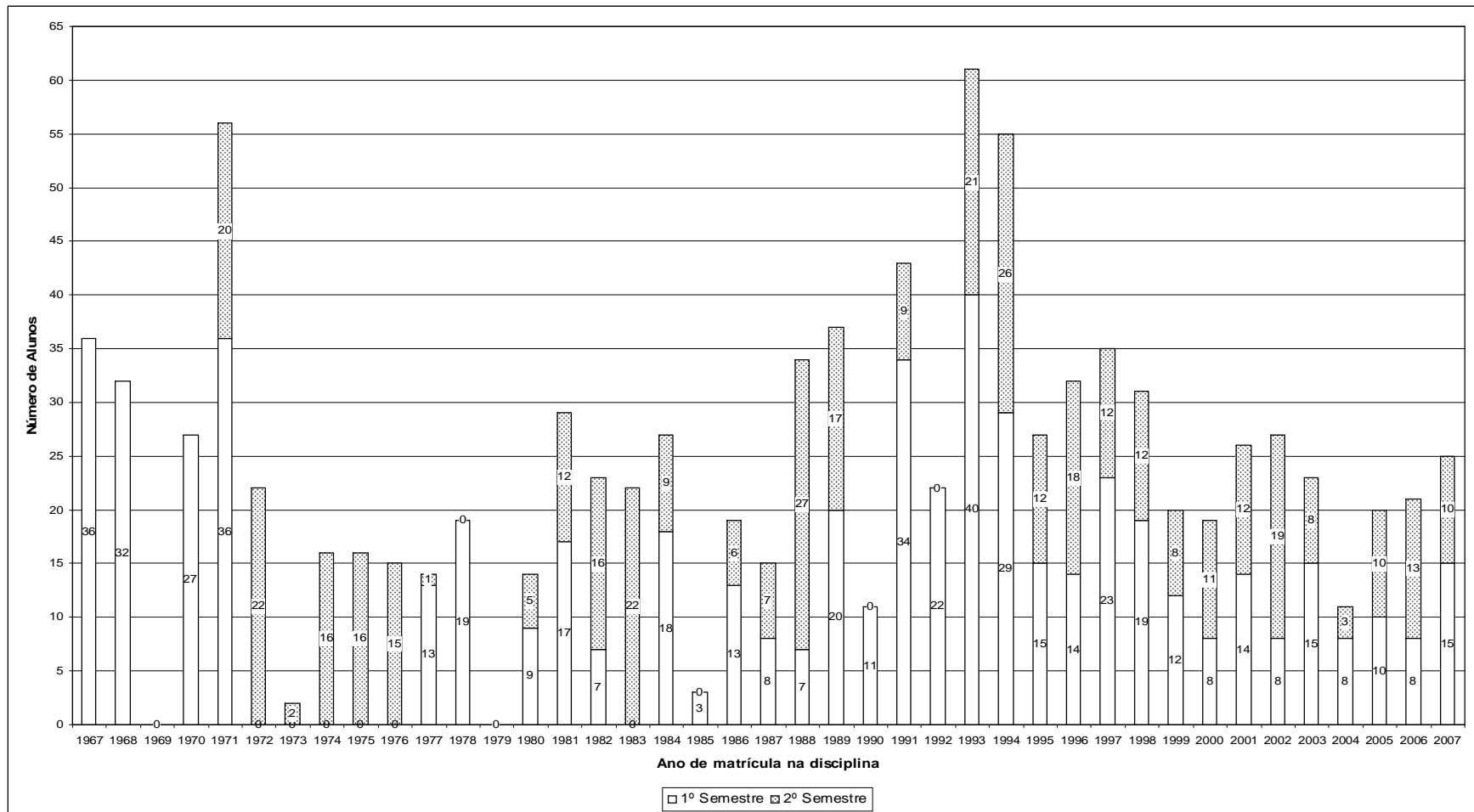


GRÁFICO 4 – Alunos matriculados na disciplina Prática de Ensino de Psicologia entre 1967 e 2007.

Fonte: Seção de Ensino – FAE – UFMG, 2008.



Esse gráfico permite uma análise mais geral da história do curso de Licenciatura em Psicologia. Alguns pontos chamam a atenção para uma análise mais detalhada:

- 1) Observou-se que nos primeiros anos do curso, período em que essa disciplina era anual (1967 a 1970), a média de alunos matriculados foi de 32 alunos por ano (com um desvio padrão, Dp, de 4,5), o que corresponde a 27% do total de alunos.
- 2) Em 1971, ocorre um pico no gráfico, equivalente a 28 alunos por semestre que procuraram a disciplina. Vale lembrar que o número de alunos que entrou no curso de Psicologia de 1970 a 1996 foi de 120, 60 por semestre. Logo a procura dos alunos pela disciplina foi de 47%. O que ocorreu nesse ano que fez com que os alunos estivessem mais motivados a procurar essa disciplina?
- 3) De 1972 a 1987, a procura pela disciplina permanece relativamente estável, com uma média de 12 alunos por semestre (Dp = 6,3), ou seja, 20% dos alunos que entraram no curso.
- 4) De 1988 a 1994, ocorre uma tendência de aumento, que pode ser observada pelo gráfico e pelo alto desvio padrão calculado (Dp = 10,0) para a média de 22 alunos por semestre do período (37% do total de alunos). Em 1988, houve a procura de uma média de 17 alunos por semestre (28% do total de alunos), aumento que teve seu ponto máximo em 1993 com a média de 31 alunos por semestre (51% do total de alunos). O que estava ocorrendo naquele momento? Quais os fatores envolvidos nesse aumento?
- 5) Em 1995, ocorre uma queda do número de alunos para a média de 14 por semestre (23% do total de alunos). Essa queda se mantém em uma média de 12 alunos (Dp = 4,5) por semestre até 2007. Vale ressaltar que o número de alunos que entrou no curso de Psicologia a partir de 1997 até 2007 foi de 132,

66 por semestre. Dessa forma, essa média de 12 alunos na disciplina equivale a 18% do número de alunos que entrou por semestre.

A partir dessa análise, pode-se afirmar que a procura pela formação no curso de Licenciatura em Psicologia na UFMG nos anos de 1967 a 1970 foi de 27% dos alunos; em 1971, ocorreu um pico de 47%; no intervalo de 1972 a 1987, o índice manteve-se estável, em 20%; de 1988 a 1994, houve uma tendência de aumento, com 37% dos alunos; em 1995, registrou-se um declínio para 23%; a partir daí, até 2007, o índice tem-se mantido estável, em 18%.

Para tentar responder às questões colocadas sobre o curso de Licenciatura em Psicologia da UFMG, será importante recorrer à história da organização do ensino superior brasileiro, pois apenas as regulamentações não as respondem. Essa ampliação, todavia, extrapola os objetivos e limites desta pesquisa.

No decorrer do trabalho e das análises feitas, evidenciou-se a importância da História da Educação para compreender os fatos aqui apresentados. Fazer um paralelo entre a história do curso de Psicologia e a história da organização do ensino superior brasileiro talvez auxiliasse a construção da identidade do licenciado em Psicologia.

Seria esclarecedor, e enriqueceria a presente pesquisa, se houvesse um estudo que traçasse esse paralelo considerando a reforma universitária que ocorreu no final dos anos 1960 e que desmembrou a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras criando as unidades de ensino. Seria também oportuno se esse estudo aprofundasse as discussões de Gauer e Gomes<sup>109</sup>, que apresentam debates sobre a reforma universitária e sobre como eles foram aquecidos com a publicação da LDB de 1961, e ainda apontasse as mudanças que estavam relacionadas com a

---

<sup>109</sup> GAUER, Gustavo; GOMES, William Barbosa. *Psicologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul: 60 Anos de História*. Porto Alegre: MuseuPsi, 2005. 169p.

modernização e a democratização do sistema de ensino universitário (o ciclo básico, o vestibular unificado e a matrícula por crédito) ocorridas durante a ditadura militar<sup>110</sup>.

Outro foco em que se poderiam buscar respostas para esses questionamentos seria na história oral. Essa ampliação poderia se somar ao presente estudo de forma a suprir a falta ou a insuficiência de informações sobre a Licenciatura. É possível então afirmar que uma forma de contar a história da Licenciatura em Psicologia da UFMG, e que permitiria também compreender a história da Licenciatura como um todo no panorama nacional, seria por meio de relatos de alunos que se formaram nesse curso.

---

<sup>110</sup> CELESTE FILHO, Macioniro. A Reforma Universitária e a criação das Faculdades de Educação. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 7, p. 161-188, jan./jun. 2004.

## 4 DISCUSSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar fatores que colaboraram para a construção da identidade do licenciado em Psicologia, a partir das regulamentações brasileiras da formação e da atuação desse profissional entre 1962 e 2008.

Dessa forma, a pesquisa identificou as regulamentações da formação e da atuação específica do professor de Psicologia; analisou e problematizou a relação entre as regulamentações da formação e atuação do professor de Psicologia e as regulamentações da Educação no Brasil; e analisou, ainda, os impactos das regulamentações na Universidade Federal de Minas Gerais.

A partir dos estudos feitos, pode-se dizer que um licenciado em Psicologia é um bacharel em Psicologia e/ou psicólogo que fez uma formação complementar em licenciatura e dedica-se à atuação docente como professor de Psicologia na educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação profissional técnica de nível médio e educação de jovens e adultos). Embora o licenciado tenha, por lei, seus direitos garantidos para atuar como docente, observa-se que esta garantia não é reproduzida nos costumes.

A partir desta pesquisa, foi possível também perceber a escassez de informações que a sociedade acadêmica e a civil têm sobre o tema e a desconexão nas interpretações entre as leis da Psicologia e as da Educação.

Percebe-se, ainda, que existem contradições nas regulamentações sobre os direitos conferidos aos diplomados em Licenciatura em Psicologia, contradições que se relacionam ao tipo de formação que um professor de Psicologia deve ter, aos campos de atuação e ao nível de ensino, bem como aos saberes docentes específicos do currículo. Tais elementos são constitutivos de uma identidade profissional e demonstram os impasses sobre os quais a

identidade do licenciado em Psicologia vem sendo construída durante seus 45 anos de existência.

São muitas as barreiras para essa construção. Caberia ressaltar o desconhecimento por parte do mercado de trabalho e dos próprios profissionais da área quanto às especificidades da Licenciatura, bem como quanto ao campo de atuação do licenciado. Além disso, a estrutura da formação em Licenciatura e as contradições da legislação são também dificultadores dessa construção.

Os cursos de Psicologia no Brasil têm enfatizado a formação do profissional com o perfil de psicólogo. Essa tendência é histórica, o que se evidencia no fato de apenas a habilitação do psicólogo ser denominada de 'profissional'. Ao licenciado, por sua vez, é dado pouco espaço, e a formação do professor nos cursos de Psicologia pouco contribui para a definição de sua identidade. É a partir da prática que os professores estão desenvolvendo seus saberes docentes. Essa falta de formação específica para o professor de Psicologia compromete, por certo, a qualidade da atuação desses profissionais nos diversos níveis de ensino.

Na formação de um professor, há uma série de componentes específicos à aprendizagem da docência. Nesse sentido, o curso de Licenciatura em Psicologia deveria possibilitar exatamente a construção e o desenvolvimento de habilidades, saberes e conhecimentos que são próprios da atividade profissional exercida pelo professor. Na formação do professor de Psicologia, seja integrada ao seu próprio curso, seja complementar, deve-se trabalhar com todos os saberes docentes. Práticas e estágios devem ocorrer para que o aluno, futuro professor, possa construir um saber a partir de experiências pré-profissionais.

Como uma proposta deste trabalho, e considerando as tendências das licenciaturas integradas de acordo com as Novas Diretrizes da Educação, o curso de Psicologia necessita rever seu modelo de formação profissional, pois o vigente não contempla essas diretrizes.

Sendo a docência um dos campos de atuação do profissional da Psicologia, ela deveria estar integrada a seu currículo.

Outra proposta refere-se ao fato de que nos cursos de Licenciatura em Psicologia deveriam ser vistos temas sobre as legislações da profissão e sobre organização político-sindical, pois trabalhar a consciência política na formação do professor Psicólogo seria um dos elementos fundamentais para construir sua identidade.

Este estudo remete à reflexão quanto à necessidade de modificações na legislação referente à Psicologia. A lei que regulamenta a profissão de psicólogo (Lei nº 4.119 de 1962) não dialoga com as legislações vigentes, pois as realidades política, econômica e social da época de sua homologação eram muito diferentes dos dias atuais. Para que essa lei não se torne obsoleta, é necessário que ocorram alterações (revogando, incluindo e regulamentando artigos) com vistas a atualizá-la. O fato de elas não terem ocorrido implica a existência de campos de atuação dos profissionais de Psicologia e de suas práticas profissionais sem o devido respaldo legal.

Outro aspecto a ser considerado refere-se às antinomias apresentadas. Foram evidenciados conflitos entre algumas normas que regulam a ação dos profissionais de Psicologia em relação às Diretrizes da Educação. Dentre eles, podem ser destacadas a definição dos diferentes campos de atuação do bacharel, do licenciado e do psicólogo e a estrutura curricular para a formação do licenciado em Psicologia. É necessário esclarecer essas antinomias para que os profissionais de Psicologia que atuam no ensino possam ter uma regulamentação realmente eficaz.

Ao buscar construir uma história do curso de Licenciatura em Psicologia da UFMG, a pesquisa se deparou com a escassez de fontes oficiais escritas a serem investigadas. A idéia era fazer uma relação entre os atos normativos e os currículos do curso para perceber como esses eram produzidos, se obedecendo à legislação em vigor, ou, no caso da falta de uma legislação específica, se fazendo as vezes da própria legislação. Com o atual currículo,

foi possível perceber que o curso de Licenciatura em Psicologia da UFMG não está de acordo com as legislações atuais, o que mostra a necessidade de uma nova proposta curricular.

Outra proposta a ser feita é a de buscar suprir essa lacuna com novas pesquisas que envolvam a História da Educação, estabelecendo relações com a história do curso de Psicologia e a história da organização do ensino superior brasileiro, o que auxiliaria, consideravelmente, a construção da identidade desse licenciado.

A proposta de analisar fatores que corroboram para a construção da identidade do licenciado em Psicologia possibilitou constatar que, embora muitas informações tenham sido fornecidas pelas regulamentações da formação e da atuação desse profissional, essas se encontram defasadas e contraditórias. Muitas questões levantadas não puderam ser respondidas com as fontes de referência a que se teve acesso. Faz-se necessário ampliá-las para a maior compreensão e o aprofundamento dessas reflexões. A Nova História aponta tanto para uma ampliação mais contextual da história, a partir da análise e da reflexão apoiadas na História da Educação, quanto para uma alternativa significativa de investigação, que poderia permitir a análise da identidade do licenciado em Psicologia a partir da história oral dos alunos que se formaram nessa modalidade. Essas perspectivas serão essenciais para que o quadro que se buscou traçar neste trabalho seja complementado.

## 5 REFERÊNCIAS DE PESQUISA

### 5.1 FONTES

#### Eletrônicas

##### 5.1.1 Relacionadas à Psicologia

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 4.119 de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.pol.org.br/legislacao/pdf/lei\\_n\\_4.119.pdf](http://www.pol.org.br/legislacao/pdf/lei_n_4.119.pdf)>. Acesso em: 06 mar. 2006.

BRASIL. Congresso Nacional. Decreto n. 53.464 de 21 de janeiro de 1964. Regulamenta a Lei n. 4.119 de 27 de agosto de 1962, que dispõe sobre a profissão de psicólogo. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=114728>>. Acesso em: 21 mar. 2008.

BRASIL. Congresso Nacional. Decreto-Lei n. 529 de 11 de abril de 1969. Reabre os prazos previstos no § 2º do artigo 19 e no artigo 21, da lei número 4.119, de 27 de agosto de 1962. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/Leis1969vIII P139/parte-4.pdf#page=8>>. Acesso em: 19 jan. 2008.

BRASIL. Congresso Nacional. Decreto-Lei n. 706 de 25 de julho de 1969. Estende aos portadores de certificado de curso de pós-graduação em psicologia e psicologia educacional, o direito assegurado pelo artigo 19 da lei nº 4.119/62. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/Leis1969vVp 288/parte-8.pdf#page=6>>. Acesso em: 19 jan. 2008.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 5.766 de 20 de dezembro de 1971. Cria o conselho federal e os Conselhos Regionais de Psicologia e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao/legin.html/textos/visualizarTexto.html?ideNorma=357790&seqTexto=1&PalavrasDestaque=Cria%20o%20conselho%20federal%20e%20os%20Conselhos%20Regionais%20de%20Psicologia%20e%20dá%20outras%20providências>>. Acesso em: 19 jan. 2008.

BRASIL. Congresso Nacional. Decreto n. 79.822 de 17 de junho de 1977. Regulamenta a lei nº 5.766/71. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/Leis1977vIV p456/parte-45.pdf#page=7>>. Acesso em: 19 jan. 2008.



BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. PL n. 105 de 12 de fevereiro de 2008. Altera dispositivos do art. 36 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/proposicoes>>. Acesso em: 02 set. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES n. 1.314 de 07 de novembro de 2001. Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Psicologia. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces1314\\_01.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces1314_01.pdf)>. Acesso em: 14 fev. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES n. 72 de 20 de fevereiro de 2002. Retificação do Parecer CNE/CES de 1.314/2001 relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0072.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES n. 62 de 19 de fevereiro de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces062\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces062_04.pdf)>. Acesso em: 01 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES n. 8 de 07 de maio de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília, DF. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf)>. Acesso em: 19 set. 2008.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Atribuições Profissionais do Psicólogo Brasileiro. Contribuição do CFP ao Ministério do Trabalho para integrar o catálogo brasileiro de ocupações, 17 de outubro de 1992. Disponível em: <[http://www.pol.org.br/legislacao/pdf/atr\\_prof\\_psicologo.pdf](http://www.pol.org.br/legislacao/pdf/atr_prof_psicologo.pdf)>. Acesso em: 19 set. 2008.

FÓRUM DE ENTIDADES NACIONAIS DA PSICOLOGIA. Projeto de Resolução de janeiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Psicologia. [S.l.: s.n.]. Disponível em: <<http://www.fenpb.org.br/>>. Acesso em: 21 ago. 2008.

### **5.1.2 Relacionadas à Educação**

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/ListaReferencias.action?codigoBase=2&codigoDocumento=102346>>. Acesso em: 05 jun. 2008.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2° graus, e dá outras providências. Disponível em:

<[http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/Leis1971vVp116/parte\\_8.pdf#page=3](http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/Leis1971vVp116/parte_8.pdf#page=3)>. Acesso em: 05 jun. 2008.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 19 mar. 2006.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 11.684 de 02 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao/legin.html/textos/visualizarTexto.html?ideNorma=575857&seqTexto=99168&PalavrasDestaque=>>>. Acesso em: 14 jul. 2008.

BRASIL. Congresso Nacional. Decreto n. 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao/legin.html/textos/visualizarTexto.html?ideNorma=445067&seqTexto=1&PalavrasDestaque=Regulamenta%20o%20%20%20art.%2036%20e%20os%20artigos%2039%20a%2042%20da%20Lei%209.394,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201996,%20que%20estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional>>. Acesso em: 05 jun. 2008.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. PL n. 1641 de 07 de agosto de 2003. Altera dispositivos do art. 36 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www2.camara.gov.br/internet/proposicoes/chamadaExterna.html?link=http://www.camara.gov.br/sileg/Prop\\_Detalhe.asp?id=127294](http://www2.camara.gov.br/internet/proposicoes/chamadaExterna.html?link=http://www.camara.gov.br/sileg/Prop_Detalhe.asp?id=127294)>. Acesso em: 02 set. 2008.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. PL n. 6642 de 17 de fevereiro 2006. Altera o art. 36 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para inserir o estudo da Filosofia e da Sociologia nos currículos do ensino médio. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/proposicoes>>. Acesso em: Acesso 14 jul. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB n. 03 de 11 de março de 2003. Consulta tendo em vista a situação formativa dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB003\\_2003.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB003_2003.pdf)>. Acesso em: 18 jul. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n. 01 de 20 de agosto de 2003. Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na lei 9394/96, e dá outras providências. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb01\\_03.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb01_03.pdf)>. Acesso em: 05 jun. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 02 de 26 de junho de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp002\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp002_97.pdf)>. Acesso em: 05 jun. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Edital n. 04 de 10 de dezembro de 1997. Convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores. Brasília: DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2008.

### 5.1.3 Relacionadas à Licenciatura

BRASIL. Congresso Nacional. Decreto n. 3.276 de 06 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao/legin.html/textos/visualizarTexto.html?idNorma=369894&seqTexto=1&PalavrasDestaque=>>>. Acesso em: 05 jun. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP n. 09 de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP n. 21 de 06 de agosto de 2001. Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/021.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP n. 28 de 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Parecer CNE/CP n. 09 de 05 de dezembro de 2008. Reorganização da carga horária mínima dos cursos de Formação de Professores, em nível superior, para a Educação Básica e Educação Profissional no nível da Educação Básica. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pcp009\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pcp009_07.pdf)>. Acesso em: 21 jul. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 01 de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação

básica em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res12.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 02, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2008.

#### **5.1.4 Relacionadas aos cursos técnicos**

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n. 04 de 08 de novembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04_99.pdf)>. Acesso em: 13 abr. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB n. 10 de 05 de abril de 2000. Orienta os Conselhos Estaduais de Educação sobre procedimentos para implantar a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB10\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB10_2000.pdf)>. Acesso em: 13 abr. 2008.

### **Impressas**

#### **5.1.5 Relacionadas ao curso de Licenciatura em Psicologia da UFMG**

Currículos dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais.

Diário de Classe da Disciplina Prática de Ensino de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais.

Registros do Diretório de Registro e Controle Acadêmico da Universidade Federal de Minas Gerais.

## 5.2 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARENGA, Beatriz. Licenciatura X Bacharelado. *Caminhos*, n. 3, p. 38-45, jun. 1991.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (org.). *Formação de professores no Brasil (1990 – 1998)*. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006, p.1-34.

ARRUDA, Érica Maia Campelo. Educação para a cidadania: a experiência da comissão A OAB/RJ vai à escola. 2007. Dissertação (Mestrado em bens culturais e projetos sociais) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2007.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. Curso de Psicologia: Algumas Reflexões sobre o Bacharelado e a Licenciatura. *Educação em Revista*, n. 29, p. 45-60, jun. 1999.

AZZI, Roberta Gurgel e SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (orgs). *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. 322p.

AZZI, Roberta Gurgel; BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva e SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (orgs). *Formação de professores: discutindo o ensino de Psicologia*. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2000. 180p.

BARBOSA, Nelma Cristina Silva. Identidade. In: Almeida, Maria Cândida Ferreira (org.). *Mais definições em trânsito*. Salvador: UFBA, 2007.

BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva; AZZI, Roberta Gurgel. Ensinando Psicologia na Licenciatura: experiências, opções e aprendizagens. In: AZZI, Roberta Gurgel; BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva e SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (orgs). *Formação de professores: discutindo o ensino de Psicologia*. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2000. p. 149-162.

BERNARDES, Jefferson de Souza. *O debate atual sobre a formação em Psicologia no Brasil: permanências, rupturas e cooptações nas políticas educacionais*. 2004. 207f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social. PUCSP, São Paulo, 2004.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. *Apologia da História, ou, O ofício de historiador*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001. 159p. Título original: *Apologie pour l'histoire, ou, Métier d'historien*.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. *O professor da educação básica e seus saberes profissionais*. Araraquara: JM Editora, 2004. 320p.

BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação & Sociedade*, n. 74, p. 59-76, abril 2001.

BOSCHI, Maria de Fátima Lobo. *A psicologia na formação do professor: a psicologia nos programas dos cursos normais em Belo Horizonte (1930-1940)*. 2000. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2000.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. *Manual de redação*. Brasília, 2004. (Série fontes de referência. Guias e manuais; n.17). Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/publicacoes/manualredacao/manualredacao/ManualRedacao.pdf>>. Acesso em: 08 abril 2008.

BRASIL. Presidência da República. *Manual de redação da Presidência da República*. 2. ed. Brasília, 2002. Disponível em <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 08 abril 2008.

BREZEZINSKI, Iria (org). *Formação de profissionais da educação (1997 – 2002)*. Brasília: Ministério da Educação, INEP, 2006, p. 1-52.

BREZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Trabalho docente: mapeando a pesquisa em teses e dissertações brasileiras. *Educação & Linguagem*, n. 15, p. 60-81, jan./jul. 2008.

BROZEK, Josef; LEÓN, Ramón. A História da psicologia no Brasil visitada por J. Brozek. In: BROZEK, Josef; MASSIMI, Marina. (orgs.) *Historiografia da Psicologia Moderna: versão brasileira*. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1998. p. 223-235.

BROZEK, Josef; MASSIMI, Marina. Historiografia da Psicologia no Brasil. In: \_\_\_\_\_. (orgs.) *Historiografia da Psicologia Moderna: versão brasileira*. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1998. p. 209-221.

BROZEK, Josef; MASSIMI, Marina. (orgs). *Historiografia da Psicologia Moderna: versão brasileira*. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1998. 440p.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. História da Psicologia e História da Educação: conexões. In: FONSECA, Thais Nivia de Lima; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.129-158.

CAMPOS, Regina Helena Freitas. Introdução à Historiografia da Psicologia. In: BROZEK, Josef; MASSIMI, Marina (orgs.) *Historiografia da Psicologia Moderna: versão brasileira*. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1998. p. 15-19.

CARVALHO, Janete Magalhães; SIMÕES, Regina Helena Silva. Identidade e profissionalização docente: um retrato delineado a partir dos periódicos nacionais. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. (org.). *Formação de professores no Brasil* (1990-1998). Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006, p. 185-204.

CASTELO BRANCO, Maria Teresa. Que profissional queremos formar? *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 18, n. 3, p. 28-35, set. 1998.

CELESTE FILHO, Macioniro. A Reforma Universitária e a criação das Faculdades de Educação. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 7, p. 161-188, jan./jun. 2004.

CIRINO, Sérgio Dias; MATINELLI, J. C. M. *O ensino de terapia comportamental na UNIVALE*. In: IV Encontro da ABPMC, 1995, Associação Brasileira de Psicoterapia e Medicina Comportamental. Resumo de Comunicação Científica. Campinas, SP, 1995.

CONTE-SPONVILLE, André. Dicionário filosófico. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CORTESÃO, Luiza. *Ser professor: Um ofício em risco de extinção?* São Paulo: Cortez, 2002. 128p.

CRUZ, Robson Nascimento da. História e Historiografia da Ciência: considerações para pesquisa histórica em análise do comportamento. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, v.8, n.2, p.161-178, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A formação docente e a educação nacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 125-142.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O que professores de um Curso de Licenciatura pensam sobre ensino? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 28, p. 95-105, Dez. 1998.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 168p.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a História da educação: uma tentativa de interpretação. In: \_\_\_\_\_. (org.). *Educação, modernidade e civilização*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 90-125.

FONSECA, Thais Nivia de Lima; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 288 p.

GALINDO, Wedna Cristina Marinho. A construção da identidade profissional docente. *Psicologia: ciência e profissão*. v. 24, n. 2, p.14-23, 2004.

GAUER, Gustavo; GOMES, William Barbosa. *Psicologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul: 60 Anos de História*. Porto Alegre: MuseuPsi, 2005. 169p.

HOFF, M. S. A Proposta de Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia: uma Perspectiva de Avanços? *Psicologia, Ciência e Profissão*, v. 19, n. 3, p. 12-31, 1999.

HOUAISS, Antônio e Villar, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Elaborado no instituto Antônio Houaiss de lexicografia e banco de dados da língua portuguesa s/c Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JARDIM, João Bosco. Carolina em Belo Horizonte. *Psicologia USP*. v.9, n.1. São Paulo. 1998.

LAROCCA, Priscila. *A Psicologia na formação docente*. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 1999. 220 p.

LEMOS, Marina. *O cientificismo na escola brasileira no final do século XIX e início do século XX*. In: 3º Simpósio Fazendo Arte na Ciência; 4º Simpósio Ciência, Arte e Cidadania; 1º Simpósio Psicanálise, Arte e Barroco, Universidade Federal de São João Del Rei. Caderno de Resumos Ciência e Arte 2008. São João Del Rei, Minas Gerais, 2008. p. 65.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *História da Educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 120 p. (Coleção O que você precisa saber sobre).

MAHEIRIE, Kátia. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. *Interações*. v. 7, n. 13, p. 31 - 44, 2002.

MARTINS, José Renato. *O Controle de Constitucionalidade das Leis no Direito Brasileiro*. São Paulo: Editora Juarez de Oliveira Ltda, 2004. 232 p.



NOVELINO, Marcelo. *Direito constitucional para concursos*. Rio de Janeiro: Forense, 2008. 519 p.

NOVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani (Org). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002, p. 29-41.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, dez 2004.

OLIVEIRA, Darcio Tadeu Lisboa. *A formação do professor de psicologia: estudo de uma licenciatura em Psicologia*. 1993. 151f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

OUTHWAITE, William e Bottomore, Tom. Dicionário do pensamento social do século XX. Tradução Eduardo Francisco Alves, Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

PAINI, Leonor Dias. *O papel da psicologia da educação na formação do educador: a ótica dos professores de licenciatura de uma instituição pública de ensino superior*. 2000. 141f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação, Pontífica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Ismênia S. Silveira T. *História & Documento e metodologia de pesquisa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 168p. (História &... reflexões, 10).

SCHNEIDER, Juliete. A democratização do acesso ao ensino secundário pela expansão do ciclo ginásial em Santa Catarina (1946-1969). 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SHULMAN, Lee. *Those who understand: knowledge growth in teaching*. Educational Researcher: Washington, v. 15, n.2, February, 1986 *apud* BORGES, Cecília Maria Ferreira. *O professor da educação básica e seus saberes profissionais*. Araraquara: JM Editora, 2004.

SILVEIRA, Lizete Scalzilli da. O lugar social da Licenciatura. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 28, p. 79-93, Dez. 1998.

SIMÕES, Regina Helena Silva, CARVALHO, Janete Magalhães. Formação inicial de professores: uma análise dos artigos publicados em periódicos nacionais. In: ANDRÉ, Marli (org.). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006, p. 161 – 169.

TARDIF, Maurice. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: \_\_\_\_\_. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 31-55.

VEIGA, Cynthia Greive. História Política e História da Educação. In: FONSECA, Thais Nivia de Lima; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-48.

VIANNA, Claudia. A produção acadêmica sobre organização docente: ação coletiva e relações de gênero. *Educação & Sociedade*, n. 77, p. 100-130, dez. 2001.

VIEIRA, Rita de Cássia. *O psicólogo e o seu fazer na Educação: contando uma outra história*. Tese de Doutorado (Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2008.

WEREBE, Maria José Garcia. *Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970. 248p.

WERTHEIMER, Michael. Pesquisa Histórica – Por quê? In: BROZEK, Josef; MASSIMI, Marina (orgs.). *Historiografia da Psicologia Moderna: versão brasileira*. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1998. p. 21-41.

WOODWARD, William R. Rumo a uma Historiografia Crítica da Psicologia. In: BROZEK, Josef; MASSIMI, Marina (orgs.). *Historiografia da Psicologia Moderna: versão brasileira*. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1998. p. 61-87.

ZEICHNER, Kenneth M. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. *Revista Brasileira de Educação*, n.9, p.76-87, set./out./nov./dez. 1998.