UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

RUAN MARCUS DE JESUS PINHEIRO FERREIRA

REPENSANDO A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA: uma análise da revisão das diretrizes curriculares nacionais

São Luís

2023

RUAN MARCUS DE JESUS PINHEIRO FERREIRA

REPENSANDO A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA: uma análise da revisão das diretrizes curriculares nacionais

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão.

Linha de Pesquisa: História, Epistemologia e Fenômenos Psicológicos

Orientadora: Profª. Drª. Cristianne Almeida Carvalho

São Luís

2023

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Ferreira, Ruan Marcus de Jesus Pinheiro.
Repensando A Formação Em Psicologia : Uma Análise da Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais / Ruan Marcus de Jesus Pinheiro Ferreira. - 2023.
109 p.

Orientador(a): Cristianne Almeida Carvalho.
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Psicologia/cch, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

1. Formação Em Psicologia. 2. Diretrizes Curriculares. 3. Política Educacional. 4. . 5. . I. Carvalho, Cristianne Almeida. II. Título.

RUAN MARCUS DE JESUS PINHEIRO FERREIRA

REPENSANDO A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA: uma análise da revisão das diretrizes curriculares nacionais

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão.

Linha de Pesquisa: História, Epistemologia e Fenômenos Psicológicos

Orientadora: Profª. Drª. Cristianne Almeida Carvalho

Examinado em: 06/06/2023

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Cristianne Almeida Carvalho (Orientadora)

Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Jefferson de Souza Bernardes (Banca Examinadora)

Universidade Federal de Alagoas

Profª. Drª. Dayse Marinho Martins (Banca Examinadora)

Universidade Federal do Maranhão

Profª. Drª. Catarina Malcher Teixeira (Banca Examinadora)

Universidade Federal do Maranhão

Em memória de Adelma Ferreira Filho, meu pai, que gostava de conversar e contar histórias.

A Benedita do Espírito Santo P. Ferreira, minha mãe, que me inspira a continuar a lutar. Amo vocês.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus, a Nochê Oxum e a Toy Lissá, sem os quais não teria conseguido chegar à conclusão deste trabalho.

À minha mãe, Benedita do Espírito Santo Pinheiro Ferreira, que em uma conversa me convenceu que eu conseguiria não só passar no seletivo, mas concluir o Mestrado. A sua fé e amor por mim sempre me fazem ir além de mim mesmo. Passamos por um momento difícil, mas nossa união nos dá consolo.

Ao meu pai, Adelma Ferreira Filho, que sempre acreditou nos meus projetos, na minha inteligência e capacidade. Ele sempre começava com um "O que o psicólogo tem a dizer sobre isso?" e daí a conversava se iniciava. Seu falecimento em maio de 2022 deixou silêncio e falta que ainda tento elaborar.

Ao meu irmão, Mateus Ferreira, que sempre brinca e conversa comigo. A leveza das nossas brincadeiras muito me ajuda com o estresse do dia. Dividir a casa contigo é uma alegria constante, nos entendemos na bagunça e na organização.

Às minhas amigas: Samiris Silva, companheira de vida, que me ouve e possibilita enxergar de outra maneira e me reencantar; Maurícia Aguiar, fortaleza, teu cuidado e presença possibilitam ir adiante, descontrair; Andresa Barros, que na vida sempre me mostra como seguir minha vocação e ser feliz com a alegria de quem amamos.

A meu pet, Norah, pelos carinhos felinos, miados inquisitivos, cochilos e brincadeiras. O cuidado comigo nos momentos de tristeza e ansiedade é fundamental na minha vida.

A minhas amigas do mestrado Júlia e Érica, estabelecer essa conexão com vocês foi um grande presente durante o período conturbado que essa pós foi. Agradeço muito a possibilidade de fazer parte do percurso de vocês.

A minha analista, Alyssandra Costa, pela escuta gentil e pontual que me fez reconhecer que este trabalho, antes de tudo, é meu.

Aos meus colegas de trabalho da Câmara Municipal de São Luís: Eva, Mauro, Claúdia, Felipe e Ariclenes, por todo suporte e compreensão.

A minha orientadora, Profa. Cristianne, agradeço sua disponibilidade e presença ao longo do mestrado. A senhora sempre faz o possível para nos entendermos bem. Agradeço a toda oportunidade de aprendizado e ensinamentos.

Aos professores da banca, pela disponibilidade e aceite em participar não só da minha banca de defesa, mas também da qualificação.

A Toy Leandro de Ogum, Dona Mariana e seu Dominguinhos de Légua, pela orientação e acolhida espiritual. A todos as irmãs e irmãos do Ilê Ogu Oni Lonon Kpètèn, em especial à Rayane, Alberth, Cyane, Bia e Denize.

A minha turma de mestrado e ao corpo docente e técnico do PPGPSI, que em meio a pandemia teve de se adaptar à realidade do ensino virtual. Foi uma luta, mas chegamos até aqui.

A todos aqueles que direta ou indiretamente, contribuíram com esta dissertação.

No presente, a mente, o corpo é diferente
E o passado é uma roupa que não nos serve mais.

Belchior

RESUMO

As Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN para os Cursos de Psicologia são regulamentadas pela Resolução do CNE/CES nº 5/2011, pois constituem a normativa que trata sobre princípios, fundamentos, condições de oferecimento e procedimentos para o planejamento, a implementação e a avaliação deste curso. No ano de 2018, a partir de demanda do Ministério da Educação – MEC, o Conselho Federal de Psicologia – CFP organizou o processo de revisão das DCN, processo que contou com participação de entidades da área, docentes, profissionais e discentes de todo território nacional. O principal produto dessa movimentação foi o relatório "Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia (2018)", encaminhada ao MEC. Em seguida, o Conselho Nacional de Educação através da Câmara de Ensino Superior publicou dois pareceres, um em 2019 e outro em 2022, cada um contendo uma proposta de Resolução das DCN, ambas não homologadas até o presente. Esta dissertação tem como objetivo geral analisar as diferenças e continuidades existentes entre o texto das DCN vigente (2011), e a proposta de revisão contida nos pareceres de 2019 e 2022. Como objetivos específicos, definimos: delinear historicamente o perfil da formação em Psicologia no Brasil do Currículo Mínimo à implantação das DCN; situar as DCN dentro de uma política de educação nacional; refletir sobre os possíveis impactos que alterações das DCN tem sobre a formação em Psicologia. O presente estudo é uma pesquisa descritiva e documental ligada ao campo da historiografia da psicologia com foco em documentos de domínio público. Como resultados, destacamos as mudanças trazidas pelos pareceres de 2019 e 2022 em relação à DCN vigente: 1) inclusão de valores e princípios de curso no sentido da compreensão dos aspectos que a globalização tem sobre a diversidade regional do país, da América Latina e na comunidade de países de língua portuguesa; do compromisso com a construção de uma sociedade democrática, soberana e justa, promovendo a cidadania, a saúde e a dignidade humana; do respeito à diversidade pessoal, social, cultural e ética; do zelo pela imagem e reconhecimento social e do reconhecimento da importância das políticas públicas; 2) as competências passam a seguir a Declaração internacional de Competências Fundamentais para a Psicologia Profissional de 2016 sendo classificadas em científicas e profissionais; 3) flexibilização da modalidade de ensino que não especifica que a formação seja presencial; 4) retirada do processo de autoavaliação dos cursos do texto da DCN; 5) retirada do rol exemplificativo de atividades acadêmicas a serem ofertadas pelos cursos . Apesar dessas mudanças, concluímos que o processo de revisão das DCN dá continuidade ao modelo de DCN já existente, flexibilizando alguns dos dispositivos dos cursos em favor de uma perspectiva mercantilizada da educação superior. Dessa forma, indicamos a necessidade de pesquisas que avaliem a maneira como a implantação das DCN nos cursos de Psicologia repercutem na formação das(os) psicólogas(os), buscando modelos alternativos que superem a formação por competências e que atendam as demandas sociais e especificidades da sociedade brasileira.

Palavras-chave: formação em psicologia; diretrizes curriculares; política educacional.

ABSTRACT

The National Curriculum Guidelines - NCG for Psychology Undergraduate Programs, currently established by National Council of Education Resolution No. 5/2011, constitute the regulations that deal with principles, fundamentals, conditions of offer and procedures for planning, implementing, and evaluating this major in Brazil. In 2018, based on a demand from the Ministry of Education, the Federal Council of Psychology organized the review process of the national curriculum guidelines, a process that involved the participation of entities in the area, teachers, professionals, and students from all over the country. The main product of this movement was the report titled "Review of the National Curriculum Guidelines for Psychology Undergraduate Programs (2018)", which was sent to MEC. Based on this process, the National Council of Education, through the Higher Education Council, published two assessment reports, one in 2019 and the other in 2022, each containing a proposal for an NCG Resolution, both of which were not ratified. The general purpose of this dissertation is to analyze the existing differences and continuities between the text of the current NCGs and the proposed review from the 2019 and 2022 reports. As specific objectives, we defined: to historically delineate the profile of the education and training in Psychology in Brazil from the Minimum Curriculum to the implementation of the NCGs; to situate the NCGs within a national education policy; to reflect on the possible impacts that changes in the NCGs have on training and education in Psychology. We have characterized the present study as descriptive and documentary research linked to the field of historiography of psychology with a focus on public domain documents. As results, we highlight the changes brought by the 2019 and 2022 reports in relation to the current NCGs: 1) the inclusion of the Psychology Major values and principles in the sense of understanding the specific aspects that globalization has about the regional diversity of the country, Latin America and the community of Portuguese-speaking countries; the commitment to building a democratic, sovereign and fair society, promoting citizenship, health and human dignity; the respect for personal, social, cultural and ethical diversity; the concern for the image and social recognition, as well as the recognition of the importance of public policies; 2) the competences follow The International Declaration of Core Competences in Professional Psychology of 2016 and are classified into scientific and professional; 3) flexibility of the teaching modality that does not specify that education and training should happen face-to-face; 4) withdrawal from the self-assessment process of undergraduate programs present in the NCG text; 5) withdrawal from the exemplary list of academic activities to be offered by the undergraduate programs. Despite these changes, we conclude that the NCG review process continues the existing NCG model, making some of the program's devices more flexible in favor of a commodified perspective of higher education. Therefore, we highlight the need for research that evaluates how the implementation of the NCGs in Psychology programs has an impact on the training and education of psychologists, seeking alternative models that overcome training based on competences, and meet the social demands and specificities of Brazilian society.

Keywords: training and education in psychology; curriculum guidelines; educational politics.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Conjunto de documentos de interesse
Quadro 2 – Diferentes versões das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Psicologia
Quadro 3 – Matérias do Currículo mínimo
Quadro 4 – Pareceres da CNE/CES com orientações gerais das DCN
Quadro 5 – Ideias principais das versões das DCN de Psicologia
Quadro 6 – Ilustração do quadro geral da pesquisa documental
Quadro 7 – Nomes simplificados dos documentos
Quadro 8 – Noção de ênfase curricular nas diferentes DCN
Quadro 9 – Distribuição de ênfases por IES apresentada por Seixas (2014)
Quadro 10 – Modalidade de Ensino nas diferentes versões de Revisão das DCN
Quadro 11 – Competências e habilidades gerais do Psicólogo
Quadro 12 – Competências básicas do Psicólogo
Quadro 13 – Competências científicas das DCN revisadas
Quadro 14 – Competências profissionais I, II, III e IV conforme os pareceres de 2019 e 2022
Quadro 15 – Competências profissionais V, VI, VII, VIII conforme os pareceres de 2019 e 2022
Quadro 16 – Competências profissionais IX, X, XI conforme os pareceres de 2019 e 2022
Quadro 17 – Comparativo de categorias de Competências entre o IPCP e DCN revisadas

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura do Curso de acordo com a DCN de Psicologia de 2004
Figura 2 – Estrutura do Curso de acordo com a versão revisada das DCN

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABEP	Associação Brasileira de Ensino e Psicologia
ABP	Associação Brasileira de Psicotécnicos
CES	Câmara de Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação (órgão extinto)
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CM	Currículo Mínimo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação a Distância
FENAPSI	Federação Nacional dos Psicólogos
IES	Instituição de Ensino Superior
IPCP	International Project on Competence in Psychology
ISOP	Instituto de Seleção e Orientação Profissional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Projeto de Lei
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
SESu	Secretaria de Educação Superior
SUS	Sistema Único de Saúde
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14
1.1 Problema de Pesquisa 19
1.2 Objetivos 19
1.3 Percurso Metodológico 20
1.3.1 A pesquisa documental 21
2 CURRÍCULO MÍNIMO: DA FORMAÇÃO À REGULAMENTAÇÃO PROFISSIONAL 26
2.1 O Currículo Mínimo 31
3 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS 35
3.1 A Política educacional e a LDBEN de 1996 38
3.2 Diretrizes Curriculares 41
3.3 Psicologia e Diretrizes Curriculares 51
3.3.1 Estrutura curricular 53
4 CONTINUIDADES E DIFERENÇAS NAS DCN DE PSICOLOGIA 57
4.1 Definições gerais de curso 60
4.1.1 Valores, princípios e compromissos da formação 60
4.1.2 Núcleo comum e ênfases curriculares 65
4.1.3 Modalidade de ensino 71
4.1.4 Avaliação do curso e avaliação da aprendizagem 76
4.2 Competências 77
4.2.1 Competências Científicas 83
4.2.2 Competências Profissionais 85
4.3 Atividades acadêmicas 94
4.3.1 Extensão 95
4.3.2 Estágio 97
4.4 Outros dispositivos 98
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 99
REFERÊNCIAS 104

1 INTRODUÇÃO

"Eu sou apenas um rapaz latino-americano
Sem dinheiro no bolso sem parentes importantes
E vindo do interior"

O interesse pela temática de "formação em Psicologia" se iniciou na graduação com o questionamento sobre como a(o) psicóloga(o) poderia contribuir para além dos lugares e espaços de uma clínica individualizada e de como as pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica teriam acesso aos serviços de Psicologia. Foi assim que, juntamente com o Estágio Curricular em Clínica do curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, passei a integrar o Projeto de Extensão "Escuta"[1]. Dessa vivência resultou meu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC (FERREIRA, 2018), que refletia sobre a importância da participação na Extensão para o percurso pessoal de formação como psicóloga(o). A Extensão visa integrar os saberes científicos e comunitários e, juntamente com o Ensino e a Pesquisa, constituem os pilares sobre os quais a Constituição de 1988 segmenta os pilares da Universidade.

Nessa perspectiva, ingressei no Mestrado Acadêmico em Psicologia[2] com a pretensão de continuar estudando as relações existentes entre formação profissional em Psicologia e extensão profissional. Dentro dos processos de aprofundamento e reescrita pelos quais minha temática de interesse passou, houve uma reorganização da questão que me norteia, a partir da interação dialógica com minha orientadora e com o campo de saber da "formação em psicologia".

Outrora, questionava-me sobre como a extensão pode servir para a formação do psicólogo, no sentido de capacitá-lo a ser e estar junto às populações e comunidades que costumam não ter acesso à Psicologia e suas práticas. Essa distância entre nossa profissão e alguns grupos pode ser verificada pela prevalência de um viés clínico e individualizante, pelo emprego de linguagem formal e hermética e pela presença de concepções que serviram e endossaram estruturas opressivas da sociedade. Lembremo-nos que, em alguns momentos de sua constituição enquanto projeto científico e campo profissional, alguns modelos

[1] O Projeto de Extensão "Escuta" funcionou de 2002 até meados de 2018, vinculado ao Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Oferecia escuta psicológica a partir do referencial psicanalítico e tinha como público-alvo pessoas da comunidade acadêmica e das comunidades circunvizinhas à Cidade Universitária Dom Delgado – UFMA.

[2] Mestrado em Psicologia do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão – PPGPSI/UFMA.

adotados pela Psicologia serviram à classificação e hierarquização de seres humanos, ao diagnóstico e adaptação de um indivíduo a-histórico em meio à patologização de identidades de gênero.

Devido a isso e ao contato com a literatura de formação e da história da Psicologia, notei que a questão que me interessa diz respeito a como se constroem os modos mais acertados ou mais desastrosos de atuação da Psicologia, dito de outra forma: como o profissional dessa área tem fundamentado sua atuação ao longo do tempo? É claro que essa é uma questão muito ampla, com escopo maior que o do Mestrado Acadêmico, mas cujo debate pôde ser iniciado neste texto

Assim, eu e minha orientadora chegamos ao entendimento que as mudanças recentes[3] nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN[4] para os Cursos de Graduação em Psicologia poderiam contemplar meu interesse inicial sobre os fundamentos da atuação profissional, relacionando à formação, um recorte que seja possível de manejar no Mestrado. Mas o que são as DCN? As Diretrizes curriculares, no contexto do ensino superior, são as orientações mandatórias e gerais a partir das quais cada área estrutura seus cursos de graduação. Para os Cursos de Psicologia, desde 2004, "constituem as orientações sobre princípios, fundamentos, condições de oferecimento e procedimentos para o planejamento, a implementação e a avaliação deste curso" (BRASIL, 2011). Tal norma fundamenta e orienta os cursos de graduação em Psicologia no Brasil. Ressalta-se que a formação não começa a se organizar a partir dessa legislação, existe um percurso anterior baseado em outra proposta, o Currículo Mínimo - CM, o qual trataremos ao longo dessa pesquisa.

Desse modo, desde a sua implantação, as DCN passaram a ser a regulamentação e referência nacional para criação e manutenção de todos os cursos de Psicologia. Tal relevância impulsiona o Conselho Federal de Psicologia – CFP[5], em 2018, demandado pelo

[3] Tais mudanças referem-se ao processo de revisão que consta no relatório: "Ano da Formação em Psicologia: Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia" do Conselho Federal de Psicologia, publicado em 2018. Atualmente a proposta de revisão das DCN está tramitando no Ministério da Educação e ainda não foi homologada.

[4] As Diretrizes Curriculares Nacionais estão contidas na Resolução do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Superior CNE/CES n. 8 de 7 de maio de 2004 e foram alteradas pela Resolução CNE/CES nº 5, de 15 de março de 2011. O texto de 2011 passa a incluir normas para o estabelecimento de um o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia (BRASIL, 2004; 2011).

[5] É o órgão maior que regulamenta, orienta e fiscaliza a profissão de psicólogo no território brasileiro. A Lei 5.766/71 criou o Sistema Conselhos composto pelo Conselho Federal de Psicologia - CFP e os Conselhos Regionais – CRPs. Foi um marco para a profissão, pois como autarquia passou a ser responsável pela fiscalização e orientação do exercício profissional e da garantia do compromisso ético com a sociedade. O CFP e os CRPs construíram o primeiro Código de Ética Profissional (Resolução CFP 008/1975) e empreenderam pesquisas enfocando a formação e o perfil profissional do psicólogo brasileiro (OLIVEIRA *et al*, 2017; PEREIRA; PEREIRA NETO, 2003).

Ministério da Educação – MEC, estabelecer "O ano da Formação em Psicologia" para discutir alterações em suas diretrizes curriculares. Assim, o sistema Conselhos, juntamente com a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia – ABEP e a Federação Nacional dos Psicólogos – FENAPSI, órgãos diretamente ligados à formação e atuação profissional, iniciaram uma mobilização nacional.

Nessa perspectiva, o Sistema Conselhos juntamente com outras entidades realizou uma série de ações nos primeiros meses de 2018 visando refletir sobre a formação da(o) psicóloga(o). As atividades reuniram coordenadores de cursos, docentes, estudantes e profissionais de Psicologia das diversas regiões do Brasil, incluindo uma consulta pública para discutir e apresentar propostas de mudanças para as Diretrizes Curriculares contidas na Resolução CNE/CES nº 5 de 25 de março de 2011, vigentes[6] até o momento da defesa desta dissertação (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2018).

O resultado de tais ações foi o relatório - Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia que sumarizou todo o processo de revisão das DCN, com isso, as bases das discussões regionais e nacional, bem como uma minuta com a proposta de alteração das diretrizes que foi encaminhada para o MEC (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2018).

A referida minuta seguiu processo de formulação junto ao Conselho Nacional de Educação – CNE, tendo sua primeira versão publicada em dezembro de 2019, no Parecer CNE/CES 1071/2019, ainda pendente de homologação. Em 2022 foi publicado novo parecer CNE/CES 179/2022 que contém uma reanálise do Parecer CNE/CES 1071/2019, tratando da "continuidade de atividades remotas da Educação Superior em função do contexto da pandemia do Covid-19" (BRASIL, 2022).

Nesse percurso o texto da proposta das DCN publicado no parecer em 2019 foi alterado pela CNE/CES, retirando-se a orientação de oferta do curso na modalidade presencial. Isso é constatado no artigo 3º das DCN, o qual na versão do parecer CNE/CES 1071/2019, está redigido assim: "O curso de graduação em Psicologia deve ser oferecido na **modalidade presencial**, tendo em vista a natureza complexa das competências profissionais da(o) psicóloga(o), e segue os marcos legais para os cursos de bacharelado". (BRASIL, 2019, grifo nosso).

[6] Vigente até o momento de defesa desta dissertação em junho de 2023. A utilização do termo vigente em todo o texto segue esse mesmo recorte temporário.

Com a alteração, publicada em fevereiro de 2022, o texto do artigo 3º das DCN passa a ter essa redação: “O curso de graduação em Psicologia deve ser oferecido de modo a atender à natureza complexa das competências profissionais da(o) psicóloga(o), e segue os marcos legais para os cursos de bacharelado” (BRASIL, 2022).

Percebemos que o texto aprovado no parecer de 2019 justifica a modalidade presencial do curso em referência às competências necessárias para o exercício profissional da(o) psicóloga(o). Contudo, no parecer publicado em 2022, a especificação da modalidade presencial nos cursos de graduação foi retirada. Essa lacuna vai de encontro ao lugar da Psicologia como uma das áreas da saúde pela Resolução do Conselho Nacional de Saúde – CNS nº 515/2016, na qual há posição contrária à autorização de Educação a Distância – EaD nos cursos da área da saúde.

Diante disso, os Conselhos Federal e Regionais de Psicologia junto com Associação Brasileira de Ensino de Psicologia – ABEP, assim como outras organizações e instituições que defendem uma formação em Psicologia de qualidade e presencial tem se mobilizado em torno dessa pauta para evitar que a formação possa ocorrer de forma remota. O texto das DCN contido no Parecer CNE/CES 179/2022, segue sem homologação até o momento de escrita deste trabalho, estando vigente a Resolução CNE/CES nº 5/2011.

Considerando os Pareceres publicados em 2019 e 2022, que contêm as proposições de revisão, em contraponto com a diretriz vigente percebemos algumas diferenças significativas entre seus conteúdos, como no caso das definições de competências, carga horária dos estágios, flexibilização de alguns dispositivos do curso, além da modalidade presencial, como já citado. Assim, justificamos a escolha do tema no sentido de analisar as possíveis repercussões que tais alterações curriculares podem acarretar sobre o processo de formação em Psicologia.

A compreensão desse documento regulatório necessita também do entendimento do que é formação. Quando buscamos essa palavra, o dicionário Michaelis *on-line* apresenta as seguintes acepções:

> 1 Ato, efeito ou modo de formar algo; constituição, criação, formadura; 2 Maneira como se apresenta a organização de alguma coisa ou de pessoas; ordenamento; 3 Modo de criar uma pessoa, forjando-se seu caráter, sua personalidade e sua educação; criação, educação; 4 Ato ou efeito de dar forma a algo; modelagem (MICHAELIS, 2020).

Como vimos, o sentido da palavra formar associa-se a criar algo, dar uma forma, uma organização; quando falamos da formação de um profissional, no caso da(o) profissional de psicologia, pensamos na maneira de proceder, na ética, na educação, em como agir. Esses e outros dados são definidos a partir de nosso currículo, aqui entendido como produtor e reprodutor de modos de ser e estar no mundo (BERNARDES, 2012).

É possível afirmar que as DCN norteiam a estrutura da formação no ensino superior, na graduação, processo fundamental e constitutivo da formação em Psicologia, isto é, as DCN presentificam as matrizes a partir das quais são configurados os Projetos Político Pedagógicos - PPP e o currículo dos cursos.

De acordo com Veiga (1998, p. 13) o projeto político pedagógico:

> É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.

Assim sendo, é comum também na literatura encontrar a utilização da expressão "Projeto Pedagógico de Curso - PPC", mas optamos em trazer a noção de Veiga (1998) de projeto político pedagógico, pois consideramos que, ao ser construído a partir de uma visão coletiva e direcionada a um fim, a construção de um projeto de curso é também política.

O currículo de um curso é a estrutura base para a formação, composto por disciplinas e atividades distribuídas ao longo de um tempo determinado. Tendo esse caráter fundamental, não podemos perder de vista que o currículo

> […] é implementado no campo das relações de poder e na produção de cultura; mais que pensar sobre o currículo como reprodutor de algo, considerá-lo como efetivamente produzindo pessoas e coisas, modos de ser e de viver, produzindo modos de subjetivação (BERNARDES, 2012, p. 219)

Com base em uma estrutura curricular os profissionais são formados teórica, metodológica e politicamente. Ao longo da formação em Psicologia, como aponta o autor supracitado, os discentes passam por transformações que repercutem em sua subjetividade e modo de atuação profissional. Na Psicologia, mais do que reproduzir saberes, orientados pelas DCN, os Projetos de Curso influenciam nos modos de conceber os fenômenos humanos e na construção dos profissionais e, consequentemente, no fazer da profissão.

Posto isso, não sabemos ainda como será o texto de Resolução das "novas" DCN quando homologado, mas as versões contidas respectivamente nos Pareceres de 2019 e 2022 colocam no horizonte mudanças para todos os cursos de Psicologia do Brasil. Sendo assim, o presente estudo reflete sobre diferenças e continuidades entre as versões revisadas (contidas nos pareceres) e a vigente das DCN, considerando o percurso histórico de formação em Psicologia no Brasil e suas diferentes regulamentações para os cursos de graduação (desde o Currículo Mínimo – CM).

1.1 Problema de Pesquisa

Considerando que as Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CES 05/2011) são regulamentação vigente da formação de psicólogos, esse trabalho se constrói a partir do seguinte questionamento: quais são as diferenças existentes entre os textos das DCN de Psicologia contidos nos Pareceres da CNE/CES de 2019 e 2022[7] e o texto das DCN vigentes?

1.2 Objetivos

- Objetivo Geral:

  - Analisar comparativamente a proposta de revisão e as DCN vigentes para os Cursos de Psicologia;

- Objetivos Específicos:

  - Delinear historicamente o perfil da formação em Psicologia no Brasil do Currículo Mínimo à implantação das DCN;
  - Situar as DCN dentro de uma política de educação nacional;
  - Refletir sobre os possíveis impactos que as alterações das DCN têm sobre a formação em Psicologia

[7] Nós nos referimos respectivamente ao Pareceres CNE/CES 1071/2019 e CNE/CES 179/2022.

1.3 Percurso Metodológico

Este trabalho, de cunho qualitativo, é uma pesquisa descritiva e ligada ao campo da historiografia da psicologia com foco em documentos de domínio público. De acordo com Gil (2008), a pesquisa documental é muito semelhante a pesquisa bibliográfica, mas se diferencia dela pelo fato de o pesquisador lidar com materiais que ainda não receberam nenhum tipo de tratamento analítico ou que possam ser reorganizados de acordo com os objetivos da pesquisa. As fontes documentais tendem a proporcionar um vasto material de trabalho, e, de acordo com Pimentel (2001, p. 180): "Estudos baseados em documentos como material primordial [...] extraem deles toda a análise, organizando-os e interpretando-os segundo os objetivos da investigação proposta".

Segue-se também, nessa pesquisa, a compreensão de Spink *et al* (2014) sobre o documento de domínio público por definir que toda matéria escrita – fala sobre algo e é algo - que pode ser lida, referenciada e comentada em público. Pode haver restrições, por exemplo: a necessidade de pagar para ter acesso, a necessidade de referenciar o autor, mas o conteúdo é considerado de domínio público, porque podemos discorrer sobre ela, descrevê-lo e apresentar posicionamentos e críticas em relação a ele.

Destarte, o documento de domínio público também se caracteriza por ser um meio através do qual um conteúdo circula e sentidos são produzidos, ele tem ao mesmo tempo o papel de reproduzir e de produzir, como afirma Spink (2013, p. 102): "[…] sua intersubjetividade é produto da interação com um outro desconhecido, porém significativo e frequentemente coletivo. São documentos que estão à disposição, simultaneamente traços de ação social e a própria ação social".

Quando consideramos os documentos do processo de revisão das DCN, percebemos ao mesmo tempo: 1) a dimensão de sua produção, contando os atores participantes do processo e contexto em que ocorre; 2) a comunicação de determinado sentido ou modelo que é dado a formação a de Psicologia a partir desses documentos, que modificam e orientam todo um campo da atividade.

A análise dos documentos foi pautada pelo contexto histórico e social de sua construção. Não uma história linear e sequencial, mas que incluía as mudanças e produções na realidade social a partir da tessitura de diferente vozes e posicionamentos em diferentes temporalidades. A compreensão histórica não advém do sequenciamento e datação de fatos,

mas da compreensão de como os sentidos e saberes vão sendo (re)produzidos, reeditados e/ou superados (SPINK, 2013).

Partindo dessa compreensão da história, esta dissertação também se filia às discussões do campo da Historiografia da Psicologia, que é uma abordagem multi-metodológica, cabendo ao pesquisador, diante de seu problema de pesquisa, definir por quais caminhos realizará o seu estudo, isto é, os métodos e recursos a serem utilizados são escolhidos de acordo com os tópicos de interesse (MASSINI; CAMPOS; BROZEK, 2008; MASSINI, 2010).

1.3.1 A pesquisa documental

Após considerações metodológicas do trabalho, apresentamos, a partir da revisão bibliográfica, uma compreensão histórica do processo de constituição do primeiro modelo de formação graduada em Psicologia no Brasil, o Currículo Mínimo (CM). Em seguida, situamos dentro do contexto da política educacional, as DCN enquanto modelo atual de regulamentação nacional da formação. Por fim, apresentaremos os dados encontrados na pesquisa documental que serão discutidos tendo em vista o processo histórico de formação da Psicologia conforme exposto neste trabalho.

Sobre o uso dos documentos dentro da história da Psicologia, Pimentel (2001) apresenta os seguintes momentos da pesquisa: a busca de fontes e a coleta de documentos; a organização do material coletado a partir dos objetivos da pesquisa e o tratamento e análise dos dados obtidos. Pimentel (2001) destaca ainda, que a pesquisa documental confere aos documentos valor histórico e que o pesquisador é capaz de superar, uma vez que este é também marcado por sua época, seus contextos e sua experiência.

Seguindo esses passos, começamos a buscar na rede mundial de computadores documentos de caráter oficial ou ligados aos órgãos do governo e de acesso público, que tratassem sobre as DCN. Por se tratar de conteúdo referentes a educação, o site do MEC também se revelou como uma fonte prioritária desta dissertação.

Os documentos encontrados geralmente foram emitidos por órgãos que compõem o Ministério da Educação ou entidades representativas da psicologia. Além das pesquisas em bancos de dados na internet por “DCN Psicologia”, alguns desses documentos estão referenciados em artigos, teses e outras produções acadêmicas. Como afirmam Spink *et al*

(2014), o pesquisador que trabalha com documentos é um catador, pois um documento nos referencia a outro e a outro, eles se articulam em redes que nos revelam sentidos.

À medida que a busca prosseguiu, começamos a organizar os documentos em três categorias numeradas: os de legislação nacional de educação (tipo 1), os que trazem as orientações gerais sobre as DCN, isto é, direcionadas a todos os cursos (tipo 2) e os referentes à formação e às diretrizes específicas da Psicologia (tipo 3). O quadro que segue contém o conjunto de documentos de domínio público que encontramos no decorrer da pesquisa, tipificados de acordo com a classificação acima explicitada:

Quadro 1 – Conjunto de documentos de interesse

Ano	Documento	Descrição	Autoria	Tipo
1962	Parecer 403, 19 de dezembro de 1962	Discorre sobre o currículo mínimo de Psicologia	CFE	3
1962	Lei nº 4.119, 27 de agosto de 1962	Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo.	Presidência da República	3
1992	Carta de Serra Negra	Documento síntese do Encontro Nacional dos Cursos de Psicologia: Repensando a Formação	CFP	3
1995	Lei nº 9.131, 24 de novembro de 1995	Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Institui o Conselho Nacional de Educação.	Presidência da República	1
1996	Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	Presidência da República	1
1997	Edital de convocação SESu/MEC 04, 19 agosto de 1997	Convocava as IES a submeterem propostas de DCN	SESu/MEC	2
1997	Parecer CNE/CES 776/1997, 03 de dezembro de 1997	Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação	CNE/CES	2
2001	Parecer CNE/CES 583/2001, 04 de abril de 2001	Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação	CNE/CES	2
2003	Parecer CNE/CES 67/2003, 11 de março de 2003	Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação	CNE/CES	2
2004	Resolução nº 8, 7 de maio de 2004	Contém as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia	CNE/CES	3
2011	Resolução nº 5, 15 de março de 2011	Contém as diretrizes curriculares nacionais, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia.	CNE/CES	3

2018	Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia	Relatório do processo de revisão e Minuta das Diretrizes	CFP, ABEP E FENAPSI//	3
2019	Parecer CNE/CES 334/2019, 8 de maio de 2019	Institui a Orientação às Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores	CNE/CES	2
2019	Parecer CNE/CES nº 1071/2019, 4 de dezembro de 2019	Apresenta a proposta da minuta das diretrizes curriculares	CNE/CES	3
2022	Parecer CNE/CES nº: 179/2022, 17 de fevereiro de 2022	Reanálise do parecer CNE/CES 1071/2019.Versão alterada da minuta das diretrizes.	CNE/CES	3

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Tendo em vista o conjunto de documentos encontrados e os objetivos desta pesquisa, nosso foco primário de trabalho se dirigiu às Diretrizes Curriculares para os Cursos de Psicologia, relativos ao grupo 3 que se constitui das diferentes versões das DCN de Psicologia esses documentos são o objeto de análise desta dissertação, como ilustra o quadro que segue. Os grupos de documentos 1 e 2 participam da produção de sentidos e nos ajudam a construir a lógica sobre a qual as DCN de Psicologia se amparam, dando sustentação à nossa compreensão geral.

Quadro 2 – Diferentes versões das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Psicologia

Documento	Descrição	Homologação	Vigente
Resolução nº 8, de 7 de maio de 2004	Contém as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia	Sim	Não
Resolução nº 5, de 15 de março de 2011 (vigente)	Contém as diretrizes curriculares nacionais vigentes. estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia.	Sim	Sim
Parecer CNE/CES nº 1071/2019, 4 de dezembro de 2019	Apresenta a proposta de revisão das diretrizes curriculares	Não	Não
Parecer CNE/CES nº: 179/2022, 17 de fevereiro de 2022	Reanálise do parecer CNE/CES 1071/2019.Versão alterada da minuta das diretrizes.	Não	Não

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Como vemos, existem duas versões de DCN homologadas e apenas uma em vigência. A Resolução de 2011, em vigor no momento de escrita desta dissertação, apresenta poucas alterações relação ao texto da Resolução nº 8 de 2004. A diferença é que a norma mais

recente apresenta um projeto complementar de Formação de professores de Psicologia. Por isso, para efeitos de análise e comparação, levamos em conta somente a versão de 2011.

Quanto aos textos dos Pareceres de 2019 e 2022[8], ambos contêm minutas de resolução das diretrizes, sendo que nenhuma das duas, até a defesa desta dissertação, foram homologadas. No entanto, por terem caráter propositivo e ilustrativo de como as mudanças na formação em psicologia estão sendo propostas, analisamos ambos os textos.

Destacamos ainda que existe o Relatório Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2018), fruto de amplo debate da área em território nacional, conta com uma versão mais detalhada e elucidativa de minuta das DCN. Tal documento serviu de base de consulta, uma referência ideal ou horizonte de formação que a categoria profissional erigiu através de sua organização coletiva. Nós o utilizaremos em alguns momentos desta dissertação, mas ele não foi considerado uma fonte principal para análise das DCN, uma vez que versão "oficial" – que gera efeitos para os cursos – das DCN é a publicada pelo CNE/CES.

Assim, o trabalho com as diretrizes tratou-se de uma análise comparativa minuciosa, onde destacamos as diferenças e continuidades entre os textos, situando-os dentro do processo histórico construção dos cursos de Psicologia, bem como da lógica da política de educação nacional, colocando em perspectiva como esse processo repercute sobre a formação profissional.

Como as DCN nem sempre foram a única forma de regulamentar a graduação em nossa área, faz-se necessário uma breve revisão histórica, visando situar o modelo que inaugurou e regulamentou a formação graduada em Psicologia, o Currículo Mínimo, constante no Parecer n° 403/1962 do Conselho Federal de Educação. Em seguida, discutimos a política educacional de educação que resultou na implantação do modelo das DCN na Psicologia em 2004 através da Resolução CNE/CES nº. 8 de 07/05/04.

Após esse percurso, apresentaremos as diferenças e continuidades entre o modelo vigente (Resolução CNE/CES nº 5/2011) e a nova proposição das DCN (Parecer CNE/CES 1071/2019 e Parecer CNE/CES 179/2022) refletindo sobre as possíveis repercussões da implantação desse modelo para formação das(os) psicólogas(os), teremos como base a

[8] A princípio o estudo seria feito sobre o texto do parecer de 2019 e a DCN vigente, o Parecer publicado em fevereiro de 2022 foi incluído ao longo da pesquisa.

pesquisa documental – análise de documentos de domínio público integrada à historiografia da Psicologia.

Contemplando esse caminho, apresentamos um esboço das seções desta dissertação: O primeiro capítulo “Regulamentação profissional e currículo mínimo” apresenta um recorte histórico sobre a origem do primeiro modelo de formação em Psicologia, associando-o ao processo de regulamentação profissional O capítulo seguinte, “As diretrizes curriculares nacionais” apresentam como as DCN surgiram dentro de uma política de educação nacional e se tonaram o modelo de formação da Psicologia. Por fim, dentro da seção “Continuidades e Diferenças nas DCN de Psicologia” apresentaremos diferenças e continuidades entre as DCN vigentes e as propostas pelo processo de revisão, buscando refletir sobre a possíveis implicações que a homologação desse “novo” modelo terá.

Tendo em vista isso, no capítulo que segue demonstramos como se construiu a formação graduada em Psicologia no Brasil, partindo da formalização do CM e da regulamentação da profissão da(o) psicóloga(o).

2 CURRÍCULO MÍNIMO: DA FORMAÇÃO À REGULAMENTAÇÃO PROFISSIONAL

"Eu não posso deixar de dizer, meu amigo
Que uma nova mudança em breve vai acontecer"

O processo de constituição da Psicologia como ciência não se iniciou no século XIX, mas foi a partir daí que ganhou consistência como uma ciência independente. Esse processo se construiu também a partir de diferentes fenômenos e atores do campo psicológico. Podemos citar aqui William Wundt (1832-1920), que situou a Psicologia em um lugar intermediário entre as ciências da natureza e as ciências sociais, realizando pesquisas tanto na área experimental como no social; ou ainda, Edward Titchener (1867-1927), que procurou descrever o campo psicológico entre as ciências naturais, colocando ênfase na busca de correlatos fisiológicos para os fenômenos *psi* (FIGUEIREDO; SANTI, 2008). Veremos que esse percurso de constituição do saber psicológico como ciência influenciou o cenário brasileiro, deixando rastros para a formação da Psicologia no Brasil.

No Brasil, desde o período colonial, já existiam preocupações sobre temas relacionados ao campo psicológico, como: emoção, sentidos, autoconhecimento, educação de crianças e jovens, controle, cura das emoções, entre outros. Essas discussões apareciam em diferentes áreas, como a Teologia, a Medicina, a Pedagogia, a Moral e os autores eram brasileiros ou portugueses que passaram a maior parte da vida aqui (ANTUNES, 2014).

Pessotti (1988) nomeou esse período da história do saber psicológico de pré-institucional, uma vez que: "São trabalhos individuais, sem compromisso com a construção ou difusão do saber psicológico, escritos por autores interessados primordialmente em objetivos que são, em grande parte, indiferentes ao progresso do saber psicológico per se […]" (PESSOTTI, 1988, p. 18).

A periodização apresentada por Pessotti (1988) e retomada por Antunes (2006; 2014) organiza a História das Ideias Psicológicas e História da Psicologia no Brasil a partir dos seguintes momentos: 1) pré-institucional, representado pelo período colonial; 2) institucional, ideias psicológicas em instituições do século XIX; 3) autonomização, a Psicologia se apresenta como uma ciência independente; 4) consolidação, desenvolvimento do ensino, incremento no número de pesquisa, campos de atuação, eventos e congressos da área; 5) profissionalização, reconhece a profissão e demarca os curso de formação e 6) ampliação dos campos de atuação da(o) psicóloga(o)e explicitação de seu compromisso social.

De acordo com Antunes (2014), no século XIX, as preocupações com os fenômenos psicológicos continuaram relacionando-se a instituições prevalentemente ligadas ao campo da Educação e da Medicina. Isso ocorreu devido às transformações políticas e sociais, como a vinda da corte portuguesa para o Brasil, deixando de ser colônia para se tornar Império.

O período *Institucional* da história do saber psicológico se estende quase por um século e se caracteriza por uma miríade de pesquisas com forte preocupação acerca do ensino público e com a formação de pensadores do campo médico e pedagógico (PESSOTTI, 1988).

Conforme Pessotti (1988)[9] o que marcou o final desse segundo momento foi a fundação da Universidade de São Paulo, demarcando o período chamado universitário:

> A Psicologia, a partir de 1934, passa a ser uma disciplina obrigatória de ensino superior, nos cursos de Filosofia, no de Ciências Sociais e no de Pedagogia e em todos os cursos de licenciatura e deixa assim a condição de disciplina opcional, acessória da psiquiatria ou da neurologia (PESSOTTI, 1988, p. 26).

Carvalho (2012) aponta que no período de 1930 – 1940, A Medicina e a Educação juntamente com o Estado faziam parte de um projeto nacional de construção do homem ideal para a nação, em torno da necessidade de disciplinarização e civilização das massas: "A Educação Física e a Psicologia também integraram esse projeto: aquela como ferramenta para a disciplinarização dos corpos e esta como instrumento de classificação através dos testes psicológicos e de teorias da normalidade" (CARVALHO, 2012, p. 101).

Na primeira metade do século XX, a Psicologia como ciência já aportava no Brasil inserindo-se como disciplina em diversos campos de conhecimento, caracterizando esse momento como o início do processo de institucionalização com a inserção da Psicologia dentro da Universidade. A relevância disso é que a Psicologia foi ganhando legitimidade e equivalência administrativa em relação às áreas médicas e jurídicas em nível de cátedras e departamentos, buscando sua independência dos campos e práticas da Medicina e da Educação. Nesse momento se multiplicaram instituições e associações, bem como núcleo de pesquisadores e passou a ter grande destaque a então Psicologia Industrial. Apesar de grande discussão e produção de conhecimento da área, a formação universitária não era ainda profissionalizante, isto é, não havia ainda o que chamamos de uma graduação em Psicologia (PESSOTTI, 1988).

Mesmo assim, a Psicologia não encerrou suas relações com as outras disciplinas, mas estava galgando a sua independência enquanto campo de ensino e, por conseguinte, da pesquisa.

---

[9] Há outras formas de se pensar a periodização da História da Psicologia no Brasil. Pereira e Pereira Neto (2003), por exemplo, partem do processo histórico da profissão e organizam os seguintes momentos: pré-profissional (1833-1890), de profissionalização (1890/1906-1975) e profissional (1975 −).

Os passos seguintes seriam dados em direção à formação e ao processo da regulamentação da categoria profissional no território brasileiro.

Diante do que foi discutido acima, este trabalho discutirá sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia e, de maneira mais ampla, sobre as políticas de educação que tenham influência sobre a formação graduada em nossa área. Após sumarizar um percurso histórico da Psicologia no Brasil apresenta-se neste estudo, um delineamento breve do primeiro modelo de formação de psicólogos: o Currículo Mínimo – CM.

Com isso, situamos nossas discussões sobre formação graduada em Psicologia, destacando os períodos de consolidação e profissionalização conforme apresentado acima com Pessoti (1988) e Antunes (2006). Quanto à profissionalização temos como marco a Lei 4.119/62 que dispôs sobre a formação e instituiu a profissão da(o) psicóloga(o). Como afirma Mancebo (1997, p. 21), "a regulamentação da profissão, conforme tradição em nosso país ocorre através do mesmo ato legal que normatiza os cursos de Psicologia".

Apesar desse marco, o processo de regulamentação foi sinuoso. Os debates e conflitos remontam à década de 1950, período em que um projeto nacional-desenvolvimentista do Estado brasileiro buscava o incremento da indústria nacional, urbanização e a ampliação da classe média. Nessa década são pautadas reformas que incidiriam em diferentes áreas: universitária, jurídica, agrária, política etc. O modo de conceber a administração pública estava muito ligado às concepções tayloristas (BAPTISTA, 2010).

Na perspectiva educacional o Brasil adotou inicialmente um modelo tradicional de educação tecnicista e científico. Dentro do projeto desenvolvimentista[10] esse processo se reforça devido a necessidade de mão-de-obra qualificada para o trabalho na indústria e centros urbanos. A lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases – LDB de 1961 dá contornos a essa proposta de uma educação voltada ao trabalho.

Nesse sentido, a educação buscaria a melhoria dos sistemas econômico e social brasileiros, visando o progresso e desenvolvimento. Voltado para a individualidade, esse processo resulta na responsabilização do trabalhador pela sua (falta de) capacitação e a narrativa de que a educação possibilitaria o acesso à melhoria de vida. Assim, as universidades passam a ser consideradas, no contexto da Reforma da educação representada pela LDB de 1961, formadoras de profissionais liberais qualificados e de pesquisadores. Dentro desse cenário nacional foi se construindo a possibilidade e, de certa forma, a demanda para a regulamentação da profissão e da formação em Psicologia.

[10] O estado nacional desenvolvimentista buscaria basicamente quatro focos: a) a defesa da industrialização, a defesa do intervencionismo pró-crescimento; c) o nacionalismo e d) o positivismo (ROTA JÚNIOR, 2009).

De acordo com Pereira e Pereira Neto (2003) a primeira forma de institucionalização da formação profissional da(o) psicóloga(o)a foi a Portaria 272/1946, referente ao Decreto-Lei n.º 9092/1946. De acordo com essa normativa, o processo formativo englobaria: "1) Psicólogo. Aprovação nos três primeiros anos do curso de filosofia bem como em curso de biologia, fisiologia, antropologia, estatística e em cursos especializados de psicologia. Finalmente estágio em serviços psicológicos, a juízo dos professores da seção" (BRASIL, 1946).

A partir da formação convencionada como "especialista em Psicologia", legitimava-se o exercício profissional em Psicologia, antes praticado por profissionais de outros campos de conhecimento, considerado pioneiros. Em 1953, por solicitação do Conselho Nacional de Educação – CNE, surge o primeiro projeto de lei abordando a regulamentação da categoria profissional de autoria da Associação Brasileira de Psicotécnica - ABP[11] em conjunto com o Instituto de Seleção e Orientação Profissional da Fundação Getúlio Vargas - ISOP[12]. O direcionamento desse projeto visava estabelecer parâmetros: ao mesmo tempo o de regulamentar a profissão e definir uma formação mínima ao "psicologista" (ESCH; JACÓ-VILELA, 2012).

Cabe destacar que o projeto da ABP e ISOP previa que uma das áreas de atuação do "psicologista[13]" a clínica, ponto que foi vetado pela Comissão de Ensino Superior e pelo Conselho Federal de Educação. Havia conflito no entendimento da área médica, que tinha como prerrogativa exclusiva a atuação clínica, ou ainda que a(o) psicóloga(o) até poderia atuar dentro desse campo, porém sob a tutela médica (ESCH; JACÓ-VILELA, 2012).

Tal condição levou à rejeição desse projeto, optando-se por um substitutivo, fruto do trabalho das Associações de Psicólogos de São Paulo. A nova proposta organizava a formação em seis anos, divididos entre bacharelado e licenciatura, com garantia de que a(o) psicóloga(o) atuaria na clínica, mas numa tentativa de conciliação entre Psicologia e Medicina/a (ESCH; JACÓ VILELA, 2012), não se falou em prática psicoterápica, mas: "[…] caberia ao psicólogo o direito de trabalhar na clínica, para atuar na denominada solução de problemas de

[11] A Associação Brasileira de Psicotécnica foi fundada 1949 no Rio de Janeiro, no contexto da expansão industrial brasileira tendo como seu primeiro secretário Emilio Mira y Lópes. Ela era afiliada a Associação Internacional de Psicotécnica e lutou pela regulamentação da profissão do psicólogo. (CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO, 2012)

[12] O Instituto de Seleção e Orientação Profissional: foi criado em 1947, tendo objetivo principal a difusão e o ensino da psicologia aplicada ao trabalho, à educação e à clínica. Formou profissionais de outras áreas em especialistas em seleção e orientação profissional e publicava a Arquivos Brasileiros de Psicotécnica (CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO, 2012)

[13]Nome que era dado aos profissionais da psicologia (BAPTISTA,2010).

ajustamento." (PEREIRA; PEREIRA NETO, 2003), como viria a constar na legislação de 1962.[14]

Assim, em 27 de agosto de 1962 foi publicada a Lei Federal n.º 4.119 que dispõe sobre a regulamentação profissional. Em seguida, o Conselho Federal de Educação produziu o Parecer n.º 403/1962 que definia um Currículo Mínimo de formação. Esses processos foram importantes para a consolidação e expansão da profissão, mediante o reconhecimento dado pelo Estado brasileiro à profissão e ao seu processo formativo (ESCH; JACÓ-VILELA, 2012; PEREIRA; PEREIRA NETO, 2003).

Destacamos aqui também o Decreto nº 53.464 de 1964 da Presidência da República, que além de regulamentar quem poderia atuar como psicóloga(o) no território nacional – incluindo casos de pessoas formadas no exterior, aqueles que se formaram antes da regulamentação em 1962 e outros casos – definia as funções:

> Art. 4º São funções do psicólogo:
> 1) Utilizar métodos e técnicas psicológicas com o objetivo de:
> a) diagnóstico psicológico;
> b) orientação e seleção profissional;
> c) orientação psicopedagógica;
> d) solução de problemas de ajustamento.
> 2) Dirigir serviços de psicologia em órgãos e estabelecimentos públicos, autárquicos, paraestatais, de economia mista e particulares.
> 3) Ensinar as cadeiras ou disciplinas de psicologia nos vários níveis de ensino, observadas as demais exigências da legislação em vigor.
> 4) Supervisionar profissionais e alunos em trabalhos teóricos e práticos de psicologia.
> 5) Assessorar, tecnicamente, órgãos e estabelecimentos públicos, autárquicos, paraestatais, de economia mista e particulares.
> 6) Realizar perícias e emitir pareceres sobre a matéria de psicologia. (BRASIL, 1964)

Á vista disso, verificamos que algumas funções definidas pelo Decreto nº 53.464 de 1964 da Presidência da República se relacionam com as áreas consideradas tradicionais da psicologia: intervenções clínicas individuais, práticas relacionadas à educação e ao aconselhamento, docência e a psicologia voltada para o ambiente de trabalho de instituições públicas e privadas. Tais áreas não foram as únicas a se constituírem nesse período, mas estando inseridas em contextos priorizados pelo estado como educação, indústria e saúde foram contempladas pelo decreto, privilegiando-as em detrimento das demais até os dias atuais. Um exemplo disso são as áreas de psicologia jurídica e do esporte (CARVALHO, 2012).

[14]Esse debate sobre atuação na "clínica" é retomado de tempos em tempos em nossa área. Atualmente, o Sistema Conselhos tem realizado discussões e ações relativas à psicoterapia em busca de critérios objetivos que pautem essa prática como exclusiva da categoria.

Embora um único ato legislativo tenha regulamentado a profissão e normatizado a formação, o caminho até essa configuração foi marcado por disputas políticas e conflitos entre diferentes atores e entidades da área. A Lei nº 4119/62 refletia os ideais de duas instituições muito relevantes na época: o ISOP e a ABP, apesar dos posicionamentos divergentes, como os do professor Nilton Campos (1898-1963), da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, o qual atribuía maior enfoque aos aspectos filosóficos e teóricos (RUDÁ; COUTINHO; ALMEIDA FILHO, 2015).

Assim, a Psicologia como profissão se constitui entre conflitos e caminhos epistemológicos diferentes: um mais filosófico, teórico, especulativo e outro mais fisiológico, biológico, físico e funcionalista. Essas divergências vão permanecer sem uma solução definitiva, mas configurando vieses na formação em Psicologia. Como veremos a seguir, a primeira forma de regulamentação do Curso de Psicologia foi fortemente marcada por um viés mais técnico e positivista, o Currículo Mínimo.

2.1 O Currículo Mínimo

Em 1962, após a regulamentação da profissão, o Conselho Federal de Educação emitiu o parecer nº 403[15] que definiu, através do Currículo Mínimo - CM, o funcionamento e a formação graduada em Psicologia. Essa estrutura curricular possibilitava 3 habilitações sendo, o Bacharelado (pesquisador em Psicologia) e a Licenciatura (docência em Psicologia) que poderiam ser integralizados dentro de 4 anos e possuíam matérias de núcleo comum, juntamente com as da área pedagógica.

A terceira habilitação chamada de Formação do Psicólogo acrescentava duas matérias fixas (a - Técnicas de Exame Profissional e Aconselhamento Psicológico e b - Ética Profissional) e duas optativas a serem escolhidas dentre um total de sete, além da prática obrigatória de estágios supervisionados, perfazendo assim 5 anos de curso (BRASIL, 1962; BAPTISTA, 2010).

Assim sendo, o debate em torno da formação da(o) psicóloga(o)também se deteve sobre as diferentes habilitações possíveis na formação conforme o Currículo Mínimo. Como nos revelam Rudá, Coutinho e Almeida Filho (2015, p. 65)

> [...] a visão fragmentária de percursos alternativos e distintos para cada categoria evidencia, assim, que todo psicólogo seria também um cientista, mas o cientista não

[15]Conselho Federal de Educação - Parecer 403 aprovado em 19 de dezembro de 1962 (BRASIL, 1962).

> seria um profissional, na medida em que não teria realizado estágio profissional, e não estaria legalmente habilitado para o exercício da profissão.

É possível observar que essa visão fragmentada da formação se somava a um viés positivista, como afirmam Seixas (2014) e Esch e Jacó-Vilela (2012) quando indicam que o modelo apresentado pelo Currículo Mínimo apresentava forte apelo de aplicação da teoria como técnica, descontextualizava os fenômenos de seu contexto social, cultural e político. O CM trazia uma visão atomizada da Psicologia, que se embasaria na soma dos saberes de outras áreas para ter sua compreensão dos fenômenos.

Em consonância a isso, texto do Parecer CFE nº 403/1962 trazia tão somente um conjunto de matérias e atividades (os estágios no caso da habilitação "formação de psicólogo"), que reforçavam as áreas consideradas tradicionais da Psicologia – clínica, educação e trabalho. No entanto, Carvalho (2012) aponta que já havia uma inserção da Psicologia em outras áreas como Jurídica e Educação Física. Percebemos que esses campos de conhecimentos, assim como outros da Psicologia, não foram contemplados pelo Currículo Mínimo, como demonstra a tabela 1 a seguir:

Quadro 3 - Matérias[16] do Currículo Mínimo

Fisiologia	Psicologia Geral e Experimental	Pedagogia Terapêutica
Estatística	Psicologia da Personalidade	Seleção e Orientação Profissional
Psicologia do Desenvolvimento	Ética Profissional	Psicologia da Indústria
Psicologia Social	Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem	Teorias e Técnicas Psicoterápicas
	Psicologia do Excepcional	Técnicas de Exame e Aconselhamento Psicológico

Fonte: Dados extraídos de Esch e Jacó-Vilela (2012)

Com isso, o Currículo Mínimo, apesar de configurar a formação em Psicologia no Brasil, abrindo a possibilidade para diferentes habilitações, estruturava-se a partir de um sequenciamento de disciplinas teóricas, seguidas de estágio de 500h ao final do curso - caso se optasse pela formação de psicóloga(o). A lógica da formação se dava pelo percurso que partia da fundamentação teórica para a experimentação e aplicação em uma prática (CURY; FERREIRA NETO, 2014).

A base desse modelo é constituída por teorias da aprendizagem formal, que fragmentam o saber em blocos de disciplinas. O conhecimento psicológico está desvinculado do mundo concreto e social e seria assimilado pelo estudante através do acúmulo de informações (BERNARDES, 2012).

[16] Destacamos que uma matéria poderia se desdobrar em diferentes disciplinas.

Esse modelo persistiu até o século XXI, quando, em 2004, novas discussões resultaram nas Diretrizes curriculares Nacionais, que serão discutidas adiante.

Ainda que existissem discussões sobre o modelo de formação contido no Currículo Mínimo, a partir do processo de regulamentação da profissão houve um aumento no número de cursos graduação em Psicologia e de matrículas, sobretudo entre as décadas de 1960 e 1980. Esse incremento aconteceu após a Reforma Universitária (Lei 5.540/1968) – ocorrida durante a Ditadura Civil Militar – que proporcionou uma expansão das instituições privadas[17].

Esse período também é marcado pelo aumento do ingresso de mulheres cis[18] nos cursos superiores, que tendiam a buscar as carreiras consideradas "femininas". A graduação em Psicologia apresentava custos baixos e, por conta disso, representava grande rentabilidade ao setor privado de educação superior. Os cursos desse momento de expansão para a esfera privada são marcados pela baixa atuação em pesquisa, formação precária dos docentes, forte cunho biologizante e tendência a tratar o humano como um ser a-histórico, enfocando a resolução de problemas de ajustamento (OLIVEIRA *et al*, 2017; RUDÁ; COUTINHO; ALMEIDA FILHO, 2015; SEIXAS, 2014).

Em um mapeamento de estudos sobre o percurso de formação e profissionalização da Psicologia, Nico e Kovac (2003) apontam a importância das pesquisas produzidas pelo Conselho Federal de Psicologia – CFP nesse momento de expansão de cursos, bem como de pesquisadores da área sobre o perfil e atuação profissional da(o) psicóloga(o). Essa literatura indica algumas problemáticas do Currículo Mínimo: a) ensino voltado majoritariamente a área clínica, inclusive o enfoque dado na atuação em outros campos (escola, indústria) é clínico e individualizante; b) negligência de ensino de múltiplos referenciais teóricos; e c) baixo ensino da pesquisa em psicologia. Consequências desse modelo de formação é uma inserção no mercado de trabalho e reconhecimento social das mesmas áreas, ainda que outras demandas existam.

Durante a década de noventa, foi aprofundado o debate sobre os problemas e desafios da formação da(o) psicóloga(o), com forte presença do Sistema Conselhos, das entidades da área e dos diversos atores sociais interessados. Vale ressaltar que o Brasil experienciou eventos

[17] A Reforma Universitária aqui citada ocorreu no ano de 1968 após o golpe civil-militar 1964 e buscava uma reestruturação do ensino superior, que atendia uma parcela muito restrita da população. Assim, buscava-se uma expansão com contenção de recursos e indicação de abertura para a participação da iniciativa privada. (MARTINS, 2009)

[18] O termo cis se refere às pessoas que se identificam em todos os aspectos com o gênero que lhes é atribuído no nascimento. A utilização da expressão "mulher cis" ocorre para explicitar a exclusão de pessoas trans do acesso ao ensino superior. De acordo com o Censo da Psicologia Brasileira de 2022, apenas 0,3% dos profissionais se identificam como transgêneros (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2022).

sociais históricos significativos nesse período como a Constituição de 1988 o surgimento do Estatuto da criança e do adolescente (ECA), provocando uma mobilização profissional para um novo cenário. Tendo em vista isso, o CFP promoveu o I Encontro de Coordenadores de Curso de Formação de Psicólogos, que resultou na escrita da "Carta de Serra Negra" (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 1992) e na aprovação em plenária de um conjunto de princípios norteadores para a formação acadêmica (OLIVEIRA *et al*, 2017; RUDÁ; COUTINHO; ALMEIDA FILHO, 2015).

Em linhas gerais, a Carta de Serra Negra trazia uma síntese do que era ensejado em termos de fundamentos para formação em Psicologia:

> […] entre elementos importantes constam a subjetividade compreendida no entrelaçamento de suas múltiplas dimensões; o compromisso social e ético com a realidade brasileira; a pluralidade de aportes teóricos, campos e práticas; a interdisciplinaridade; a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão; a postura reflexiva (OLIVEIRA *et al*, 2017, p. 7).

Diante o exposto, notamos que o pensamento contido na Carta de Serra Negra visava uma maior integração da formação em Psicologia com a realidade brasileira e suas regionalidades, o compromisso com a pluralidade de teorias, epistemologias e campos de saber e, sobretudo, o comprometimento ético e social do profissional na visão dos fenômenos humanos de forma integral em suas múltiplas dimensões.

Logo após a regulamentação dos cursos ser consolidada com o Currículo Mínimo, outro modelo se presentificou para a formação em ensino superior. Essa modificação se deu no contexto das "reformas" políticas pelas quais o estado brasileiro passava no processo de redemocratização e inserção do Brasil no chamado "mundo globalizado" de caráter neoliberal. O novo modelo apresentado pela reforma, o das Diretrizes Curriculares Nacionais, se apresentou como uma resposta possível aos anseios e necessidades da categoria profissional, atendendo às críticas sobre a rigidez curricular e ausência de variedade epistemológica, como também, prevalência do modelo clínico individualizante e baixo ensino de pesquisa presentes no CM. No capítulo que segue, apresentaremos esse processo de mudança, no qual as DCN passam a ser a matriz de formação em Psicologia.

3 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

"E o que há algum tempo era jovem e novo, hoje é antigo
E precisamos todos rejuvenescer"

No capítulo anterior apresentamos uma parte do percurso da formação graduada em Psicologia, mostrando o caminho de formalização dos cursos de graduação através do Currículo Mínimo e sua relação com a regulamentação profissional.

Na década de 90, a partir da Lei nº 9.134/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN de 1996, as universidades passaram ter autonomia para fixar o currículo de seus cursos e programas "[…] seguindo as *diretrizes* gerais pertinentes" (BRASIL, 1996). Com essa determinação legal, passa a ter início o processo de formalização daquilo que conhecemos como Diretrizes Curriculares Nacionais, que viriam a formar as orientações gerais paras os cursos de ensino superior, inclusive os de Psicologia.

Neste capítulo explicitamos como a formalização diretrizes curriculares se inserem dentro de uma política educacional maior, na qual a LDBEN de 1996 – a "carta magna" da educação brasileira – determina os parâmetros gerais da organização educacional e um conjunto de legislações complementares regulamenta os dispositivos específicos de cada nível escolar (educação básica, educação profissional e tecnológica e educação superior) (SAVIANI, 2019). Faremos uma abordagem sintética, sem a pretensão de esgotar o tema, mas de apresentar a lógica que norteia criação das DCN para o ensino superior.

Seguimos a noção de Saviani (2005) que define "política educacional" como conjunto de medidas que o poder público toma para direcionar as ações da educação no território nacional. Saviani ainda diferencia três momentos no que concerne a política educacional brasileira: a) 1890 – 1931: momento no quanto os Estados ficavam com o protagonismo de viabilizar as escolas primárias; b) 1931 a 1961: protagonismo da União em regulamentar de maneira nacional e c) 1961 a 2001: momento marcado pelas iniciativas de se unificar a regulamentação tendo como foco uma pedagogia produtivista.

Levando em consideração os objetivos deste trabalho, focaremos no processo de criação da LDBEN de 1996, englobado no 3º período definido por Saviani (2005), pois é antecedida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 02/1961). Para entender melhor os meandros desse processo fazem-se necessário destacar alguns momentos sobre o contexto histórico e político do país.

Na década de 1960 o país passou por um momento de arrefecimento econômico e aumento da inflação, além de uma crise política. Após a renúncia de Jânio Quadros (1917-

1992), João Goulart (1919-1976) assume como presidente da república com a contestação de setores civis e militares – momento em que o país vivia uma bipolarização ideológica entre capitalismo e comunismo. O governo de Goulart (1961 – 1964) foi marcado pela proposição de reformas de base em diversas áreas que pretendiam alterar a estruturação econômica e social, tendo em vista a democratização, a independência e consciência nacional, a distribuição de renda e a industrialização, além disso havia a presença de movimentos sindicais, operários e trabalhadores de classes populares atuando de maneira paralela a uma ofensiva do setor militar e do setor empresarial que visavam a derrocada do governo (MOREIRA, 2011; TOLEDO, 2004).

Dentro desse ambiente de tensões, o governo de João Goulart já se inicia com uma ameaça de golpe. Na verdade, o período democrático (1945 – 1964) após o Estado Novo (1937 – 1945) foi marcado pela fragilidade da democracia. Nesse contexto, a proposição de reformas de base que pretendiam alargar a democracia brasileira e modernizar o capitalismo tornando-o mais civilizado e nacional, foi enxergada como uma ameaça por alguns setores do empresariado e dos militares (TOLEDO, 2004).

O golpe de 1964, na ótica dos setores economicamente dominantes, se articulou para que houvesse continuidade em relação a organização socioeconômica brasileira que estaria ameaçada tanto pela proposição das citadas reformas quanto pela mobilização popular e sindical existente, balizados por uma suposta "ideologia comunizante". Esse golpe estancou o debate político, ideológico e cultural existente no país, atravancando o processo de ampliação da cidadania de trabalhadores rurais e urbanos e extensão da democracia institucional (direito ao voto a grupos excluídos, a liberdade de partidos políticos como PCB – Partido Comunista Brasileiro etc.) (TOLEDO, 2004; SAVIANI, 2019).

No contexto econômico, a ditadura militar ficou conhecida pelo chamado "milagre econômico" (1969 – 1974) – a modernização da economia nacional capitalista e taxas de crescimento do Produto Interno Bruto - PIB com média próxima a 10% ao ano – que só se tornou possível devido a exclusão das classes trabalhadoras das decisões na política nacional, viabilizadas pelas medidas de caráter autoritário e supressivo das liberdades individuais. Em síntese, Ferreira Junior e Bittar (2008, p. 335) indicam que:

> No lugar dos políticos, os tecnocratas; no proscênio da política nacional, as eleições controladas e fraudadas; no âmbito do mundo do trabalho, a prevalência do arrocho salarial; na lógica do crescimento econômico, a ausência de distribuição da renda nacional; na demanda oposicionista pela volta do Estado de direito democrático, a atuação sistemática dos órgãos de repressão mantidos pelas Forças Armadas: eis como

> a ditadura militar executou o seu modelo econômico de aceleração modernizadora e autoritária do capitalismo no Brasil.

Como vemos acima, a ditadura se baseou numa larga opressão militar às forças democráticas, exclusão dos movimentos dos trabalhadores, alta concentração de riqueza e renda e redução dos salários básicos. Além disso, tinham o mesmo interesse no desenvolvimento nacionalista e o alinhamento aos interesses internacionalistas do Estados Unidos (FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 2008).

A política educacional dessa época se alinhava ao regime de modernização autoritária do capitalismo, definia-se a partir do ideário tecnicista de desenvolvimento e modernização nacional, colocando a educação como produto a ser consumido tendo como finalidade o incremento da produtividade da força de trabalho (FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 2008).

Durante o regime ditatorial empresário-militar, apesar de não ter havido sanção de uma legislação geral que englobasse a educação, foram promulgadas a Lei nº 5.540/1968 que normatizou a organização e funcionamento do ensino superior, bem como sua articulação com o ensino médio; e a Lei nº 5.692/1971 que indicava diretrizes e bases para os então renomeados 1º e 2º graus (BRASIL, 1968; 1971).

Essas duas medidas alteraram a maneira que a LDB de 1961 organizava e estruturava o sistema educacional, formatando a política educacional brasileira à ideologia do regime e a uma pedagogia produtivista, mas não modificaram os títulos que versavam sobre a finalidade da educação, o direito à educação, da liberdade do ensino, da administração do ensino e dos sistemas de ensino. Isso se dá porque a ruptura política vivenciada no país, tendo em vista sua ideologia neoliberal, buscava a todo custo a produtividade, fazendo mais com o mínimo de investimento.

Nesse sentido, apesar de não serem alterados os objetivos e finalidades contidos na LDB de 1961, depreende-se que os objetivos e finalidades *reais* da educação nesse período, marcados pela racionalidade e tecnicismo, eram dados pela Lei nº 5.540/1968 e pela Lei nº 5.692/1971, as quais reorganizaram o sistema educacional. Além disso, as decisões em assuntos educacionais eram tuteladas por um grupo técnico-militar, excluindo os educadores, sobretudo aqueles que participavam de associações representativas (SAVIANI, 2019).

Essa configuração, na qual um corpo militar (pretensamente técnico) concentrava o poder de definição e gestão educacional e relegava aos educadores o papel de execução e subserviência, foi se tornando insustentável. O desagrado dos educadores mediante essa estruturação se desdobrou em mobilização e luta das entidades e organizações da área, sobretudo nas décadas de 1970 e 1980. Dentre as pautas de luta figuravam:

> […] preocupação com o significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população e voltada precipuamente para as necessidades da maioria, isto é, das camadas não dirigentes; e outro, marcado pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo, portanto de caráter reivindicativo, cuja expressão mais saliente é dada pelo fenômeno das greves que eclodiram a partir do final dos anos 1970 e se repetem em ritmo, frequência e duração crescentes ao longo da década de 1980 e penetram nos anos 1990. (SAVIANI, 2019, p. 98)

Nesse contexto, o processo de redemocratização – do qual a mobilização dos educadores e de outros setores da sociedade fizeram parte – resultou na instalação de um governo civil e de uma Assembleia Constituinte. A partir de então, se tornou possível a formulação uma nova legislação educacional de caráter nacional, isto é, a LDBEN de 1996, como abordaremos a seguir.

3.1 A Política educacional e a LDBEN de 1996

A Constituição Federal de 1988 elenca a educação entre os chamados direitos sociais definidos no artigo 6º (educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados). Já o artigo 205 afirma que ela é um direito de todos e um dever do estado e da família, fixando como objetivos o desenvolvimento pleno da pessoa, a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Vale ressaltar que a carta magna ainda determina como competência privativa da União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional a fim de assegurar "[…] garantir a unidade nacional, os padrões mínimos de escolaridade e a validade nacional dos estudos […]" e como competência comum à União, estados, Distrito Federal e municípios de legislar concorrentemente sobre a educação e de garantir os meios de acesso à educação, à ciência e à cultura (SANTOS, 2003).

Foi a partir da promulgação da Constituição Federal - que reafirmou a competência da União para definir diretrizes e bases da educação - que se tornou possível a tramitação e discussão da LDBEN no Congresso Nacional, ainda que já houvesse, entre estudantes e educadores, discussões e ideias sobre uma nova lei geral da educação desde o período de trabalho da Assembleia Constituinte (1987 – 1988). O primeiro projeto de lei (PL 1.158-A/1988) foi apresentado pelo deputado federal Otávio Elísio e seu texto refletia a produção dos

educadores em associações, congressos e eventos que marcam esse período (ABBADE, 1998; OTRANTO, 1997; SILVA, 1998).

Iniciado em 1988, o processo de tramitação e discussão da LDBEN se arrastou até 1996, passando por uma série de versões diferentes e conflitantes, disputas de setores, ações políticas, interferências governamentais, mobilizações de entidades da educação e da sociedade. Não abordaremos todo esse processo, pois ele não cabe no escopo deste trabalho, mas pretendemos trazer a seguir alguns indicativos do *espírito* geral da LDBEN.

O primeiro ponto é o momento em que a lei começa a tramitar. A década de 1990 é marcada pela hegemonia da ideologia neoliberal[19] no estado brasileiro que passa a ter governos alinhados "[…] com os princípios doutrinários do livre-mercado e do antiestatismo, princípios ligados aos interesses do grande capital estrangeiro e nacional, particularmente o de caráter financeiro […]" (MACIEL, 2009, p. 195).

Esta lógica se expressa a partir de um conjunto de medidas que passam a ser implantadas pelos governos: a) a privatização de empresas do estado que cuidavam dos setores financeiro, produtivo, de infraestrutura e de serviços o que leva a mercantilização de uma série de bens e serviços fundamentais a população – tudo vira produto e mercado; b) criação de agências reguladoras que regulamentam os setores onde antes as empresas estatais eram responsáveis pela gestão; c) criação da Lei de Responsabilidade fiscal que tem como consequências o engessamento dos gastos do estado, arrocho salarial do funcionalismo público e o tratamento de gastos com políticas sociais (saneamento básico, escolas, hospitais, entre outros.) como despesas e não investimentos; d) reformas previdenciárias; e) autonomia do banco central (MACIEL, 2009).

A LDBEN de 1996 tramita na conjuntura de um estado mínimo e segue a cartilha neoliberal onde há o imperativo dos interesses do mercado financeiro, a valorização da iniciativa privada em detrimento da intervenção do Estado. Quanto menor a intervenção – o que pode ser entendido com inexistência ou precarização da regulamentação – melhor, pois haveria mais espaço para a penetração de interesses privados (SAVIANI, 2019).

Assim, a tramitação da Lei supracitada é caracterizada pela disputa entre as esferas pública e privada. Conflito resultante de noções diversas de educação – a primeira, pública, gratuita e laica, com qualidade pensada a partir dos interesses da sociedade em todos os níveis

[19] Neoliberalismo segundo Harvey (2011) se caracteriza por um modo de conceber as práticas político-econômicas na qual "o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio (p. 12)". Uma vez que esse sistema seja instalado, a intervenção estatal dever ser mínima.

de escolarização; a segunda, de um ensino privado, onde tudo vira empresa, transformando a educação, que devia ser um direito, em uma mercadoria (BRZEZISKI, 2010).

O projeto de lei inicial que refletia a vontade coletiva das entidades e associações da educação passou por um esvaziamento em sua tramitação no Parlamento, que agiu em vários momentos em consonância com esferas do poder executivo, sobretudo o MEC. Isso se verifica a partir de uma série de alterações e lacunas do texto. Algumas partes do texto original foram preservadas, o que reforça a ideia de um processo democrático e com legitimidade social. Mas os vazios e supressões indicavam que aquilo que não fosse delimitado dentro dessa legislação, estaria aberto a regulamentação posterior ou concomitante em consonância com o

> "[…] conjunto da legislação básica que está sendo formulada no contexto da concretização dos princípios do neoliberalismo no Brasil, marcando-o, então, com a lógica da racionalização de recursos e com a alteração do papel do Estado em relação aos seus deveres com a educação (SILVA, 1997, p. 29)".

Somando-se a essas lacunas, o texto final é caracterizado por flexibilidade em seus termos, uma espécie de indefinição a ser resolvida dentro da lógica de mercado que é uma lógica de exclusão. A racionalização de recursos, significa que os investimentos em educação passam a ser entendidos como gastos e, seguindo esse critério, algumas áreas são mais valorizadas em detrimento de outras.

Saviani (2019) reforça essa noção de esvaziamento do texto da LDBEN, já que, segundo ele, esferas do executivo preferiram uma versão mais genérica e inócua do texto: uma lei minimalista para um Estado mínimo. Além de evitar pressão por parte de movimentos e entidades junto ao Parlamento, uma lei flexível permitiu ao Ministério da Educação não anunciar explicitamente alguns direcionamentos e objetivos que seriam instalados paulatinamente através de reformas pontuais e regulamentos auxiliares. Essa configuração estava alinhada ao neoliberalismo que dentro da política educacional se expressava pelo esforço em desonerar o estado dos investimentos, encargos e custos através de transferência total ou compartilhamento com a esfera privada e entidades não-governamentais – as parcerias público-privadas de que tanto se fala.

Vimos até aqui como se configurou a tramitação da LDBEN, como transitou de um texto representativo das discussões dos educadores e estudantes, para um texto pautado no neoliberalismo e esvaziado de seus sentidos político e coletivo. Entendemos que essa transição também ocorreu dentro do processo de revisão das DCN de Psicologia em 2018, que como veremos no capítulo 4, se constrói inicialmente de um processo de debate entre estudantes,

profissionais e entidades da área, passando por alterações dentro do CNE/CES que excluem parte dos sentidos construídos politicamente pela categoria em relação formação, privilegiando a flexibilização de dispositivos das DCN.

O tópico que segue apresenta como pareceres e normativas do MEC produziram orientações gerais aos cursos de ensino superior. Esse conjunto de documentos erigiu, ao longo do tempo, o conteúdo e sentido das diretrizes curriculares para os cursos de graduação.

3.2 Diretrizes Curriculares

O texto final da LDBEN (Lei 9.394/1996) foi sancionado em 20 de dezembro de 1996. A Lei possui noventa e dois artigos distribuídos entre nove títulos, que são: I Da educação; II Dos Princípios e Fins da Educação Nacional; III Do Direito à Educação e do Dever de Educar, IV Da Organização da Educação Nacional, V Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, VI Dos Profissionais da Educação, VII Dos Recursos financeiros, VIII Das Disposições Gerais e IX Das Disposições Transitórias. Ela é, basicamente, a norma legal "[…] que determina os fins da educação, os caminhos a serem percorridos e os meios adequados para atingi-los, enfim, regulamenta a Educação Escolar Nacional." (SANTOS, 2003, p. 52)

A definição de educação é trazida no artigo 1º e abrange processos formativos desenvolvidos em diferentes ambientes e situações. Entretanto, a LDBEN regulamenta apenas a educação escolar, aqui entendida como aquela que é desenvolvida predominantemente através do ensino em instituições próprias e se vincula ao mundo do trabalho e das práticas sociais (BRASIL, 1996).

No Título V – Dos níveis e Modalidades de Educação e Ensino, o legislador indica que a educação escolar se compõe em duas: 1) educação básica – que engloba a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio – e 2) educação superior. O título cinco do Capítulo IV indica as definições para o ensino superior.

Em relação às diretrizes curriculares, encontramos no artigo 53 da LDBEN a seguinte afirmativa: "No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: […] II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes.

Como afirmado por Silva (1997) e Saviani (2019) essa indicação sobre as "diretrizes gerais pertinentes" foi tão vaga, que outras normativas legais tiveram de delimitar e dar corpo a essa atribuição. Que diretrizes gerais pertinentes são essas? Que órgão é responsável pela sua estruturação e definição?

Antes da A LDBEN de 1996, a LDB de1961 definia em seu artigo 9º, alínea e) que ao cabia Conselho Federal de Educação – CFE (hoje extinto): "e) indicar disciplinas obrigatórias para os sistemas de ensino médio (artigo 35, parágrafo 1º) e estabelecer a duração e o currículo mínimo dos cursos de ensino superior, conforme o disposto no artigo 70" (BRASIL, 1961). Os cursos de graduação se estruturavam a partir de um currículo mínimo determinado pelo estado brasileiro, através do CFE. Esse estado das coisas se modifica a partir da LDBEN de 1996 e da Lei 9.131/1995 que institui o Conselho Nacional de Educação – CNE (MOLAR, 2011).

O CNE é dividido em Câmara de Educação Básica e Câmara de Educação Superior - CES. Dentre as atribuições da CES, consta: "Art. 9º […] § 2º São atribuições da Câmara de Educação Superior: […] c) deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação". Fixa-se, assim a competência da CES em decidir sobre as diretrizes curriculares das graduações (BRASIL, 1995).

De acordo com Teixeira Júnior (2020), a partir dessas mudanças o estado brasileiro, que até então tinha o papel de "gestor" do ensino superior – pelo menos no que diz respeito ao conteúdo das graduações –, passa a ter o papel de regulamentador e avaliador, já que passa apenas a definir diretrizes gerais a partir das quais as instituições de ensino definem o seu currículo, esse seria justamente o objetivo do CNE.

Ao longo dos anos, o CNE através da CES exarou uma série de pareceres e resoluções que norteiam e definem o processo de elaboração das DCN para os diferentes cursos de graduação no Brasil. A partir do acesso ao site do Ministério da Educação, realizado em março de 2023, foi feita a leitura de diferentes documentos que traziam orientações sobre as DCN e sua formulação. O quadro abaixo contém o título de cada um desses pareceres e uma síntese de seu conteúdo.

Quadro 4 – Pareceres da CNE/CES com orientações gerais das DCN

Documento	Síntese
Parecer 776/1997 "Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação"	a) Diferencia currículo mínimo de diretriz curricular; b) Elenca 8 aspectos a serem considerados na elaboração das DCN.
Parecer 583/2001 "Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação"	a) as diretrizes são orientações mandatórias e não referenciais curriculares detalhados b) a carga horária dos cursos será fixada pela CES/CNE c) As DCN devem conter: perfil do egresso, competências, habilitação e ênfases, conteúdos curriculares, organização do curso, estágios e atividades e acompanhamento e avaliação do curso.

Parecer 67/2003 "Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação"	a) retoma os fundamentos do currículo mínimo, comparando com a propostas das DCN b) formação de "preparados" (CM) versus formação "competentes" (DCN) c) indica as pretensas vantagens da DCN: formação como processo contínuo, flexibilização curricular e autonomia das IES, sólida formação básica, profissão "adaptável" e atendimento às "mudanças contínuas e emergentes".
Parecer 334/2019 "Institui a Orientação às Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores"	a) alinhamento ao empresariado, aplicação de modelos internacionais nos cursos e "inovação" curricular; b) o parecer contém uma proposta de resolução não homologada que institui a Orientação às Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores; c) competências em 3 níveis: básicas (de aprendizagem); pessoais (responsabilidade, domínio de emoções e estresses profissionais, argumentação crítica e pensamento analítico); d) medidas de nivelamento e acolhimento dos alunos ingressantes;

Fontes: Brasil (1997; 2001; 2003; 2019)

Como vemos acima, o Parecer 776/1997 elenca as orientações gerais sobre as diretrizes curriculares dos cursos, diferenciando-as do modelo vigente desde a LDB de 1961, o currículo mínimo. Esse texto destaca a rigidez que o currículo mínimo tem no detalhamento de seus conteúdos, dando pouca margem à autonomia das instituições em estruturar seus cursos, dificultando a melhoria na qualidade e impedindo a inovação e diversificação da proposta formativa. Além disso, a prolongação dos cursos devido a grandes quantidades de componentes curriculares obrigatórios foi vista como óbice a entrada dos egressos no mercado de trabalho (BRASIL, 1997).

Os relatores enumeram as indicações a serem observadas no processo de construção das DCN:

> 1) Assegurar, às instituições de ensino superior, ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;
> 2) Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;
> 3) Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;
> 4) Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;
> 5) Estimular práticas de estudo independente, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;
> 6) Encorajar o reconhecimento de habilidades, competências e conhecimentos adquiridos fora do ambiente escolar, inclusive os que se refiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;
> 7) Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão;

> 8) Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas. (BRASIL, 1997b, p. 3 - 4).

A partir disso, as diretrizes curriculares contemplariam os elementos essenciais de cada área de conhecimento, levando o aluno ao desenvolvimento intelectual e profissional de maneira contínua, uma formação básica sólida que permitiria ao egresso se adaptar aos desafios das mudanças da sociedade, do mercado de trabalho e do exercício profissional. Com a flexibilização proposta pelas DCN, a duração dos cursos seria reduzida e sua estrutura desburocratizada, permitindo às instituições de ensino maior liberdade na construção de seus projetos pedagógicos. Esse entendimento reforçou o discurso da autonomia da Universidade e, ao mesmo tempo, pôde ser explorado pelos setores econômicos que tratam a educação como uma mercadoria, no sentido de que a flexibilização do currículo, e a diminuição da duração dos cursos representaria uma redução de custo e aumento do lucro (OLIVEIRA; SANTOS, 2023).

O texto do Parecer 776/1997 também traz a noção de competência, que terá grande relevância em outro documento que também trata das DCN em 1997, o Edital da SESu/MEC 04/1997 – responsável por convocar as Instituições de Ensino Superior – IES a apresentar propostas para as Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação que seriam elaboradas pelas Comissões de Especialistas da SESU/MEC.

O Edital SESu/MEC 04/1997 definia que as Diretrizes Curriculares:

> Têm por objetivo servir de referência para as IES na organização de seus programas de formação, permitindo uma flexibilidade na construção dos currículos plenos e privilegiando a indicação de áreas do conhecimento a serem consideradas, ao invés de estabelecer disciplinas e cargas horárias definidas. As Diretrizes Curriculares devem contemplar ainda a denominação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, explicitando os objetivos e demandas existentes na sociedade (BRASIL, 1997a).

Diante disso, notamos a indicação de parâmetros gerais para os cursos, que permitam às IES organizar seus currículos com autonomia e flexibilidade, como prefigura a LDBEN de 1996 e atendendo às demandas heterogêneas da sociedade. Como elementos básicos para a construção da proposta da DCN, são elencados os seguintes itens (BRASIL, 1997a):

1)Perfil desejado do formado: definição de perfis profissionais diferenciados de acordo com cada área de conhecimento, contemplando a flexibilidade de cursos e carreiras e a integração de diferentes níveis ensino (graduação e pós-graduação). Deve contemplar competências intelectuais que reflitam as demandas sociais de profissionais de alto nível.

2) Competências e habilidades: proposição de competências e habilidades que se deseja desenvolver em cada curso, que fossem capazes de se adaptar às dinâmicas profissionais exigidas pela sociedade, partindo da noção da graduação como início de uma formação básica e contínua que seria inerente ao mundo do trabalho.

3) Conteúdos Curriculares: As diretrizes curriculares indicariam uma referência em termos de conteúdos básicos e profissionais que permitiriam o desenvolvimento de competências e habilidade de cada área. Nesse ponto é destacada a importância de formação de "recursos humanos" de acordo com a especificidade de cada IES.

4) Duração dos cursos: deveria ser estabelecido a duração mínima para todas as IES, a partir da qual cada IES tem autonomia para fixar a duração total de seu curso. Como veremos mais a frente, esse ponto vai ser alterado pelo Parecer CNE/CES 583/2001.

5) Estruturação Modular dos Cursos: "[…] a otimização da estruturação modular dos cursos, com vistas a permitir um melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados e flexibilizando, para o aluno, a frequência ao curso." (BRASIL, 1997a, p. 2)

6)Estágios e atividade: as diretrizes devem contemplar definições para os estágios, monografias e demais atividade acadêmicas, tendo em vista integração do saber acadêmico e à prática profissional.

7)Conexão com a avaliação institucional: as diretrizes devem observar inovação e qualidade dos projetos pedagógico, bem como nortear o processo de avaliação institucional.

O Parecer CNE/CES 583/2001 trouxe uma diferenciação oportuna, partindo do processo de convocação de propostas realizado pelo Edital SESu/MEC 04/1997 que recebeu as mais variadas proposições quanto à integralização curricular e carga horária. Assim, os relatores afirmam: "[…] fundamental não confundir as diretrizes que são orientações mandatórias, mesmo às universidades, […] com parâmetros ou padrões – standard – curriculares que são referenciais curriculares detalhados e não obrigatórios" (BRASIL, 2001, p. 2).

A partir de então a duração, carga horária e o tempo de integralização dos cursos ficariam definidos a partir de decisão do CES a ser publicado na forma de parecer e resolução, já as Diretrizes Curriculares conteriam: Perfil do formando/ egresso/ profissional; competências/ habilidades/ atitudes; habilitações e ênfases; conteúdos curriculares; organização do curso; estágios e atividades complementares; acompanhamento e avaliação.

Com a pretensão de aglutinar os entendimentos existentes até o momento sobre as Diretrizes Curriculares, a CES através do Parecer CNE/CES 67/2003, constitui o "Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação", que retoma muitos dos pontos trazidos até aqui, reforçando mais uma vez as diferenças existentes entre o currículo

mínimo e as DCN, sobretudo no que tange a questão da rigidez do primeiro e a adaptabilidade e flexibilidade da segunda.

É apresentada também uma avaliação das vantagens que as DCN teriam sobre o modelo anterior. Algumas delas já vimos até aqui, como a noção de uma formação continuada, a flexibilidade na construção do currículo. Mas uma leitura mais acurada desse parecer revela que em todos esses pontos há um aspecto em comum, o do perfil do profissional egresso em cada modelo de formação. O texto do documento revela que "[…] enquanto o Currículo Mínimo pretendia, como produto, um profissional "preparado", as Diretrizes Curriculares Nacionais pretendem preparar um profissional adaptável a situações novas e emergentes" (BRASIL, 2001, p. 6).

Os relatores aprofundam a diferenciação, afirmando que os profissionais formados a partir do currículo mínimo já estariam "defasados" quando se inserissem no mercado de trabalho, devido ao pouco ou nenhum ajuste que esse modelo tinha às mudanças sociais emergentes. A busca não é por um profissional pronto, aquele que sabe os conteúdos e técnicas, mas aquele que seja capaz de se adaptar. Mas como essa capacidade de adaptação se constrói?

É importante destacar, corroborando com Catani, Oliveira e Dourado (2001), que o contexto de surgimento das DCN foi marcado pela flexibilização do trabalho e pelo entendimento que a formação de profissionais dinâmicos é uma resposta plausível para os problemas de empregabilidade e ocupação. Molar (2011) acrescenta ainda, que a reformulação e flexibilização dos currículos está alinhado ao processo de inserção do Brasil no ideário neoliberalista, onde o profissional "adaptável" serve ao interesse da competitividade, polivalência e flexibilização do trabalho em um ambiente onde a intervenção estatal seria mínima. Seria este o sentido de "preparar um profissional adaptável"?

A LDB juntamente com as DCN proporcionou a "desregulamentação" e flexibilização necessárias para que as IES pudessem se adaptar ao que é esperado tanto das "necessidades sociais" quanto das "exigências do meio", termos que para os relatores do Parecer CNE/CES 67/2003 se assemelham. Além disso, essa adaptabilidade possibilitaria à educação rumar aos avanços tecnológico e científico, às demandas do mercado e à autonomia das IES.

No que tange ao ensino superior constatamos que, apesar de trazerem todo um glossário de termos que compõe o pensamento neoliberal, os pareceres não explicitaram essa influência ou seus desdobramentos para a formação. Nesse sentido Molar (2011, p. 608) assinala que:

> A ótica do trabalho flexível e da globalização, engendradas pelo neoliberalismo, espraiaram suas ambições e o modus operandi para a área educacional […] refletindo em propostas pretensamente democráticas e a favor da alteridade nos documentos

> oficiais, ao passo que os currículos foram elaborados, em quase sua totalidade, para privilegiar uma formação tecnicista e reducionista."

Assim, haveria uma espécie de descontinuidade entre aquilo que é proposto nos textos oficiais e aquilo que é praticado no contexto educacional. Percebemos essa dimensão na maneira como sempre se destaca a autonomia, a inovação e adaptação às demandas sociais emergentes que as DCN trariam às IES, enquanto por outro lado, o conceito sobre o qual a formação é assentada – a competência, é um conceito alinhado a uma concepção tecnicista e utilitarista da educação.

De acordo com Sacristán (2011), práticas educacionais que tomam por base o construto das competências, se identificam por três aspectos: a) O objetivo da organização da aprendizagem é de consolidar o que se aprende dando algum tipo de utilidade ao conhecimento; b) "estruturar a formação de acordo ou tendo como referência as competências a desempenhar no posto de trabalho […] (p. 14)", ainda que a formação geral não se limite ao "saber fazer"; c) A meta do planejamento educativo é a funcionalidade. Assim, o aprendizado pode ser utilizado como capacidade ou desempenho de uma ação, seja de caráter manual, intelectual, expressivo ou de comunicação, interpessoal, entre outras.

Masetto (2020) elenca que uma das finalidades da educação pautada por competências seria a de formar pessoas capazes de agir com eficácia diante de uma situação combinando recursos prático, intelectuais, pessoais e emocionais. Assim, um *profissional competente* posto diante de situações que exijam sua intervenção sabe o que e como fazer, se utilizando recursos pessoais adquiridos (habilidades, conhecimentos, experiências, controle emocional) e é capaz de justificar o rumo de ação tomado.

Machado (2007) delimita três elementos que caracterizam a noção de competência: 1) A primeira característica fundamental da competência é a pessoalidade: ela sempre se verifica a partir do desempenho de alguém, de um indivíduo; 2) Ela sempre está referenciada a um contexto de efetividade, isto é, a competência tem um escopo de atuação. As *habilidades* são entendidas com realização de uma competência em determinado âmbito de seu escopo geral: "[…] é como se as habilidades fossem micro competências, ou como se as competências fossem macro habilidades." (MACHADO, 2007, p. 145); 3) Implica a mobilização de saberes: não é apenas um conhecimento acumulado, passivo, mas operacionalizado, convertido numa ação direcionada e com função.

Tendo em vista o exposto até aqui, notamos que a noção de competências inclui: 1) uma dimensão individual, falamos sempre do sujeito competente, que pensa, decide, mobiliza e a age diante de determinada situação; 2) um conjunto de conhecimentos, habilidades ou saberes

a serem mobilizados em diferentes âmbitos; 3) uma visão funcional ou utilitarista do aprendizado, que está ligado a operacionalização dos saberes em uma ação eficaz.

Depreende-se daí aquilo que Ramos (2006) delimita quanto a utilização da chamada "pedagogia das competências" dentro do contexto escolar:

> A ideia que se difunde quanto à apropriação da noção de competência pela escola é que ela seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego. No plano pedagógico testemunha-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações tarefas específicas. Essas competências devem ser definidas com referência às situações que os alunos deverão compreender e dominar (p. 221).

Consequência disso é que o ensino não define somente os conhecimentos e disciplinas abordados, mas também as tarefas e práticas sobre os quais eles poderão incidir. Tal configuração revela a relação direta entre esse desenho pedagógico e o mundo da produção, uma vez que o ensino é pautado pela operacionalização, isto é, os saberes são definidos a partir de determinados *desempenhos* ou ainda pelos chamados "processos de trabalho", como veremos mais à frente nas DCN de Psicologia.

Para Lima e Silva (2014, p. 798) a pedagogia das competências traz:

> Uma concepção massificadora, heterônoma, que adapta as subjetividades aos imperativos de um sistema econômico, político e social aprisionador, deformando-as ao invés de formá-las. O deslocamento de referenciais coletivos e sociais para um referencial subjetivo-individual realiza-se de modo a instrumentalizar as consciências, reificando-as. Os recursos cognitivos e socioafetivos são transformados em meras ferramentas de trabalho, que passam a ser vendidas e compradas como mercadorias.

Destacamos aqui como a competências participam do processo de transformação da educação em mercadoria, pois elas seriam justamente o produto, aquilo que é o produzido e "comercializado" dentro do processo educacional que promete formar profissionais competentes a atuar no mercado de trabalho. A formação de um "competente" poderia significar então a instrumentalização e cooptação da própria subjetividade do discente, que se ajusta ao perfil exigido pelo mercado de alguém polivalente, flexível "que veste a camisa" e transforma seus próprios recursos subjetivos – intelectuais, afetivos e comunicacionais – em instrumentos da produção capitalista.

No caso da formação em psicologia, podemos visualizar o profissional competente como aquele que não apenas adquire os conhecimentos, modos de atuação e competências profissionais, comportamentais e emocionais; a própria maneira de ser no mundo se adequa ao

exercício profissional, isso pode ser observado, por exemplo, na busca por um trabalho pessoal psicoterápico em preparação para atuar na clínica.

O Parecer 334/2019, o mais recente, faz um balanço sobre o processo de atualização das DCN:

> A atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais, embora tenha gerado positiva polêmica em parte da comunidade acadêmica da área, alcançou total consenso e já era esperada pelas instituições de educação superior e especialmente pelas lideranças empresariais comprometidas com os processos de inovação e com a necessidade de atualizar a formação para o emprego. (BRASIL, 2019, p. 2)

Nos questionamos sobre qual seria a "positiva polêmica" existente que parece ser apresentada em oposição ao "consenso" alcançado. Mas é de especial interesse que as atualizações curriculares serem expectadas pelas IES – termo genérico que não explicita se são instituições públicas ou privadas ou ambos – pelas lideranças empresariais. Essa citação é uma dentre várias em que o texto demonstra que as orientações trazidas nesse parecer se alinham menos aos interesses das IES, e mais às "lideranças empresariais comprometidas" com os processos de inovação e de formação para o emprego.

Seria possível depreender dessa passagem que o setor empresarial influencia e/ou se beneficia nas construções ou revisões das DCN? O parecer indica em suas Orientação às Diretrizes Curriculares que o

> […] suporte e apoio direto de diversas entidades empregadoras e educacionais, que foram organizadas e mobilizadas pelo Conselho Nacional de Educação, (CNE) […]. Pode-se citar como contribuidoras deste processo a Confederação Nacional da Indústria (CNI), por meio do Movimento Empresarial pela Inovação (MEI) […].
> […].
> As competências estabelecidas foram, assim, construídas com a participação de empresários e com o exemplo oriundo das grandes escolas mundiais como a Massachusetts Institute of Technology (MIT), a Olin College, a Yale University, a University of Illinois e a Stanford University, transformando o escopo tradicional do perfil dos egressos para modelos mais modernos e atuais de formação.
> (BRASIL, 2019, p. 1 - 4).

Com isso, a atuação desses setores se dá sobretudo alinhado à noção de competências, como explicitado anteriormente. A evidência dessa participação é associada a um conjunto de projetos e financiamentos a inovação da educação, amparados pelo investimento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e da Fundação

Fulbright[20], que buscaram fazer visitas monitoradas "aos melhores centros de formação dos EUA, como a Yale University, a University of Illinois e o Massachusetts Institute of Technology (MIT)" (BRASIL, 2019, p. 2).

É possível identificar que o relatório também cita alguns indicadores da expansão da graduação: a concentração de matrículas na região sudeste que concentra 50% em comparação a 9% das regiões centro oeste e norte; quase 40% em cursos Direito, Administração, Pedagogia e Ciências Contábeis; grau de desistência em quase 53% no período de 2010 a 2015 e um padrão de ocupação de vagas ofertadas de 30%.

Quanto a esses dados, a leitura trazida pelos relatores contempla duas dimensões: o despreparo dos estudantes ingressantes que não encontrariam nos cursos práticas de acolhimento e nivelamento e a organização curricular que não possibilitaria o contato com o ambiente profissional e o emprego. Tais dados ainda se desdobram em outros dois fatores: os discentes e a organização de curso. Se, por exemplo, trazemos à baila a questão da concentração de matrículas em determinadas regiões, essa análise se demonstra superficial, pois não traz as questões históricas e políticas da universidade no Brasil ou ainda uma análise sobre a distribuição de investimentos em áreas (cursos) e por região. Além disso, tomar como referência centros educacionais norte-americanos seria o caminho mais adequando para pensar novas diretrizes educacionais para o ensino superior brasileiro?

Desse modo, os relatores destacam a centralidade da noção de competências dentro da proposição das DCN, destacando que o texto da Resolução que está contida no parecer:

> […] inclui uma série de dispositivos que apoiam a construção e a formação do egresso para que ele enfrente os desafios contemporâneos da profissão, do ponto de vista de sua inserção na sociedade e, especialmente, quanto a aspectos estratégicos para os setores mais dinâmicos da economia, que passam a ver incorporados ao perfil do egresso determinadas competências e habilidades, e que excedem em muito o mero aprendizado de conteúdos transmitidos (BRASIL, 2019, p. 4).

Esse excerto tem alguns elementos que já vimos nos pareceres citados ao longo deste trabalho, como o enfrentamento de desafios profissionais e inserção na sociedade, talvez a "novidade" seja o destaque dado aos "setores mais dinâmicos da economia".

Colocada a questão de quais seriam esses setores, uma vez que eles não estão explícitos no texto, inferimos que seriam ligados às áreas de tecnologia, informação e engenharia, pois

[20] O programa estadunidense Fulbright foi instituído em 1946 através de lei do Senador J. William Fulbright, e oferece bolsas de intercâmbio educacional e cultural entre os Estados Unidos e outros países para estudantes, acadêmicos, artistas, cientistas, professores e profissionais (FULBRIGHT BRASIL, 2023).

parecem ser as referências na formulação de competências e habilidades para as demais formações.

Qual seria a consequência de incluir todos os cursos em um formato que privilegia determinado recorte? Como atender às demandas e peculiaridades de cada área de formação? Considerando a variedade de áreas existentes nas IES brasileiras, alguns cursos se adaptariam melhor a essas exigências, pois tem uma relação muito explícita às áreas de tecnologia, informática e engenharia, mas quando pensamos na Psicologia, a questão não é simples. Quando se diz que as DCN se alinhariam aos interesses estratégicos dos "setores mais dinâmicos da economia" o que isso significa em termos de formação e atuação da(o) psicóloga(o)? Como situar os campos de saúde e social nos quais a psicologia também se insere? A formação direciona então o profissional a exercer seu trabalho em razão de determinado interesse econômico? As questões que a análise desse documento coloca são muitas e poucas são as respostas, mas desembocam no direcionamento que é a dado a formação.

O Parecer 334/2019 consolida uma série de entendimentos sobre a formulação das DCN em forma de uma resolução que, até o momento do encerramento desta dissertação, não havia sido homologada. Além da explicitação da influência de setores do empresariado e a busca de modelos "modernos" de ensino em instituições internacionais, esse texto prefigura a inclusão de mecanismos de nivelamento e acolhimento dos estudantes ingressantes nas graduações, visando reduzir a retenção e a evasão escolar. Outros pontos que não possuem uma causa única, mas um complexo cenário que também deve ser considerado no processo de formação.

Até o momento, vimos que a diretrizes curriculares foram formuladas como uma orientação geral a ser seguidas pelas IES e alguns de seus problemas na estruturação de seus projetos de curso. No tópico seguinte explicitamos como esse modelo se apresenta para a Psicologia.

3.3 Psicologia e Diretrizes Curriculares

Como vimos, a LDBEN de 1996 trouxe uma série de mudanças para a educação partindo de uma ideologia neoliberal. Essa legislação foi produzida a partir da síntese entre interesses conflitantes; trazendo avanços para o setor educativo, como a maior democratização e participação social, mas instaurando uma lógica racional e de corte de investimentos (SEIXAS, 2014; YAMAMOTO, 2000).

Destacamos que, para a Psicologia, o principal impulso dado pela implantação da LDBEN foi sobre a formação acadêmica. Criou-se a necessidade de construir diretrizes gerais

que substituíram o Currículo Mínimo, através das quais, os cursos deveriam definir competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos discentes. Com a fixação de requisitos básicos dada pelo Edital SESu/MEC 04/1997, a Psicologia assim como as outras áreas, participou desse processo de reformulação curricular.

Com o objetivo de construir as diretrizes para nossa área, a Secretaria de Ensino Superior, instituiu a Comissão de Especialistas em Ensino de Psicologia. A exigência do MEC para a criação das DCN somou-se então aos debates existentes desde a década de 1980 sobre o processo formativo em psicologia (OLIVEIRA *et al*, 2017; YAMAMOTO, 2000).

Após sete anos de debates e a proposição de diferentes minutas na tentativa de definir as referidas diretrizes, a versão final foi publicada em 2004 – Resolução CNE/CES nº 8, de 07/05/2004 com o objetivo de orientar sobre "[…] princípios, fundamentos, condições de oferecimento e procedimentos para o planejamento, a implementação e a avaliação deste curso" (BRASIL, 2004, s/p) e estabelecendo a meta central do curso como a formação da(o) psicóloga(o) direcionado à "art. 3º para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino de Psicologia" (BRASIL, 2004, s/p).

Identificamos nessa passagem aquilo que o CM colocava como 3 habilitações distintas: formação profissional, bacharelado e licenciatura. A DCN traz a proposição de que uma única habilitação (formação da(o) psicóloga(o)[21]) abarcaria, possivelmente, as três possibilidades. Entretanto, mesmo existindo a indicação do ensino da Psicologia no artigo 3º, a Resolução CNE/CES nº 8/2004 não trazia nenhuma indicação de como se processaria essa formação. Por isso, as DCN foram revisadas e foi formalizada uma norma complementar, publicada em 2011, através da Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CES nº 005/2011, que estabelece a criação de um projeto pedagógico complementar que atendesse à formação de professores de psicologia (MELO, 2016).

A Resolução de 2004 também indicou os valores e princípios que norteiam o processo formativo: a) construção e desenvolvimento do conhecimento científico; b) compreensão da multiplicidade de referenciais que visam entender os fenômenos psicológicos com fenômenos biológicos e sociais; c) reconhecimento da diversidade de perspectivas que compreendem o ser humano e incentivo a interlocução com áreas que possibilitem visualizar a complexidade e multideterminação dos fenômenos psi; d) compreensão crítica de fenômenos socias, econômicos, culturais e políticos do País; e) atuação em diferentes contextos considerando o social, os direitos humanos, a promoção da qualidade de vida de indivíduos, grupos,

[21]Apesar da habilitação, é exigido ao profissional da psicologia o registro no conselho de classe para atuação.

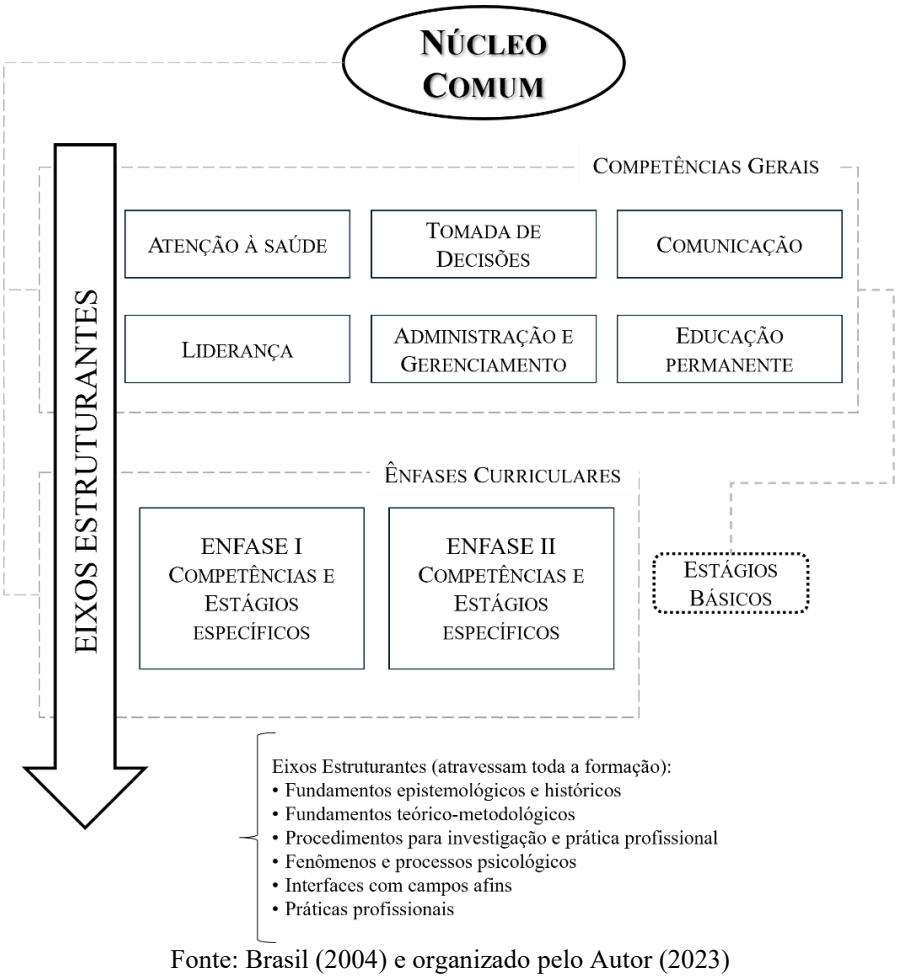
organizações e comunidades; f) respeito à ética nas diferentes relações, na produção e divulgação de trabalhos da área; g) aprimoramento e capacitação contínuas.

Esse conjunto de valores e princípios expressados trazem uma visão bem geral e estruturada da profissão: temos a questão ética, o apreço e desenvolvimento da ciência, a consideração dos múltiplos níveis de análise e diferente perspectivas, a consideração dos direitos humanos e a integridade, bem como a análise crítica da realidade em que a profissão se insere. Resta saber se a maneira como a DCN orienta a estruturação dos cursos acompanha esses princípios ou se haveria maneira de não os levar em consideração. Sobre isso, falaremos mais à frente.

3.3.1 Estrutura curricular

Pela Resolução de 2004 a proposta de formação é generalista constituída por um núcleo comum e por ênfases curriculares. Como ilustramos a seguir:

Figura 1 - Estrutura do Curso de acordo com a DCN de Psicologia de 2004



Fonte: Brasil (2004) e organizado pelo Autor (2023)

Dessa forma, o núcleo comum seria o componente que dá identidade ao curso, possibilitando uma base homogênea formativa, uma capacitação básica na atuação e no conhecimento teórico em Psicologia. Esse núcleo se constitui em seis eixos estruturantes que participariam de todo o processo de definição de competências, habilidades, conhecimentos.

A formação deveria "dotar" o profissional de conhecimentos para a atuação dentro do escopo das seis competências gerais elencadas na figura 1. O verbo dotar revela o sentido de algo a ser dado, provido a alguém, sendo a "formação" o agente dessa ação ou ainda processo pelo qual isso ocorreria. O que é dado? O saber de atuar dentro de determinados contextos, na forma de competências.

As ênfases curriculares englobariam um conjunto de competências, estudos e estágios concentrados em algum domínio da psicologia. Segundo as DCN (2004) cada IES deveria definir no mínimo duas ênfases curriculares e permitir ao discente, em algum momento do curso, optar por uma delas, fazendo jus aos componentes curriculares, atividade e estágios coerentes a essa opção, sem que se caracterize uma especialização.

O texto da legislação ressalva em seu artigo 12 que: "[…] §1º O subconjunto de competências definido como escopo de cada ênfase deverá ser suficientemente abrangente para não configurar uma especialização em uma prática, procedimento ou local de atuação do psicólogo." A escrita orienta para um caminho, mas na prática, isso de fato acontece?

Apesar de representar uma abrangência maior em termos teórico-práticos, as DCN de 2004 ainda repetem alguns dos problemas presentes no CM. De acordo com Bernardes (2012), a formação pautada em ênfases curriculares tende a uma especialização prematura em algumas áreas considerada hegemônicas dentro de nossa prática, repetindo a racionalidade técnica da Psicologia Aplicada existente no CM.

Outro ponto que sofre modificações em relação ao CM são os estágios. Enquanto o CM delimitava-os para o momento final do curso, as DCN subdividem os estágios entre estágios básico e específicos que se distribuem ao longo da formação, englobando práticas supervisionadas que comtemplem respectivamente as competências do núcleo comum e das ênfases curriculares.

Sendo assim, as DCN se distinguiriam do CM por organizar a formação a partir de um perfil profissional definido, tomando como valores e princípios a multideterminação histórica e cultural dos fenômenos psicológico, a diversidade de orientações teórico-metodológicas e de campos de atuação, a necessidade de uma postura crítica, ética e investigativa, a valorização a multiprofissionalidade, interdisciplinaridade e integração entre prática e teoria. (OLIVEIRA *et al*., 2017)

No entanto, o perfil profissional baseado em competências e habilidades possui algumas fragilidades. Esse embasamento pedagógico centraliza a formação como um processo individualizante, pois as competências e habilidades estariam localizadas no corpo/psiquismo de cada um. A cognição e o processamento de informações do discente passam a ser o destaque, relegando a segundo plano as questões de ordem coletiva, social e política do processo de formação. Como vimos, essa concepção está alinhada a uma racionalidade técnica. Sendo assim, o profissional deveria atuar sempre sobre as situações a partir de processos, metas, objetivos, desvinculados, às vezes, de um viés crítico, social e ativo sobre a realidade (BERNARDES, 2012).

Lima e Sousa (2014) se alinham a esse entendimento sobre as competências, quando afirmam que:

> Diante da necessidade de formação de quadros adequados a essa nova realidade de trabalho, o desenvolvimento de competências como proposta pedagógica, em uma perspectiva eminentemente técnica e instrumental, é adotado indiscriminadamente pelo meio educacional, a partir da década de 1990 (LIMA; SOUSA, 2014, p. 797).

Como dito anteriormente, essa noção de competências está ligada a uma lógica de trabalho produtivista e instrumentalizado, na qual o trabalhador deve se adequar ao sistema de produção dando aquilo é demandado. Por isso o relevo é dado à técnica e instrumentalidade, ao "como fazer", deixando de lado o pensar criticamente nesse fazer ou nas demandas.

A formação em Psicologia, além das técnicas, instrumentos e modos de atuação, deve também estar pautada no compromisso ético, social e político, consciente de que toda atuação da(o) psicóloga(o)produz efeitos sobre os corpos, subjetividades e instituições. Amendola (2014, p. 979) ressalta que "[…] tornar-se psicólogo é mais que uma ação interessada no conhecimento ou uma preocupação com a formação técnico científica; é uma forma ética e política de intervenção no mundo, a que se seguem 'feitos esperados, pouco esperados ou inesperados 'de poder".

É nesse sentido que os modelos de formação deveriam escapar ao viés meramente utilitarista que foca no processamento técnico-instrumental. Não estamos aqui diminuindo a importância de nossos aportes teóricos e técnicos, mas indicando que sua utilização também deve levar em conta os efeitos que eles podem produzir. Assim, as reformulações de regulamentações sobre a formação devem ser um processo constante, acompanhando as mudanças e demandas sociais. No entanto, vemos que essas reformulações são atravessadas por vieses políticos do horizonte histórico ao qual elas pertencem.

No ano de 2018, o Conselho Federal de Psicologia e os Conselhos Regionais juntamente com a ABEP e entidades da área, comunidade acadêmica e profissionais – estabeleceram um processo de revisão das DCN, suscitado pelo MEC. Tal processo se denominou “Ano da Formação”, que incluiu debates nos níveis regionais e federal sobre questões pertinentes ao currículo e a formação no Brasil.

Como resultado desse processo surgiu um relatório e uma minuta disponibilizados em consulta pública para a categoria, que após concluída, foi encaminhada ao MEC/CNE. Junto ao CNE foram, dois pareceres tratando de Projeto de Resolução das DCN de Psicologia: o Parecer CNE/CES 1071/2019 e o Parecer CNE/CES 179/2022. Até o momento nenhuma dessas duas versões foram homologadas, mas elas constituíram material para análise que empreenderemos no capítulo que segue.

4 CONTINUIDADES E DIFERENÇAS NAS DCN DE PSICOLOGIA

"Ainda somos os mesmos
E vivemos como nossos pais"

Até aqui apresentamos capítulos analisando o percurso da formação graduada em Psicologia desde o CM, e como as DCN constituem um modelo que estrutura e organiza os cursos de graduação no Brasil. As DCN, como vimos, definem basicamente como o Projeto Político Pedagógico deve ser elaborado.

Este capítulo analisa as diferenças e semelhanças existentes entre as 3 diferentes versões das DCN de Psicologia: a Resolução do CNE/CES n° 5/2011 os pareceres CNE/CES nº 1071 de 2019 e o nº 179 de 2022, trazendo reflexões sobre essas alterações e suas possíveis repercussões para a formação em Psicologia. Em alguns momentos também trazemos excertos do Relatório de Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia de 2018 no sentido de ampliar a discussão apresentando a contraposição entre os documentos oficiais do CNE/CES e o documento elaborado a partir do debate político feito pela Psicologia.

Essa análise documental se iniciou com uma leitura geral extraindo as ideias representativas do conteúdo de cada um dos documentos, conforme objetivos dessa pesquisa. O quadro a seguir apresenta uma síntese comparativa de cada texto das DCN destacando pontos relevantes que serão abordados neste capítulo:

Quadro 5 – Ideias principais das versões das DCN de Psicologia

DCN	Pontos principais	
Resolução CNE/CES 5/2011	• Formação de psicólogas(os) • Princípios e compromisso • Eixos estruturantes • Núcleo comum com ênfases curriculares • Projeto complementar para formação de professores de psicologia	• Competências e habilidades gerais (núcleo comum), básicas e de ênfase • Enumeração de atividades acadêmicas que devem ser garantidas (inclui extensão) • Estágios básico e específico (perfazendo 15% do total do curso) • Serviço de Psicologia • Autoavaliação do curso
Parecer CNE/CES 1071/2019	• Bacharelado e licenciatura • Valores princípios e compromissos • Modalidade presencial e conhecimento de tecnologias de ensino • Núcleo comum com ênfases curriculares • Projeto de licenciatura em psicologia (complementar)	• Competências básicas (científicas e profissionais) e de ênfases • Carga – horária de 4000h, mínimo de 20% em estágios • Estágios supervisionados obrigatórios: de núcleo comum e de ênfase • Serviço Escola • 2 anos para adaptação das IES

Parecer CNE/CES 179/2022	• Bacharelado e licenciatura • Valores princípios e compromissos • Flexibilização da modalidade • Núcleo comum com ênfases curriculares • Projeto de licenciatura em psicologia (complementar) concomitante ou posterior ao bacharelado	• Competências básicas (científicas e profissionais) e de ênfases • Carga – horária de 4000h, mínimo de 20% em estágios • Estágios supervisionados obrigatórios: de núcleo comum e de ênfase • Serviço Escola • 2 anos para adaptação das IES

Fontes: Organizado pelo autor com base em Brasil (2011; 2019; 2022).

Observamos que as mudanças de conteúdo entre as diferentes versões das DCN pontuais, as vezes terminológicas. Em alguns casos, o texto dos artigos das diretrizes é igual em todas as versões, mudando apenas uma expressão ou outra ou sua posição dentro do documento. Quanto a definição dos tópicos, seguimos a estrutura apresentada pela DCN, sintetizando as ideias.

O quadro 7 exemplifica para o leitor como a análise dos documentos ocorreu, considerando as diferentes versões das DCN distribuídas nas colunas e as linhas destacam os tópicos gerais construídos a partir das ideias principais extraídas na fase inicial. Esse processo resultou em um material extenso (cerca de 30 páginas), que será analisado nos tópicos seguintes.

Quadro 6 – Ilustração do quadro geral da pesquisa documental

Tópico	Resolução 05/2011	Parecer 2019	Parecer 2022
Objeto (Do que trata a resolução e conceito de DCN)	Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, a serem observadas pelas Instituições de Ensino Superior do País. Art. 2º As Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia constituem as orientações sobre princípios, fundamentos, condições de oferecimento e procedimentos para o planejamento, a implementação e a avaliação deste curso.	Art. 1º Ficam instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Psicologia (DCN de Psicologia), / que estabelecem e definem os princípios, os fundamentos, as condições de oferta e os procedimentos para o planejamento, a implementação e a avaliação dos cursos de Psicologia, no âmbito do Sistema de Educação Superior do país.	Art. 1º Ficam instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia (DCN de Psicologia), / que estabelecem e definem os princípios, os fundamentos, as condições de oferta e os procedimentos para o planejamento, a implementação e a avaliação dos cursos de Psicologia, no âmbito do Sistema de Educação Superior do país.

Modalidade de oferta do curso	(vazio)	Art. 3º O curso de graduação em Psicologia deve ser oferecido **na modalidade presencial**, tendo em vista a natureza complexa das competências profissionais do psicólogo, e segue os marcos legais para os cursos de bacharelado.	Art. 3º O curso de graduação em Psicologia deve ser **oferecido de modo a atender à natureza complexa das competências profissionais do psicólogo,** e segue os marcos legais para os cursos de bacharelado.

Fonte: Elaborado pelo autor segundo Brasil (2011; 2019; 2022).

Esse quadro mais detalhado nos permitiu observar que há poucas diferenças entre as versões das DCN vigente, a do Parecer de 2019 e a do Parecer de 2022, entre elas ressaltamos a modalidade de oferta do curso e os detalhes do projeto complementar da licenciatura. Ademais, tais documentos apresentam, de modo geral, praticamente o mesmo texto em seus artigos. Considerando essas diferenças, a título de simplificação e padronização da escrita, em alguns momentos vamos nos referir aos documentos com nomes simplificados, elencados no quadro a seguir:

Quadro 7 – Nomes simplificados dos documentos

Documento	Nomes simplificados
Resolução CNE/CES nº 5, de 15 de março de 2011 (vigente)	Resolução de 2011 ou DCN de 2011
Parecer CNE/CES nº 1071/2019, 4 de dezembro de 2019	Parecer ou Proposição de 2019
Parecer CNE/CES nº: 179/2022, 17 de fevereiro de 2022	Parecer ou Proposição de 2022
Parecer CNE/CES nº 1071/2019, 4 de dezembro de 2019 e Parecer CNE/CES nº: 179/2022, 17 de fevereiro de 2022. (considerando os textos em sua correspondência)	DCN revisada, Nova proposta de DCN, novas DCN, proposta nova de DCN.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Assim, as análises das semelhanças e diferenças de tais documentos estão distribuídos neste capítulo nos seguintes subtópicos: 4.1 Definições gerais de curso: estruturação, objetivo e valores, modalidade, 4.2 Competências; 4.3 Atividades acadêmicas: extensão, pesquisa etc.; 4.4 Autoavaliação do curso e avaliação de ensino aprendizagem; 4.5 Outros dispositivos

4.1 Definições gerais de curso

O primeiro termo apresentado nas Resoluções é a definição de DCN e a abrangência dessa normativa. Nas três versões analisadas, esse ponto continua o mesmo: As diretrizes instituídas estabelecem os princípios, fundamentos, as condições de oferta e os procedimentos para o planejamento, a implementação e a avaliação dos cursos de Psicologia no âmbito do Sistema de Educação Superior do Brasil.

Quanto a definição do objetivo de curso, a Resolução de 2011 define "como meta central a formação do psicólogo voltado para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino de Psicologia" (BRASIL, 2011). Tanto o parecer de 2019 quanto o de 2022 indicam que o objetivo seria: "[…] formar psicólogos que receberão o grau de Bacharel e o de Licenciatura, quando for o caso, em Psicologia" (BRASIL, 2019; 2022).

Embora haja alterações no texto, todas as versões mantêm a formação de psicólogas(os) como objetivo, no entanto, os pareceres de 2019 e 2022 explicitam os perfis profissionais do curso (bacharelado e licenciatura) e as DCN de 2011 dão ênfase às atuações (na atuação profissional, no ensino e na pesquisa). É interessante esse tipo de ênfase que separa as atuações, porque nos parece que em alguns momentos existe uma separação entre a(o) psicóloga(o) profissional, a(o) pesquisador(a) e (a)o professor(a) de Psicologia. Isso é estranho, uma vez que todas essas, ao nosso ver são atuações possíveis de um mesmo profissional, a(o) psicóloga(o). De todo modo, quando pensamos nos perfis profissionais existentes dentro das versões das DCN percebemos que essa é uma noção que dá continuidade às chamadas habilitações presentes desde o CM.

4.1.1 Valores, princípios e compromissos da formação

Os valores, princípios e compromissos que norteiam a apresentam poucas alterações entre a Resolução de 2011 e os Pareceres de 2019 e 2022, mas as consideramos significativas e por isso analisaremos a seguir. A DCN de 2011 indica como valores: a construção e desenvolvimento científico da Psicologia; a compreensão da multiplicidade de referenciais de apreensão dos fenômenos psicológicos e suas interfaces; o reconhecimento da diversidade de perspectivas de compreensão do humano e a interlocução com campos que permitam apreender essa complexidade; compreensão em diferentes dimensões (social, econômica, cultural e política) do país que atravessam a cidadania e o exercício profissional; a atuação em diferente contextos promovendo os direitos humanos e a qualidade de vida de indivíduos, grupos,

organizações e comunidade; o respeito à ética na diferente relações profissionais e na produção, divulgação de pesquisas e informações da área; aprimoramento e capacitação permanentes.

Identificamos alterações a partir dos Pareceres de 2019 e 2022, nos quais foram incluídos como valores: a compreensão dos aspectos específicos que globalização tem sobre a diversidade regional do país, da América Latina e na comunidade de países de língua portuguesa; o reforço do compromisso com a construção de uma sociedade democrática, soberana e justa, promovendo a cidadania, a saúde e a dignidade humana. No quesito "a construção e desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia" os pareceres enfatizam que este princípio é fundamento para atuação profissional.

Entendemos que tal explicitação, especialmente de alguns aspectos como **a importância da regionalidade, inserção na América Latina e comunidade de língua portuguesa**, podem acrescentar uma compreensão pautada na dimensão econômica, social e culturalmente localizadas aos cursos, considerando ainda as diferenças regionais. Quanto ao compromisso com a democracia, justiça, saúde, cidadania e dignidade humana, são noção que, assim como a maioria dos princípios, se coadunam com o próprio Código de Ética Profissional da(o) Psicóloga(o) em seus princípios fundamentais (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2005). Entendemos que a importância da explicitação desses aspectos como valores e princípios das DCN é justamente a necessidade de que essas temáticas sejam realmente valorizadas desde o momento de estruturação e construção dos Projetos de Curso, não sendo apenas conteúdo a serem diluídos ao logo de disciplinas.

Outros valores incluídos pelas versões revisadas das DCN, foram:

> Art. 2º (…).VI - **respeito à diversidade pessoal,** social, cultural e ética, em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH);
> VIII - **zelo pela imagem e reconhecimento social** da Psicologia como ciência e profissão;
> IX - reconhecimento da importância das **políticas públicas** para assegurar o acesso da população aos serviços da Psicologia e promover os direitos sociais, em articulação com os avanços no campo do conhecimento científico e tecnológico. (BRASIL, 2019; 2022)

O reconhecimento das políticas públicas e da progressiva inserção do psicólogo nesse campo são aspectos necessários atualmente. Além de constar no campo dos valores e princípios nos pareceres de 2019 e 2022, também há inclusão dessa temática em seus eixos estruturantes, que articulam competências, conhecimentos e práticas dentro da estruturação curricular. Dessa maneira, conhecimento teórico e prático relativo às políticas públicas adquire maior relevância dentro do processo de formação. O zelo pela imagem e reconhecimento social da psicologia

enquanto ciência e profissão têm ressonância com o Código de Ética Profissional, que afirma enquanto um princípio "O psicólogo zelará para que o exercício profissional seja efetuado com dignidade, rejeitando situações em que a Psicologia esteja sendo aviltada" (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2005, p. 7).

Quando analisamos o princípio **respeito a diversidade pessoal, social e ética**, fica a questão sobre qual diversidade se fala. O que é diversidade pessoal? O texto contido nos Pareceres de 2019 e 2022 não explicita, o que pode gerar entendimentos diversos ou a falta de entendimento. Para tentar elucidar retomamos a Minuta de DCN contida no Relatório de 2018, e encontramos um detalhamento significativo que não fora contemplado nas versões de 2019 e 2022. O Conselho Federal de Psicologia (2018, p.115) pontua:

> Art. 4º O curso de graduação em Psicologia deve assegurar uma formação científica, ética, política, generalista, humanista, crítica, reflexiva, democrática e laica, embasada nos Direitos Humanos e fundamentada nos seguintes princípios e compromissos: […] V- compreensão de diferentes contextos, considerando a **desigualdade estrutural do Brasi**l (questões étnico-raciais, de classe, do patriarcado e de gênero), bem como as dimensões geracionais, da diversidade sexual, dos direitos das pessoas com deficiência, as necessidades sociais e os princípios da ética profissional, tendo em vista a defesa e a promoção da cidadania, assim como das condições de vida digna dos indivíduos, grupos, organizações, comunidades e movimentos sociais.

A exclusão de algumas qualificações atribuídas à formação como política, humanista e laica, já indica um direcionamento mais "flexível" adotado pela CNE/CES na construção das DCN. Ao que parece as versões de 2019 e 2022 resumem como **diversidade pessoal, social, cultural e ética** o que a minuta do Relatório de 2018 indicou como dimensões das desigualdades estruturais do Brasil. Como visto na citação, são explicitamente elencadas as questões étnico-raciais, de classe, do patriarcado e de gênero, dimensões geracionais, diversidade sexual, direito das pessoas com deficiências e necessidades sociais. Estariam todos esses fenômenos sociais contemplados no termo **diversidade pessoal, social e ética**? Seria uma maneira de falar sobre "diversidade" sem se comprometer com setores mais conservadores e reacionários da sociedade? Deixar subentendidos ou velados tais fenômenos tende a agravar as dificuldades em tratá-los de forma direta dentro da formação e consequentemente, não preparam os futuros profissionais para enfrentar essas demandas sociais.

Não entendemos como uma atuação profissional promotora dos direitos humanos e engajada na "eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão" (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2005) pode abdicar de considerar como um dos princípios de sua formação, uma compreensão geral das desigualdades estruturais do país.

O Conselho Federal de Psicologia já publicou uma série de referências e resoluções das quais citamos: a Resolução CFP N.º 018/2002 que estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação ao preconceito, as Referências Técnicas para Atuação das(os) Psicólogas(os): em Programas de Atenção à Mulher em situação de Violência (2013), em relação à discriminação racial em Relações Raciais (2017), Psicologia, Sexualidades e Identidade de Gênero: Guia de referências técnicas e teóricas (2018), com Povos Tradicionais (2019), junto aos Povos Indígenas (2022) entre outras. Tendo vista essas e outras publicações, afirmamos que, além de tratativas direcionadas a profissionais atuantes, essas temáticas obrigatoriamente deveriam fazer parte do processo formativo de todo profissional.

As desigualdades estruturais nada tem de "pessoais" elas não podem ser localizadas neste ou naquele indivíduo ou pessoa. Esse é uma concepção muito equivocada e conveniente. Trazendo um pouco sobre o debate do racismo, vemos que

> […] é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo "normal" com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre "pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição" (ALMEIDA, 2019, p. 33).

Por se tratar de uma questão estrutural, o racismo só existe a partir de uma organização social, econômica, política, institucional e histórica que a partir da conceituação e hierarquização de raça estabelece mecanismos de exclusão, discriminação e inviabilização da vida. Isso não desresponsabiliza indivíduos e instituições, pelo contrário, aprofunda e complexifica a necessidade de responsabilização e das medidas que precisam ser tomadas em seu combate.

No campo da Psicologia, o racismo está presente desde a hegemonia de teorias brancas e eurocentradas, da concepção do fenômeno psicológico enquanto "humano", isto é, sem cor, credo, gênero, sexualidade e classe social que não atendem as necessidades das populações de nosso país. O próprio Conselho Federal de Psicologia constata essa afirmação:

> Historicamente, a Psicologia brasileira posicionou-se como cúmplice do racismo, tendo produzido conhecimento que o legitimasse, validando cientificamente estereótipos infundados por meio de teorias eurocêntricas discriminatórias, inclusive por tomar por padrão uma realidade que não contempla a diversidade brasileira. (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2017, p. 75)

O racismo é uma das várias opressões estruturais que a sociedade brasileira enfrenta. Podemos enumerar o machismo, a homofobia, a transfobia, o sexismo, a desigualdade social e econômica… Além de serem preconceitos que carecem de uma conscientização, "normalização" ou ainda responsabilização individual, tais opressões devem ser compreendidas enquanto mecanismos e estruturas sociais de exclusão, hierarquização e valoração de grupos e pessoas e, portanto, essenciais na formação das subjetividades brasileiras. Isso torna custoso acreditar que o "respeito a diversidade pessoal…" seja uma simples substituição de cunho abrangente.

Desse modo uma diretriz que tem como objetivo orientar a formação em Psicologia no Brasil, está se apresentando omissa diante desses fenômenos estruturais. Sabe-se que se a matriz regulamentadora não define com exatidão os pontos a serem adotados nos Projetos de Curso, as instituições se desobrigam de abordá-los.

Embora encontremos essas lacunas, vale ressaltar que os Pareceres de 2019 e 2022 produzidos pela "Câmara de Educação Superior do CNE", órgão colegiado que integra o Ministério da Educação, afirmaram ter levado em consideração a construção coletiva da categoria na elaboração das DCN:

> O documento, coletivamente construído, serviu de referência para o trabalho da Comissão na elaboração destas DCN. (…). A Comissão seguiu também a orientação da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação de preservar a autonomia institucional na organização de seus cursos e oferecer à sociedade um documento que tenha caráter referencial e não coercitivo. (BRASIL, 2019, p. 1)

O parecer do ano de 2022 repete essa mesma consideração. Ambos afirmam levar em consideração as determinações da LDBEN de 1996 no sentido de discriminação de competências e habilidade e flexibilização curricular. Interessante é o destaque dado ao caráter referencial e não coercitivo da normativa. Reconhecemos a importância da liberdade e autonomia das IES na construção de seus cursos, mas entendemos que a formação da(o) psicóloga(o) deve sim considerar princípios expressos no que tange às questões relativas às opressões sociais estruturais, conforme prevê os princípios do Código de Ética Profissional do Psicólogo.

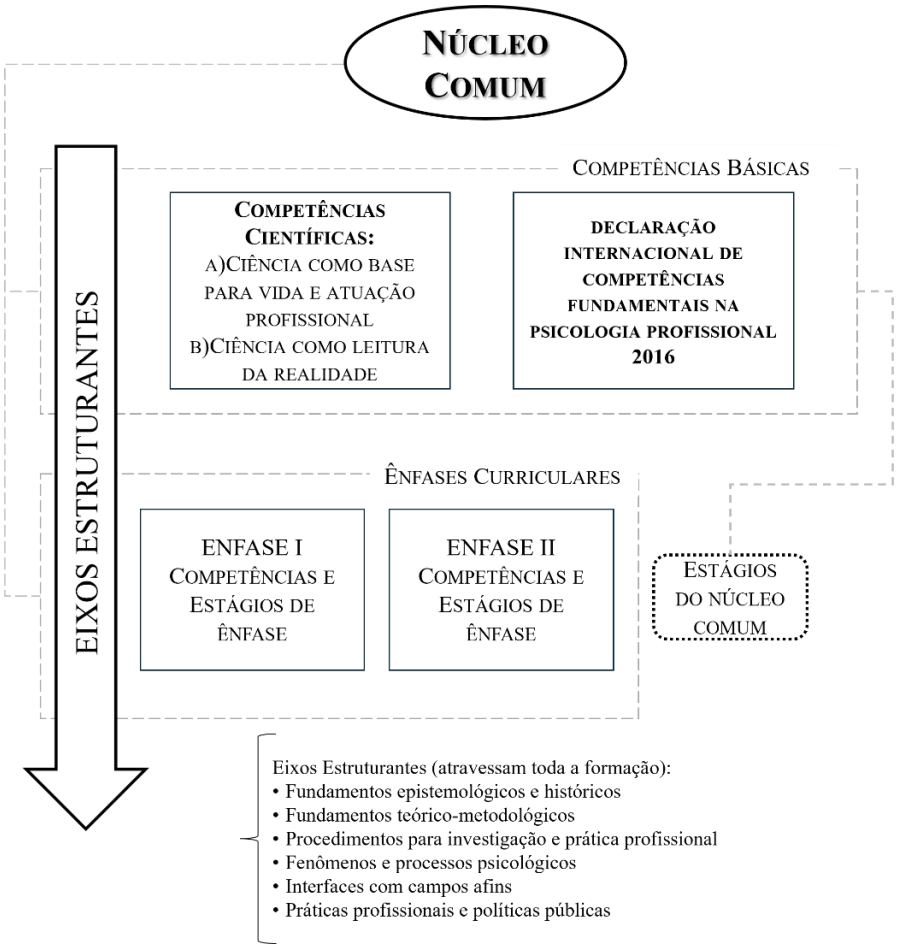
Nossa compreensão é que as opressões sociais estruturais deveriam estar inseridas de maneira obrigatória na formação da(o) Psicóloga(o). Não se trata de uma coerção às IES, mas de garantir uma visão crítica ao futuro profissional. Ao "preservar a autonomia institucional" as DCN deixam de exercer seu papel social como norma regulamentadora e privilegiam uma formação que pouco se engaja na mudança das estruturas de opressão presentes na sociedade,

uma vez que, para isso, o profissional deveria ir a campo munido de compreensão mínima da complexidade dos fenômenos de subjetivação frente a essas dimensões estruturais.

4.1.2 Núcleo comum e ênfases curriculares

A estruturação do curso nos pareceres do ano de 2019 e 2022 continua praticamente a mesma desde a DCN de 2011, como podemos visualizar na ilustração abaixo:

Figura 2: Estrutura do Curso de acordo com a versão revisada das DCN



Fonte: Brasil (2019, 2022) e organizado pelo autor (2023)

O núcleo comum garante a identidade profissional e proporciona ao discente uma base de conhecimentos que lhe permita "lidar com conhecimentos, métodos e procedimento da Psicologia como campo científico e profissional" (BRASIL, 2019; 2022). Os eixos estruturantes passaram a incluir Políticas públicas no eixo das práticas profissionais.

O núcleo comum das versões revisadas das DCN inclui um conjunto de 77 competências básicas e 6 eixos estruturantes. As competências são subdividas em 21 científicas e 56

profissionais, sendo este último grupo definido de acordo a Declaração Internacional de Competências Fundamentais na Psicologia Profissional de 2016. O detalhamento das competências ocorrerá em seção específica adiante.

Considerando a diversidade de enfoques teórico-metodológicos, de prática e contextos, e de uma formação generalista, a adoção das ênfases curriculares se justifica. As diferenças observadas aqui são apenas terminológicas, onde é substituído "competências e habilidades" (DCN vigente) por "saberes e práticas", mas diante do que apresentamos sobre competência, a concepção continua a mesma. As ênfases curriculares, estão assim definidas:

Quadro 8 – Noção de ênfase curricular nas diferentes DCN

DCN vigente (Resolução CNE/CES nº 5, de 15 de março de 2011)	Proposição da DCN (Parecer CNE/CES 1071/2019 Parecer CNE/CES 179/2022)
Art. 10. (…) a formação em Psicologia diferencia-se em ênfases curriculares, entendidas como um conjunto delimitado e articulado de **competências e habilidades** que configuram oportunidades de concentração de estudos e estágios em algum **domínio da Psicologia.**	Art. 4º (…) a formação em Psicologia caracteriza-se por ênfases curriculares, entendidas como um conjunto delimitado e articulado de **saberes e práticas** que proporcionam oportunidades de concentração de estudos e estágios supervisionados em determinados **processos de trabalho da Psicologia**.
Art. 12 § 1º O subconjunto de competências definido como escopo de cada ênfase deverá ser suficientemente abrangente para não configurar uma especialização em uma **prática, procedimento ou local de atuação do psicólogo**	Art. 9º § 2º As ênfases curriculares devem tomar como eixos definidores os **processos de trabalho** a serem adotados (…) de modo a evitar a fragmentação da prática e constituir-se em estímulo ao desenvolvimento de novas formas e novos contextos de atuação.

Fontes: Brasil (2011; 2019; 2022)

Com a finalidade de explicar as ênfases destacamos alguns termos que merecem uma análise minuciosa como as terminologias **"domínio" e "processo de trabalho**". Mas para compreender tais conceitos utilizamos a definição encontrada na minuta de DCN contida no Relatório de 2018, para "processo de trabalho":

> No âmbito da Psicologia, processo de trabalho diz respeito à prática dos profissionais de Psicologia inseridos no seu cotidiano laboral. A organização da prática profissional da Psicologia por meio de processos de trabalho enfatiza o que efetivamente fazem os psicólogos, buscando as especificidades de sua atuação, para além das áreas de atuação

Depreende-se disso que **o processo** seria a prática em si e não a área ou o local em que a(o) psicóloga(o) a exerce. Por exemplo, dentro de um ambiente organizacional, o profissional pode se utilizar de processos de acolhimento e educação, além dos processos de avaliação.

Quando se foca nos processos de trabalho, assume-se a direção de uma formação generalista que poderia proporcionar aos egressos os conhecimentos básicos para se atuar em diferentes contextos. Mas então, por que os processos de trabalho constam na definição das ênfases?

Segundo o raciocínio constante nos documentos das DCN, toda ênfase representaria um aprofundamento em determinado recorte de competências e conhecimento contempladas pelo núcleo comum. No art. 12 §1º da DCN 2011 é destacado que esse recorte deve ser geral o suficiente para que não se torne uma especialização ou que não produza uma "fragmentação da prática" (nova proposta Art. 9º §2º).

No entanto, na prática, observa-se que por mais que o curso promova uma estrutura curricular com um núcleo comum e generalista, em determinado momento da formação o aluno deve decidir por um caminho que o levará a estudos mais específicos ou aprofundados dentro de um "processo de trabalho" ou de um "domínio". A proposta nos parece no mínimo confusa. Se a formação é generalista qual sentido de "enfatizar" um caminho?

De acordo com Bernardes (2004) as ênfases podem ser consideradas como "Herdeiras da tradição da Psicologia Aplicada […].", no sentido de replicar uma formação que privilegia determinadas áreas de trabalho (clínica, escola e trabalho) e mais do que uma especialização precoce nesses campos, a(o) psicóloga(o) seria especializada(o) em um modo específico de atuação que se centra na noção de indivíduo, um ser recortado de suas raízes histórica, sociocultural, econômica e política.

Assim, a noção de um profissional generalista é colocada em questão, posto que há, mais do que uma área, um viés de atuação hegemônico. O profissional generalista seria aquele que compreendesse o que determinado contexto demanda dele para então adaptar, aplicar ou criar os modos de intervenção concernentes ao caso, com a capacidade de

> […] Articular os principais temas e objetos da Psicologia: na Psicologia Clínica é o sofrimento ou a saúde, na Psicologia do Trabalho são as relações de trabalho e na Psicologia Escolar, as relações de ensino aprendizagem. É construir uma perspectiva que leve em conta a complexidade da vida (BERNARDES, 2004, p. 177).

A formação generalista possibilitaria não um entendimento superficial de cada área ou decomposição dos fenômenos psicológicos em determinados recortes: "neste caso é trabalho, neste outro sofrimento psíquico, etc.", mas formar um profissional que compreenda a complexidade de seu campo e de suas intervenções. A especialização em uma psicologia centrada no indivíduo aliena o profissional de ler essa complexidade e de construir uma prática amparada na realidade, levando apenas a replicação de modelos existentes.

Além dessa especialização, Bernardes (2004) indica uma fragmentação no processo de formação que é encontrada no caso das DCN nos diferentes "perfis profissionais" que seriam correspondentes às habilitações do CM. Formando um psicólogo "voltado para atuação profissional, pesquisa e ensino da psicologia" a DCN de 2011, ou ainda "formar psicólogos que receberão o grau de Bacharel e o de Licenciatura" como consta nos pareceres de 2019 e 2022, há uma separação entre diferentes "modos" de ser. Não faria a pesquisa parte do perfil geral? Por que a formação de um professor de psicologia é complementar à formação profissional? A concepção desses perfis profissionais em separado leva a fragmentação da formação.

Continuando esse debate, Seixas (2014) nos apresenta dados muito relevantes sobre a distribuição de ênfases em 40 PPC de Psicologia de IES no Brasil. Dos 40, 74,4% (29) definem suas ênfases através de "processo" que traria uma concepção mais generalista de formação e 25,6% (11) por "áreas" que implicariam, possivelmente, em uma especialização. As IES pesquisadas apresentavam entre 2 e 6 ênfases, distribuídas assim:

Quadro 9 – Distribuição de ênfases por IES apresentada por Seixas (2014)

Ênfase	Nº de IES
Psicologia e processos de prevenção e promoção da saúde	33
Psicologia e processos clínicos	28
Psicologia e processos de gestão e trabalho	27
Psicologia e processos educativos	25
Psicologia Social, Comunitária e Institucional	19
Psicologia e processos de investigação científica	7
Outros	7
Psicologia e desenvolvimento humano	5
Psicologia e processos de avaliação diagnóstica	4

Fonte: Quadro adaptado de Seixas (2014)

A partir desse quadro podemos observar a presença dos campos "clássicos" da Psicologia aplicada – clínica, escola e trabalho – entre as mais numéricas. Isso pode corroborar em parte o que Bernardes (2004) traz sobre a questão da especialização, mas depende muito da leitura que se possa ter sobre esses dados. Os cursos realmente focam nos processos? Ou essa terminologia serve apenas como substitutiva das áreas? Pelo menos na concepção, 74,4% dos PPC do estudo de Seixas (2014) apresenta o foco "processos" e não em áreas. Mas para existirem tais processos como ênfases a estrutura curricular do curso já foi construída

priorizando as áreas tradicionais e isso está descrito no PPC. Ainda que as DCN privilegiem a flexibilização e valorização de recortes inovadores nas ênfases curriculares, as instituições continuam dando mais espaço na formação aos mesmos direcionamentos de áreas tradicionais.

Outro indicativo que Seixas (2014) traz é a presença da psicologia social e comunitária logo após as áreas hegemônicas da Psicologia. Isso revelaria que esse campo "uma das fortes identidades da psicologia brasileira e latino-americana" tem se expandido no Brasil. Considerando as demandas sociais e políticas, não é difícil imaginar porque essa área ganha espaço na formação, muitos espaços institucionais na área social e da saúde coletiva já absorvem o profissional de Psicologia. Ainda assim, o que vemos em geral é que outras áreas de atuação (do trânsito, esporte, jurídica, para citar alguns) mesmo já possuindo reconhecimento como especialidade na profissão e espaço no marcado de trabalho, pouco aparecem nas estruturas curriculares.

Fernandes (2016), em sua pesquisa com 8 cursos de psicologia do Rio Grande do Norte, que contou com análise de PPC e entrevista com docentes, discorre sobre como a concepção de uma formação generalista com ênfases é controversa e contraditória para os docentes. Nesse sentido, para que as ênfases não sejam assimiladas às áreas, a autora identificou que os cursos tomam algumas medidas. Por exemplo, agrupar diferentes áreas em uma ênfase, "processos referentes a saúde e clínica" e outra com os demais processos. "Ao agrupar, quebra-se um pouco a lógica anterior [de áreas] e amplia com noção de processos psicológicos." (FERNANDES, 2016, p. 118). Os docentes transmitiriam, através de seu discurso aos alunos, que a formação não seria em uma área, mas em um processo, pela inserção dos conceitos de clínica ampliada, estágios que distanciem os discentes do setting terapêutico individual, o enfoque a uma formação ligada à saúde pública em seus diferentes níveis e junto a diversas equipes.

A própria noção de "processos educacionais" ou "processos clínicos" já nos remeteria ao entendimento das áreas da psicologia, mas, de acordo com Fernandes (2016) isso não colocaria em questão a formação generalista, nem proporcionaria uma formação especializada, pois:

> […] uma formação ampla não significa que não possa haver enfoque, uma especificidade. […] o conceito de ênfases se refere à identidade do curso, sua autonomia e as características de sua região, a partir do que, podemos concluir, não exclui a ideia de generalismo. Portanto, há uma falsa dicotomia entre formação especializada e formação generalista. Ademais, ainda que não assuma uma especificidade, conforme os dados, o curso acaba se constituindo em uma especificação, que, devido ao próprio desenvolvimento da psicologia junto ao modelo médico de intervenção, é a clínica (FERNANDES, 2016, p. 122).

O discurso trazido pelas DCN é de que a escolha das ênfases curriculares do curso deve a peculiaridade de cada IES. Esse é o discurso oficial, no entanto o que se percebe a partir dos dados trazidos por Seixas (2014) e Fernandes (2016) é a continuidade da prevalência de áreas hegemônicas. A argumentação de Fernandes (2016) nega a existência de uma dicotomia entre generalismo e especialidade, mas ao mesmo tempo, indica que a formação privilegia o viés clínico e importado do modelo médico. Sem pretensão de resolver essa discussão, indicamos que mesmo a formação generalista em Psicologia focada em "processos" tem o desafio de ir além dessa visão centrada no indivíduo, biologizante e médica.

Nesse sentido, nos alinhamos ao entendimento de Barreto *et al* (2019) que ao analisar a priorização da área clínica dentro das ênfases, questiona: a quem as(os) psicólogos servem de fato? A atuação em uma psicologia individualista falha na compreensão e proximidade à "maioria da população que se mantém em condições desiguais de existência, e não tem como acessar os serviços da psicologia, nem mesmo no âmbito público." (BARRETO *et al.,* 2019, p. 161). Mais do que representar uma ou outra idiossincrasia institucional, as ênfases também são uma definição política; elas vão de acordo com a demanda mercadológica existente sobre a educação superior, que se expandiu sobretudo nas IES privadas.

Desse modo, a formação deveria não só dotar o profissional de competências (modos de fazer) dentro de um enfoque em um processo de trabalho do psicólogo, mas

> Priorizar conteúdos que possibilitem os acadêmicos a compreender o homem concreto, síntese das relações sociais. Um homem datado, histórico, que reflete, ao mesmo tempo em que produz, as condições de desumanização presente na sociedade de classes. A dimensão política, portanto, não pode ser esquecida. (BARRETO *et al*, 2019, p. 162)

Assim, **a dimensão política** de nossa profissão precisa ser resgatada e inserida no processo de formação. O profissional precisa construir conhecimentos filosóficos, históricos e sociológicos que lhe permitam não só compreender o sofrimento humano e interrogar as circunstâncias que o causam, mas atuar como um agente formador de autonomia, consciência de direitos, inclusão dos setores mais excluídos da sociedade. Acreditamos que isso deveria constar pelo menos como horizonte da profissão.

Nesse sentido, é significativo que tenha sido excluído dos pareceres de 2019 e 2022 um item específico que consta na minuta do Relatório de Revisão de 2018, que transcrevemos a seguir:

> Art. 33º Os cursos devem garantir **suporte, acolhimento e apoio psicossocial e pedagógico aos estudante**s, bem como promover ações institucionais de fomento à sua participação nas discussões a respeito de seu processo formativo.
> Parágrafo único: Com vistas a possibilitar a formação de profissionais com capacidade para o pensamento crítico e para a transformação da realidade, colaborativos e conscientes de seu papel enquanto cidadãos, **deve ser incentivada a participação ativa dos estudantes nas diversas instâncias do curso e da Instituição de Ensino, assim como sua organização política.**

A IES deveria possibilitar primeiramente um acolhimento aos estudantes, considerando suas condições de chegada ao curso e possibilitando que participem ativamente de seu percurso formativo, visualizando quais são os direcionamento e objetivos de curso e discutindo seus rumos. O incentivo a participação na organização política, permitiriam a experiência de discussão e formação coletivas, a discordância, a expressão, a síntese e a mediação diante de conflitos de interesses. Pelo menos essa parece ter sido a expectativa construída pela categoria e que consta no Relatório de 2018.

Essa exclusão revela que durante a constituição das minutas constantes nos pareceres de 2019 e 2022, a equipe do CNE/CES entendeu que essas não seriam orientações gerais e relevantes aos cursos de psicologia em território nacional. Não constar como um dos "deveres" desobriga as IES de fazê-lo. Se refletirmos sobre contexto de expansão da educação superior no Brasil, marcada sobretudo pelo setor privado que entende a educação enquanto um mercado e a formação profissional enquanto uma mercadoria (BRZEZISKI, 2010; SEIXAS, 2014; BARRETO *et al*, 2019), colocamos essa exclusão em perspectiva. Qual seria o interesse do setor privado em fornecer ao estudante toda essa estrutura de acolhimento, apoio psicossocial e pedagógico, tendo em vista que isso significaria mais custos?

A formação de um corpo discente que entende, questiona e se engaja nos rumos de sua formação não colocaria em xeque a própria noção de exploração com a qual a iniciativa privada atua dentro da educação superior? Essa exclusão possibilita que esses mecanismos existam, note bem, eles podem constar em um ou outro PPC, mas a instituição que não quiser, não tem dever nenhum em fornecer uma formação com esse aspecto político sendo levado em consideração.

4.1.3 Modalidade de ensino

A versão vigente da diretriz curricular, não faz menção à modalidade em que o curso deve ser oferecido, mas existe um parecer do Conselho Nacional de Saúde – CNS, Resolução nº 515/2016 contrário à oferta de Educação a Distância - EAD de cursos da área da saúde.

A modalidade de ensino EaD é definida no Decreto nº 9.057/2017 da seguinte maneira:

> […] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, Art. 1º).

Essa modalidade inclui a realização do conjunto de processos didáticos-pedagógicos presentes nos cursos de ensino superior através do emprego de Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs e a realização de todas as atividades educativas por estudante e profissionais que estejam em lugares e/ou tempos diferentes.

O CNS fundamenta essa posição sua posição contrária ao ensino EaD em saúde:

> pelos prejuízos que tais cursos podem oferecer à qualidade da formação de seus profissionais, bem como pelos riscos que estes profissionais possam causar à sociedade, imediato, a médio e a longo prazos, uma formação inadequada e sem integração ensino/serviço/comunidade (BRASIL,2016).

A modalidade de ensino EAD colocaria em risco a formação em saúde e possivelmente traria riscos a sociedade, uma vez que os profissionais da saúde devem possuir uma formação interprofissional, humanista, técnica e de ordem prática presencial, em integração com os serviços de saúde e comunidade, levando em conta a diversidade de cenários e contextos da realidade social brasileira. A necessidade desse tipo de processo formativo se acentua quando pensamos na atuação desses profissionais junto ao Sistema Único Saúde e em outras políticas públicas. Desse modo, entende-se que a formação de profissionais da saúde deva se dar eminentemente de modo presencial.

O CNS se ampara nas competências constitucionais do Sistema Único de Saúde - SUS para orientar sobre a formação dos profissionais da saúde: “Art. 200. Ao sistema único de saúde compete, além de outras atribuições, nos termos da lei: […] III - ordenar a formação de recursos humanos na área de saúde” (BRASIL, 1988, s/p). Ainda assim, após o parecer contrário ao ensino EaD na saúde dado pelo CNS, houve outras normatizações que flexibilizaram e fragilizaram essa determinação.

A primeira ocorre em 2017, através do decreto presidencial n° 9.057/2017, que regulamentou e autorizou a oferta de cursos de modalidade EaD em todos os cursos das IES brasileiras, não havendo especificação nenhuma quanto às condições de oferta dos cursos da

área da saúde, que deveriam seguir a orientação da CNS. Com publicação do decreto presidencial nº 9.235/2017, a competência do CNS é reafirmada através dos artigos 41 e 51:

> Art. 41. A oferta de cursos de graduação em Direito, Medicina, Odontologia, Psicologia e Enfermagem, inclusive em universidades e centros universitários, depende de autorização do Ministério da Educação, após prévia manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil e do Conselho Nacional de Saúde.
> Art. 51. O reconhecimento de cursos de graduação em Direito, Medicina, Odontologia, Psicologia e Enfermagem será submetido à manifestação, em caráter opinativo, do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, no caso de curso de Direito, e do Conselho Nacional de Saúde, nos cursos de Medicina, Odontologia, Psicologia e Enfermagem. (BRASIL, 2017b, s/p)

A partir desse decreto os cursos da área da saúde dependem de aprovação pelo CNS para que sejam ofertados e reconhecidos. Com a Portaria nº 2.117/2019, o percentual de carga horária modalidade EaD permitido sobe de 20% para 40%. A publicação dessa portaria aumentou o tensionamento existente entre o MEC e o Conselhos e Organizações relacionados às profissões da área da saúde.

Em 2019, o Conselho Federal de Psicologia publicou nota onde consta posição contrária a esse percentual, por entender que essa modalidade de ensino prejudica a formação das(os) psicólogas(os) frente a complexidade e diversidade da área. O CFP afirma ainda que:

> No presente contexto da mercantilização da educação, da precarização das relações de trabalho e docência, reafirmamos que a formação em Psicologia, enquanto ciência e profissão, se faz com presença. A Psicologia se edifica nas relações humanas, na intersubjetividade e no encontro com o outro. Exige vivência acadêmica na sala de aula e fora dela, nas comunidades, nos espaços de atuação profissional, implicando reflexão, confronto de ideias e o desenvolvimento de uma postura ética e de respeito à diversidade. Os processos de ensino-aprendizagem pressupõem uma formação que se realiza na troca de experiências, implicando convivência e diálogo, além de práticas colaborativas fundamentalmente presenciais. (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2019).

A necessidade do ensino presencial na formação de Psicologia se justifica tanto por sua classificação como área da saúde quanto por suas especificidades, em que pese: o acervo teórico e metodológico, bem como as práticas de intervenção que preveem discussões sobre temas subjetivos e reflexivos, o encontro com o outro para compreensão de processos psicossociais, as experiências práticas dentro e fora do contexto acadêmico contemplando os diversos campos de atuação. O ensino EaD fragilizaria muito a formação excluindo parte significativa do aprendizado alcançado apenas em condições presenciais.

A problemática da modalidade de ensino é encontrada também no processo de mudanças das DCN. A DCN de 2011 não apresenta uma definição sobre a modalidade de

ensino na qual os cursos de Psicologia seriam ofertados. Esse entendimento pode ter mudado devido aos aumentos do número de cursos superiores na modalidade EaD que entre 2011 e 2021 foi de 474% e em virtude das normativas que fragilizam a garantia de formação presencial dos cursos da saúde em favor do EaD. O quadro 10 ilustra como as propostas das DCN se posicionam sobre a modalidade de ensino:

Quadro 10 - Modalidade de Ensino nas diferentes versões de Revisão das DCN

Relatório de Revisão de 2018	Parecer de 2019	Parecer de 2022
Art. 16 § 1º O curso de graduação em Psicologia terá carga horária total mínima de 4.000 (quatro mil) horas, integralização mínima em cinco anos, e **deve ser oferecido em modalidade presencial**, tendo em vista as características da profissão e a natureza do saber psicológico, que demandam como fundamental a vivência das relações interpessoais.	Art. 3º O curso de graduação em Psicologia deve ser oferecido **na modalidade presencia**l, tendo em vista a natureza complexa das competências profissionais do psicólogo, e segue os marcos legais para os cursos de bacharelado.	Art. 3º O curso de graduação em Psicologia deve ser oferecido **de modo a atender à natureza complexa das competências profissionais do psicólogo**, e segue os marcos legais para os cursos de bacharelado.

Fonte: dados extraídos de Conselho Federal de Psicologia (2018); Brasil (2019; 2022)

Observamos que em cada documentos a modalidade de ensino vai sofrendo alterações até que no Parecer de 2022 o termo desaparece totalmente, dando "autonomia" às IES para ofertarem em qualquer modalidade, desde que atendam "à natureza complexa das competências da formação". Consideramos que essa redação dá margem a uma desobrigação do ensino presencial, o que comprometerá a formação com já explicitado.

Em contrapartida a isso, vale ressaltar que o Relatório de Revisão de 2018, elaborado pela categoria profissional também mobilizada pelos acontecimentos de flexibilização de EaD para todos os cursos, apresentava a definição de que o curso deveria ser oferecido na modalidade presencial. Nesse texto, a oferta de 20% de carga horária em EaD é *facultativa*, sendo definidas as atividades que não podem ser ofertadas dentro dessa modalidade: "Art. 16 §3º […] conteúdos da formação profissional específica, atividade de orientação e supervisão de estágio, disciplinas que subsidiem as áreas de aplicação técnica, atividades em laboratório, orientação de Trabalho de Conclusão de Curso, de pesquisa e práticas de extensão" (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2018, p. 124). Como já dito, esse entendimento está alinhado às necessidades da formação. Observa-se que o documento não elimina a possibilidade ao EaD, mas delimita uma porcentagem do curso e quais atividades podem ou não ser oferecidas.

Com a passagem pelo CNE/CES, as DCN tomam uma formulação onde grande parte das definições acertadas coletivamente pela Psicologia são descartadas, fragmentadas ou esvaziadas. Um dos pontos onde isso ocorre, é na definição de modalidade. O parecer de 2019 afirma apenas que a modalidade de curso deve ser presencial. Ainda se ressalva o mínimo da formação, mesmo que a presença das TICs seja permitida, o caráter do curso é majoritariamente presencial.

O texto do parecer de 2022 atende ao pedido feito pelo então Presidente da CES/CNE, Joaquim José Soares Neto ao CNE da necessidade de se repensar a modalidade de curso em função do contexto pandêmico

> Ao revisar as Diretrizes Curriculares Nacionais-DCN mais recentes, especialmente no que tange à continuidade de **atividades remotas da Educação Superio**r em função do contexto da **pandemia do Covid-19** e dos novos dispositivos normativos vigentes, nos deparamos com a necessidade de ajustes materiais em relação ao referido Parecer. Desse modo, solicito a adoção de providências, no âmbito da Secretaria-Executiva do CNE, no sentido de viabilizar o retorno dos autos deste processo à Câmara de Educação Superior - CES deste CNE, **para reanálise do tema**. (BRASIL, 2022, p. 2)

Notamos que a justificativa para a reanálise foi a presença do ensino remoto emergencial - que ocorreu em função da pandemia de Covid-19 - o qual aqui é referido como “atividades remotas”. O ensino remoto de caráter emergencial foi a estratégia educacional encontrada pelas IES brasileiras no sentido de atender ao contexto específico e emergente da pandemia “[…] na qual se mantêm os mesmos padrões da educação presencial, ou seja, a(o) docente deve estar online, em tempo real, fazendo uso de materiais que permitam a interação com os estudantes, trabalhando com elas/es simultaneamente” (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2020, p. 10).

Diversamente do EaD, onde professor e aluno estão em espaços e momentos diversos, o uso das TICs no contexto ensino remoto emergencial possibilitava a interação em tempo real entre discentes e docentes, proporcionando, na medida do possível e em adequação ao isolamento social e sanitário, o mínimo de interação necessária para que o processo de formação não parasse durante a pandemia.

Da maneira como é colocado, o parecer de 2022 parte do princípio de que as “atividades remotas” seriam a nova realidade da educação superior. A ausência dessa delimitação da modalidade de curso no texto das DCN após o período crítico da pandemia, quando as atividades presenciais retornam à sua normalidade, pode representar um equívoco ou ainda intenção de retirar a modalidade presencial das DCN.

Portanto, o texto foi modificado, deixando em aberto o tipo de modalidade (se presencial ou EAD) indicando que ela deve ser definida “de modo a atender à natureza complexa das competências profissionais do psicólogo”. Qual modalidade atende a formação do psicólogo? Para o Sistema Conselhos e as entidades engajadas da Psicologia, o modo presencial daria qualidade e consistência à formação.

Considerando o contexto vigente da mercantilização da educação, isto é, a exploração da educação enquanto mercado, o EaD representa uma grande redução de custos e aumento do número matrículas. Assim, essa modificação não pode ser vista apenas como uma alteração ocorrida para atender o contexto pandêmico, ela se alinha às constantes tentativas de liberação e flexibilização em favor da iniciativa privada e dos cursos EaD, os quais gerariam menos custos e mais lucros.

Uma consequência dessa redação na legislação citada pode ser encontrada no site do CNE/CES[22] onde já existem pedidos de liberação e autorização de curso de Psicologia na modalidade EAD. Há que se considerar que a adequação do ensino à modalidade remota foi uma necessidade emergencial que deveria ser provisória. Essa adaptação foi responsável por muitas limitações na qualidade do aprendizado, na saúde mental de seus usuários, professores e alunos. Por isso também, a defesa da formação em Psicologia de modo presencial se justifica e exige mobilização e uma luta política da categoria contra os interesses dos conglomerados de educação.

4.1.4 Avaliação do curso e avaliação da aprendizagem

No que tange à qualidade da formação, a autoavaliação do curso é apresentada no artigo 16 da DCN de 2011 que define que os cursos estabeleçam “procedimentos de autoavaliação periódica, dos quais deverão resultar informações necessárias para o aprimoramento do curso” (BRASIL, 2011, p. 6). Esse processo levaria a melhorias constantes no PPC do curso, um mecanismo de retroalimentação e produção de informação. Os pareceres de 2019 e 2022 não apresentam nenhuma indicação sobre autoavaliação do curso, constando apenas as definições relativas à avaliação da aprendizagem:

[22] Link de acesso aos pareceres da CNE/CES: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=90981:parecer-ces-2022&catid=33371:cne-conselho-nacional-de-educacao

> Art. 20 […]. Parágrafo único. A avaliação do processo de ensino-aprendizagem deve ser contínua, ter caráter formativo-reflexivo e integrado, a partir da diversidade de instrumentos que promovam a inclusão, autonomia, pensamento crítico e ética.

A avaliação volta-se apenas para as atividades que compõe o processo de ensino-aprendizagem. O curso em si não tem mais a obrigação de se avaliar. A ausência desse critério de avaliação é um risco, podendo significar perda de qualidade dos cursos e falta de aprimoramento, pois reproduzirão um modelo de que não prevê mecanismos ou indicadores que possibilitem aferir ~~e~~ aperfeiçoar ou alterar seu funcionamento conforme as demandas sociais e da comunidade acadêmica.

Mais uma vez traremos à baila o Relatório de Revisão das DCN de 2018 que apresenta uma definição sobre a autoavaliação do curso que corrobora com um ideal de avaliação processual e participativa:

> Art. 34[…]. § 2º O curso de graduação em Psicologia conta com o Núcleo Docente Estruturante (NDE), que deve ser atuante no processo de concepção, acompanhamento, consolidação e avaliação do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), utilizando o processo de construção coletiva e participativa, além de executar todas as demais atividades previstas na legislação em vigor.

A figura do Núcleo Docente Estruturante - NDE é um órgão que cuida da gestão pedagógica e acadêmica do curso, obrigatório em todos os cursos de acordo com Resolução da Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior – CONAES nº 01 de 17 junho de 2010. Esses dispositivos não permaneceram na formulação do parecer de 2019 e 2022 pelo CNE/CES.

4.2 Competências

A definição das competências foi uma das marcas distintivas entre as formulações de curso desde o CM até as DCN. A gestação do currículo estruturado a partir de competências surge, no Brasil, conforme as mudanças sociais e políticas no período após a ditadura militar, sobretudo a partir da década de 80. Até então a concepção de Currículo era marcada pela disciplinaridade e falta de contexto representativos de uma pedagogia tecnicista. A partir da LDBEN de 1996, uma demanda de currículo diferente surge:

> […] que contemplasse outras tantas características, como por exemplo, a interdisciplinaridade, a flexibilidade e, sobretudo, as coerências com as políticas públicas e com a visão social que servem como pano de fundo para elaboração do documento. (BERNARDES, 2016, p. 28)

Como vimos, a LDBEN de 1996 surge no âmbito das reformas de caráter neoliberal do estado brasileiro e como tal, pauta todas as políticas sociais com esses ideários. Nesse sentido, a educação se voltaria à prática, ao mundo trabalho, com a finalidade resolver questões de desemprego e empregabilidade. Busca-se a formação de profissionais flexíveis, adaptados as mudanças da sociedade – leia-se, exigências do mercado e competitividade e polivalentes (MOLAR, 2011; CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001). Dentro dessa lógica a noção de competência pode ser lida como um instrumento adequado e norteador para os diferentes níveis de educação no Brasil.

A competência pode ser definida como uma capacidade de empregar e utilizar conhecimentos de diversos tipos em uma forma prática, levando a uma atuação que se pauta em ferramentas cognitivas. De acordo com Bernardes (2016), o referencial teórico que fundamenta a noção de competência utilizada pela política educacional brasileira é de matrizes construtivistas e sociointeracionistas, ainda que sua instrumentalização dentro de um contexto neoliberal tenha levado a um esvaziamento epistemológico. Dentro dessa leitura,

> Fala-se de competências como operações para estabelecer relações, ou seja, não despreza-se a faculdade operatória, mas também se percebe a importância das relações estabelecida com e entre objetos, pessoas […] ou seja: a competência só se materializa em condições de interação. (BERNARDES, 2016, p. 34)

Desse modo, competência não seria apenas um emprego e mobilização de conhecimentos em uma ação, mas também o estabelecimento de relações com outros sujeitos, objetos, com o ambiente. Essa interação também encontraria valores e estruturas cognitivas diversas, levando a uma retroação e modificação do próprio processo.

Outro conceito que anda junto ao de competência nos documentos em análise é o de habilidades, que é entendido como uma relação entre "saber-fazer". As habilidades "São faculdades que os sujeitos possuem para articular os saberes […] um rol de habilidades que um sujeito possui pode levá-lo a um sem-número de competências a depender dos arranjos que são construídos nas mais diversas situações problemas" (BERNARDES, 2016, p. 33).

Apesar de o sentido de habilidade parecer um pouco mais restrito ao contexto particular de articulação entre conhecimentos, a impressão que temos é de que as habilidades pouco se diferenciam das competências. De acordo com Machado (2007, p. 145) "Um feixe de habilidades, referidas a contextos mais específicos, caracteriza a competência no âmbito prefigurado […]. As habilidades funcionam como âncoras para referir as competências aos âmbitos nos quais se realizarão as competências […]".

Nesse excerto o conceito de habilidade vai mais no sentido de delimitar e definir uma competência dentro de determinado contexto. Um competências poder ser decomposta ou estar apoiada em um conjunto de habilidades. Por exemplo, se considerarmos a competência de "avaliar fenômenos humanos" dentro da Psicologia, poderíamos incluir as habilidades de: "compreensão do que são fenômenos humanos; apreensão da dimensão linguística dos fenômenos humanos, etc.".

Dito isso, as DCN de 2011 se estruturam base nas concepções de competências e habilidades. Mas os pareceres de 2019 e 2022 trazem apenas "competências". É interessante citar que o texto contido no relatório de revisão de 2018 contém apenas menção aos termos "saberes e fazeres", onde poderíamos ler "competências" ou "competências e habilidades". Entendemos que isso ocorre pela quase indiferenciação entre as duas noções As minutas de DCN dos pareceres de 2019 e 2022 não citam o termo "habilidade".

A DCN de 2011 em seu art. 4º indica que o curso deveria dotar o profissional para atuar dentro do seguinte conjunto geral de competências e habilidades:

Quadro 11 - Competências e habilidades gerais do Psicólogo

Competência	Definição/habilidades
I - Atenção à saúde:	os profissionais devem estar **aptos a desenvolver ações** de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde psicológica e psicossocial, tanto em nível individual quanto coletivo, bem como **a realizar seus serviços** dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética/bioética;
II - Tomada de decisões:	**o trabalho** dos profissionais deve estar fundamentado **na capacidade de avaliar**, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas;
III - Comunicação:	**os profissionais devem** ser acessíveis e devem manter os princípios éticos no uso das informações a eles confiadas, na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral;
IV - Liderança:	no trabalho em equipe multiprofissional, os **profissionais deverão estar aptos a** assumirem posições de liderança, sempre tendo em vista o bem-estar da comunidade;
V - Administração e gerenciamento:	os profissionais devem **estar aptos a** tomar iniciativas, fazer o **gerenciamento e a administração** da força de trabalho, dos recursos físicos e materiais e de informação, da mesma forma que devem **estar aptos a serem empreendedores, gestores, empregadores** ou líderes nas equipes de trabalho;
VI - Educação permanente:	os profissionais devem **ser capazes de** aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática, e de ter responsabilidade e compromisso com **a sua educação** e o treinamento das futuras gerações de profissionais, estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmica e profissional, a formação e a cooperação através de redes nacionais e internacionais.

Fonte: Brasil (2011), grifos do autor.

Analisando os dados do quadro, vemos a princípio como as competências são definidas dentro de escopos diferentes. Primeiramente vemos a atuações no sentido do que o profissional faz: promove a saúde psicológica e psicossocial com diferentes focos e níveis tomando como base as evidências cientificas (I). Em seguida, a maneira como a comunicação dever ser utilizada, amparando-se pelos princípios éticos e legais (II). Dentro de contextos específicos, é possível que o profissional lidere (IV) ou gerencie (V). Tendo em vista o desenvolvimento e aprimoramento profissional, o psicólogo deve estar em constante processo de formação.

A constante repetição de termos e expressões como: "estar aptos a desenvolver ações e realizar seus serviços", "capacidade de avaliar", "os profissionais devem ser acessíveis, devem ser capazes de aprender", etc. revela como a formação é encarada como um mecanismo de produção de modos de atuar, de práticas, mas também, de modos de ser e estar no mundo. Como nos diz Veiga Neto: "[…] o currículo continua envolvido no engendramento, difusão e legitimação de um novo tipo de sociedade, agora povoada por novas subjetividades cada vez mais flexíveis, líquidas, voláteis, inacabadas, cosmopolitas e performativas" (2002, p. 3). A formação em Psicologia, a partir dos moldes das competências, permite gerar indivíduos capazes de performar uma atuação flexível o suficiente para se adaptar a diferentes contextos e práticas. É nesse sentido também que a formação é *generalista*. Ao mesmo tempo, o processo sempre destaca o caráter individual (capacidade, aptidão, competência) de um profissional que pode trabalhar em equipe, mas precisa estar pronto a empreender e gerenciar, liderar. A ocupação desses diferentes papéis também revela a polivalência que é esperada do profissional. Não é preciso apenas saber o "básico" da atuação do psicólogo, mas atuar também em vários papéis e posições.

Além dessas competências gerais, o texto de 2011 introduz ainda competências básicas, assim definidas:

> Art. 8º As competências reportam-se a desempenhos e atuações requeridas do formado em Psicologia, e devem garantir ao profissional o domínio básico de conhecimentos psicológicos e a capacidade de utilizá-los em diferentes contextos que demandam a investigação, análise, avaliação, prevenção e atuação em processos psicológicos e psicossociais e na promoção da qualidade de vida. (BRASIL, 2011, p. 3)

Essas competências são básicas a todas as possibilidades de atuação do psicólogo, assim, não se ligam a um ou outro campo. Elas se coadunam com a noção de um núcleo comum que fundamenta a formação generalista da psicologia. Vejamos esse grupo a seguir:

Quadro 12 - Competências básicas do Psicólogo

Categoria	Competências
Análise/ identificação de contexto e demandas	a) analisar o campo de atuação profissional e seus desafios contemporâneos; b) analisar o contexto em que atua profissionalmente em suas dimensões institucional e organizacional, explicitando a dinâmica das interações entre os seus agentes sociais; c) identificar e analisar necessidades de natureza psicológica, diagnosticar, elaborar projetos, planejar e agir de forma coerente com referenciais teóricos e características da população-alvo;
Pesquisa e embasamento científicos, divulgação do campo e formação contínua	a) identificar, definir e formular questões de investigação científica no campo da Psicologia, vinculando-as a decisões metodológicas quanto à escolha, coleta e análise de dados em projetos de pesquisa; b) escolher e utilizar instrumentos e procedimentos de coleta de dados em Psicologia, tendo em vista a sua pertinência; c) apresentar trabalhos e discutir ideias em público; d) saber buscar e usar o conhecimento científico necessário à atuação profissional, assim como gerar conhecimento a partir da prática profissional.
Modos de atuação e intervenção	a) avaliar fenômenos humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, em diferentes contextos; b) realizar diagnóstico e avaliação de processos psicológicos de indivíduos, de grupos e de organizações; c) coordenar e manejar processos grupais, considerando as diferenças individuais e socioculturais dos seus membros; d) atuar inter e multiprofissionalmente, sempre que a compreensão dos processos e fenômenos envolvidos assim o recomendar; e) relacionar-se com o outro de modo a propiciar o desenvolvimento de vínculos interpessoais requeridos na sua atuação profissional; f) atuar, profissionalmente, em diferentes níveis de ação, de caráter preventivo ou terapêutico, considerando as características das situações e dos problemas específicos com os quais se depara; g) realizar orientação, aconselhamento psicológico e psicoterapia; h) elaborar relatos científicos, pareceres técnicos, laudos e outras comunicações profissionais, inclusive materiais de divulgação;

Fonte: Brasil (2011), dados organizados pelo autor.

A categorização encontrada no quadro acima foi feita para dar uma compreensão mais didática das competências, ligando-as a três dimensões da atuação profissional: 1) análise e identificação dos contextos e demanda: práticas através das quais a(o) psicóloga(o) faz a leitura da profissão e de suas potencialidades e desafios, do contexto e das demandas direcionadas; 2) pesquisa, ciência e divulgação do conhecimento: atividades relacionadas a pesquisa e produção de conhecimento científico, que fundamentam e se articulam com a prática profissional; 3) modos e possibilidades de atuação e intervenção. Essas três dimensões estariam presentes na atuação nos diferentes campos de trabalho profissional.

Esse conjunto de competências básicas, se apoiaria em um conjunto de oito habilidades:

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

> II - ler e interpretar comunicações científicas e relatórios na área da Psicologia;
> III - utilizar o método experimental, de observação e outros métodos de investigação científica;
> IV - planejar e realizar várias formas de entrevistas com diferentes finalidades e em diferentes contextos;
> V - analisar, descrever e interpretar relações entre contextos e processos psicológicos e comportamentais;
> VI - descrever, analisar e interpretar manifestações verbais e não verbais como fontes primárias de acesso a estados subjetivos;
> VII - utilizar os recursos da matemática, da estatística e da informática para a análise e apresentação de dados e para a preparação das atividades profissionais em Psicologia. (BRASIL, 2011, p. 3-4)

As habilidades podem se relacionar com qualquer uma das competências, de acordo a prática em questão e os fundamentos de cada campo, servindo como base para o desempenho da competência. Por exemplo, seguindo a lógica da DCN vigente, competência de "a) avaliar fenômenos humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, em diferentes contextos;" poderia se apoiar nas habilidades de "III - utilizar o método experimental, de observação e outros métodos de investigação científica; ou IV - planejar e realizar várias formas de entrevistas com diferentes finalidades e em diferentes contextos; V - analisar, descrever e interpretar relações entre contextos e processos psicológicos e comportamentais". Claro que as escolhas estariam acordo com a epistemologia/fundamentação de cada profissional, do campo de trabalho, do contexto, dos recursos disponíveis etc. Dessa maneira, percebe-se como as competências proporcionam uma visão da formação altamente "geral" e aberta.

No caso das DCN revisadas, a proposta de organização das competências muda bastante. Vejamos:

> Art. 8º O **núcleo comum** da formação em Psicologia deve desenvolver, no estudante, as **competências básicas** que definem o **perfil do profissional** de Psicologia, para o qual se espera o compromisso com o aprimoramento contínuo da ciência e da profissão, a partir de uma consistente base teórico-metodológica que **assegure a qualidade da sua prática**.
> § 1º O conjunto de competências básicas deve **assegurar** a possibilidade de **prestação de serviços psicológicos** à sociedade em diferentes domínios, atendendo as demandas sociais concretas em contextos de trabalho nos quais o psicólogo se insere (saúde, educação, organizações, trabalho, comunidades, movimentos sociais, esporte, justiça, entre outros), quer no setor privado, no âmbito das políticas públicas, ou no terceiro setor, intervindo nos níveis individual, grupal, organizacional e social.
> § 2º As competências básicas são de **caráter científico e profissional.**

O grupo de setenta e sete competências básicas é apresentado como componente do núcleo comum da formação – responsável por consolidar a identidade profissional – se articulando à noção do perfil profissional que dá destaque à prática. O embasamento teórico-

metodológico e o aprimoramento científico e profissional se presentificam no sentido de assegurar a qualidade da atuação profissional e da prestação de serviços psicológicos.

As competências básicas devem formar o profissional para atuar nos diferentes contextos de trabalho, setores e modalidades de intervenção. Dentro dessa nova proposta, não vemos a explicitação de habilidades. Já as competências são subdivididas em dois grupos: das científicas com vinte e uma competências e das profissionais, com cinquenta e seis. Vejamos cada uma dessa categorias

4.2.1 Competências Científicas

Essas competências entendem o conhecimento científico a partir de um duplo papel: 1) a ciência enquanto um conjunto de conhecimentos com utilidade no cotidiano pessoal e na fundamentação profissional e 2) como modo de leitura e construção da realidade e do diálogo com a sociedade. As noções trazidas por esse conjunto indicam não somente a compreensão do processo de conhecimento científico, mas também o discernimento entre diferentes tipos de conhecimento, de fontes e argumentos. O processo de validação e questionamento do conhecimento, além do reconhecimento dos horizontes históricos que potencializaram e limitaram os empreendimentos científicos. O quadro abaixo ilustra esses conjuntos de competências:

Quadro 13 – Competências científicas das DCN revisadas

Ciência como:	Competências
Utilidade para a vida e fundamento da prática	a) discriminar entre conhecimento científico e outras formas de conhecimento; b) **formular perguntas ou levantar problemas**, recorrendo aos modos de representação próprios das **ciências humanas**; c) **resolver problemas empregando metodologias**, métodos, teorias e conceitos científicos da Psicologia e das ciências afins; d) construir modelos de explicação de fenômenos humanos empregando noções ou conceitos científicos; e) utilizar adequadamente instrumentos, tecnologias e fontes de informação científicas; f) **empregar os conhecimentos científicos** para predizer os efeitos das ações e avaliar sua validade científica; g) aplicar o conhecimento adquirido em novos contextos e situações, tendo em conta suas características e limites; h) empregar os conhecimentos adquiridos, utilizando-os na apropriação de novos conhecimentos.

Construção de interpretações da realidade e diálogo com a sociedade	a) **dispor-se à indagação**, à observação e à busca de explicações científicas para os fenômenos psicológicos; b) **questionar as próprias interpretações** adquiridas, bem como as alheias, a partir do conhecimento científico acumulado pela Psicologia e disciplinas afins; c) discutir a validade das diferentes formas de aproximação, compreensão ou explicação dos fenômenos psicológicos, tendo em conta a sua natureza e os interesses de investigação; d) acessar as representações, os métodos e as fontes adequadas para resolver problemas ou explicar fenômenos ou acontecimentos no campo da Psicologia; e) compartilhar conhecimentos e expressar os próprios pontos de vista de modo explícito e coerente; f) basear os pontos de vista sobre os fenômenos psicológicos com argumentos ou fatos; g) apresentar ideias de distintos modos, atendendo ao contexto e respeitando as especificidades do interlocutor h) **intercambiar ideias de modo flexível**, reconhecendo a existência de distintos interesses e formas de trabalho; i) argumentar sobre a validade de outros pontos de vista e dispor-se a estabelecer acordos racionais entre eles; j) selecionar, hierarquizar e interpretar informações, fazendo inferências a partir delas; k) analisar criticamente as fontes de informação e contrastar as informações com base em critérios racionais; l**) identificar a limitação dos modelos científicos** e a historicidade das interpretações, demonstrando flexibilidade para mudar de perspectiva ou estratégia de trabalho quando uma análise cuidadosa assim o exigir; m) **argumentar e analisar, de forma crítica, os resultados, o impacto social dos conhecimentos científicos produzidos e as relações entre ciência, tecnologia e sociedade**.

Fonte: Brasil (2019; 2022)

Algumas dessas competências se assemelham às competências básica da Resolução de 2011, sobretudo do grupo que definimos como a e Pesquisa e embasamento científicos, divulgação do campo e formação contínua. A diferença é que a DCN revisada empreendeu um grande detalhamento daquilo que conta em sua versão anterior. Em termos numéricos, passou-se de 4 para 21. É claro que os números não dizem muito, uma vez que notamos uma ampliação do escopo de consideração da ciência dentro da formação. O texto cresceu em termos de detalhamento e especificação de competências.

Também é dado destaque aos modos de produção nas ciências humanas, fala-se não só de como pesquisar, mas de como questionar, diferenciar tipos de conhecimento e entender como as diferentes compreensões do que é ciência fazem parte de um horizonte histórico. Além disso, o reconhecimento das diferenças de interesse e foco de trabalho, facilitam o diálogo e a convivência com profissionais e pesquisadores de outras áreas.

Por fim, destacamos a crítica às produções científicas e de seus impactos sociais. Uma espécie de consciência social e política que é muito importante na produção do conhecimento. Que, muitas vezes, na busca do progresso pelo progresso se furta de que as compreensões e intervenções sobre a realidade tem efeitos sobre a sociedade, os sujeitos e as instituições.

Dessa forma, consideramos que apesar da aproximação com algumas noções da DCN de 2011, a nova proposta modifica o número, a estruturação, o detalhamento e a profundidade das competências que se relacionam à produção, divulgação, compreensão e utilização dos diferentes saberes e conhecimentos científicos.

4.2.2 Competências Profissionais

Durante a análise da versão nova das DCN, um dos primeiros impactos foi o do número de competências profissionais. São cinquentas e seis, subdividas em onze grupos. O projeto de resolução define que:

> § 4º O desenvolvimento de **competências profissionais** requer experiências formativas que insiram o estudante **em contextos de trabalho** e de pesquisa nos quais a atenção de docentes e a vivência de **relações interpessoais** são imprescindíveis.
> § 5º Em consonância com a **Declaração Internacional de Competências Fundamentais na Psicologia Profissional**, de 2016 (…) (BRASIL, 2019; 2022).

Esse conjunto parece dar destaque maior a experiências formativas dentro de contextos de trabalho e de pesquisa onde as relações interpessoais sejam indispensáveis. É possível observar algumas semelhanças com conjunto de competências básicas e gerais das DCN vigentes, apesar disso, a heterogeneidade do grupo torna complicado uma comparação mais acurada.

O fundamento desse conjunto de competências é a Declaração Internacional de Competências Fundamentais na Psicologia Profissional de 2016 que busca

> […] identificar um conjunto de competências com reconhecimento e apoio no âmbito internacional que poderia constituir os alicerces da formação de uma identidade profissional que seja global e coerente e, possivelmente, de um sistema de reconhecimento internacional que consiga equiparar os sistemas de formação, os programas de certificação e validação e a regulação da conduta profissional. (THE INTERNATIONAL PROJECT ON COMPETENCE IN PSYCHOLOGY, 2016, p. 1)

Esse grupo de competências enquadraria uma “identidade” de caráter internacional à profissão definindo sua atuação. A construção desse documento se deu a partir do Projeto Internacional sobre Competências em Psicologia - IPCP, um acordo firmado dentro do “V Congresso Internacional sobre Formação do Psicólogo, Certificação e Credenciamento”, que foi realizado em Estocolmo, capital da Suécia, em julho de 2013.

Após a formalização do IPCP em 2013, foi formalizado um grupo de trabalho contando com pessoas dos seguintes países: África do Sul, Canadá, China, Colômbia, Estados Unidos, Noruega, Nova Zelândia, Reino Unido e Romênia, como vemos, o Brasil e vários países não

participaram diretamente desse processo, o que nos leva a questionar a representatividade e diversidade de concepções que foram levadas em conta na formalização das competências profissionais.

Nesse sentido, a declaração internacional de competências profissionais indica que: “Foi explícita a disposição por parte dos organizadores e participantes de ir além do debate sobre diferenças regionais e nacionais e enfatizar a exploração de áreas de entendimento e comum acordo, o que reforçou a crença de que este esforço poderia ser exitoso” (THE INTERNATIONAL PROJECT ON COMPETENCE IN PSYCHOLOGY, 2016, p. 2). O que não parece ter sido levado em conta aqui é que a própria concepção que parte das competências já contém em si mesma um alinhamento que não é só pedagógico, mas que, como demonstramos ao longo deste texto, é político e responde às demandas de um mercado globalizado que considera determinado países como “primeiro mundo” e outros como “terceiro mundo”. Assim, a disposição de ir além de diferenças regionais e nacionais, não enfatizaria o que há de comum entre os países participantes. Pelo contrário, entendemos que esse é um direcionamento que silencia e excluí aquilo que a Psicologia pode ter de único e particular em cada país, no sentido de concepções não hegemônicas de formação e atuação.

A Declaração define que as competências são gerais e não específicas, não tendo a intenção de criar um modelo, mas servir como

> um marco útil para apoiar o desenvolvimento de modelos, bem como subsidiar a formação, treinamento e capacitação profissionais. Diversas organizações, comunidades, países e regiões podem utilizar e adaptar estas competências para ajustá-las a seu contexto local. A manifestação, utilização ou aplicação de uma competência universalmente avaliada pode ser muito diferente em um contexto nacional ou cultural específico (THE INTERNATIONAL PROJECT ON COMPETENCE IN PSYCHOLOGY, 2016, p. 3)

Vemos que apesar de não se considera um modelo, a formação poderia “adaptar” a noção de competências à realidade dos países, regiões e culturas diferentes, ajustando-as a seu contexto local. Tendo em vista a maneira como esse “não-modelo” de formação foi produzido – partindo do que seria comum, em detrimento daquilo que é considerado regional ou local – é a formação local que se adapta a ele ou ele que se ajusta às regionalidades? Não cremos ter elementos suficientes para essa elucidação, mas insistimos que assumir esse conjunto de competências dentro do processo de formação brasileiro não deve ser feito sem as reflexões e críticas necessárias, que nos levem, talvez, a repensar sua reprodução nas DCN revisadas.

Dentro da IPCP, as competências são entendidas como uma combinação ou agrupamento de conhecimentos práticos e teóricos, habilidades (cognitivas), comportamentos,

valores e capacidades que permitem a alguém executar uma ação/ medida/ intervenção específica seguindo um padrão determinado dentro de um contexto do exercício profissional. Vemos o destaque dado à operacionalização dos saberes em ação de acordo com um padrão a ser alcançado.

Outro ponto interessante é o conceito de "competência cultural" trazido pelo "The International Project on Competence in Psychology".

> Refere-se ao comportamento profissional, baseado no conhecimento e na compreensão das influências culturais no trabalho psicológico. Essas qualidades são necessárias para executar os serviços psicológicos profissionais que reconhecem as diversas visões de mundo e as práticas tanto de si quanto dos clientes de diferentes origens culturais. A competência cultural centra-se na compreensão de si e do outro como portadores de uma cultura e de que são influenciados por determinantes históricos, sociais, econômicos e políticos, bem como a análise do impacto da referida cultura sobre as teorias, modelos e práticas psicológicas.

A competência cultural possibilitaria reconhecer os diversos modos de conceber o mundo - inclusive o do próprio sujeito. O profissional dotado dessa competência compreenderia que tanto ele quanto o outro são "portadores" de cultura(s) e determinantes que implicam em modos de ser no mundo, costumes etc. Esse entendimento auxiliaria na aplicação dos modelos e práticas da Psicologia. Tal concepção tem seus limites, pois parece desconsiderar que a Psicologia e seus modelos são produções de uma cultura inscritas em determinado horizonte histórico, econômico, social e político.

Por fim, destacamos que dentro do documento produzindo em 2018 que apresenta a Revisão das DCN para a Psicologia, não há indicação expressa ou implícita da adesão ao modelo de formação proposto pela Declaração Internacional de Competências Profissionais do Psicólogo. O texto reporta a seguinte noção:

> Art. 9º A formação em Psicologia deve garantir ao egresso o domínio básico de conhecimentos psicológicos, em articulação com outros campos de saberes, e a capacidade de utilizá-los em diferentes contextos que demandam investigação, análise, avaliação, prevenção e intervenção em processos psicológicos e psicossociais e promoção da qualidade de vida (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2018, p. 117).

Notamos que nem a terminologia "competências" foi utilizada, ainda que essa e a noção geral trazida pelo texto de "domínio de saberes que possibilitam uma ação em contexto" possam ser lidas como equivalentes. Em seguida, o Relatório começa a elencar as "aptidões" do profissional, que, apesar de serem mais numerosas e detalhadas em muito se assemelham com as contidas nas DCN de 2011. Fizemos essa contextualização para informar, mais uma vez, a

diferença existente entre o projeto coletivo discutido pela Psicologia consolidado no Relatório de 2018 e a versão dos pareceres das DCN de 2019 e 2022.

De qualquer modo, passemos a explicitação das competências profissionais das novas DCN. As subdivisões seguem as definições dos pareceres de 2019 e 2022 que apresentam o mesmo texto nesse ponto. Tentamos sintetizar o máximo possível os textos para que a leitura não se tornasse cansativa. Apresentaremos os 11 subgrupos de competências em 3 quadros:

Quadro 14– Competências profissionais I, II, III e IV conforme os pareceres de 2019 e 2022

Grupo	Detalhamento
(I)Éticas	Utilizar **códigos de ética**, **leis e normas** vigentes para o **exercício profissional e conduta pessoal**. **Resolver dilemas éticos** da atuação e conflitos entre o Código de ética profissional do Psicólogo e demais códigos, regulamentações e leis. Analisar a **política e os padrões de conduta dos locais em que atua como profissional psicólogo.**
(II) Ação profissional	Adotar as **melhores práticas**, manter a qualidade do trabalho, atuar dentro dos limites da **competência profissional e pessoal**, consultar profissionais da psicologia, supervisores e o outras fontes, escolher o curso de ação apropriado diante de eventos imprevistos, avaliar o impacto dos serviços prestados; mapear a dinâmica social, demonstrar flexibilidade e capacidade de lidar com mudanças nas diferentes esferas profissionais.
(III) Relações profissionais e de trabalho	Desenvolver **relações apropriadas** com clientes usuários, colegas da área e de outras profissões de modo a propiciar o desenvolvimento de vínculos interpessoais requeridos para a atuação profissional, identificando e utilizando métodos que contribuam para as boas relações de trabalho; agir dentro do limite de atuação do psicólogo levando em conta as demais pessoas envolvidas no trabalho; atuar considerando os direitos e deveres dos clientes, usuários, grupos, movimentos sociais, instituições e outros, colaborando, dentro dos limites do papel do psicólogo, na tomada de decisões.
(IV) Respeito à diversidade/ competência cultural	Fundamentar atuação a partir de compreensão histórica, política, social e cultural clientes, usuários, colegas, grupos, organizações, populações e outros atores; **respeitar as diversidades** de gênero, sociocultural, étnico-racial, religiosa e outras; trabalhar de maneira acolhedora, empática e efetiva considerando todas as formas de diversidade.

Fonte: Brasil (2019; 2022), compilados pelo autor.

O grupo de competências éticas destaca a compreensão não só do código de ética da profissão, mas de outras normas que incidem sobre o exercício profissional, o contexto e local de atuação e a conduta pessoal. A última competência, de análise da política e padrões de conduta dos locais em que se insere, poderia ser lida como a possibilidade de que ao se deparar com um local de atuação que não se adequa a ética profissional, o psicólogo poderia se negar a atuar? Talvez o relevo dado a esfera individual, ponha em xeque a efetiva execução dessa aptidão. A questão ética não é apenas individual.

Quais são as "melhores práticas"? Essa conceituação é trazida dentro do documento do IPCP, vejamos:

> Um método ou técnica que se tem demostrado de modo consistente resultados superiores aos obtidos por outros meios, e que são aceitáveis como um ponto de referência de qualidade para o exercício profissional correto ou dentro de um contexto sociocultural determinado. (THE INTERNATIONAL PROJECT ON COMPETENCE IN PSYCHOLOGY, 2016, p. 6)

A demonstração consistente seria dada a partir de qual referencial? O da pesquisa científica? Da opinião dos clientes? Pesquisa de opinião junto a sociedade? Note que o único referencial colocado é o da adequação sociocultural. Precisamos de uma demonstração "consistente de resultados", mas a conceituação é tão geral que fica aberto ao interlocutor qual seria o modo de evidenciar esse resultado superiores.

O grupo III refere-se à necessidade de que as relações estabelecidas com os usuários do serviço, equipe e/ou instituição possibilitem a sustentação do exercício profissional dentro do contexto em questão. Deve-se levar sempre em consideração as relações existentes, o enquadramento de direitos e deveres e a limitação da atuação e papel da psicologia.

O respeito a diversidade é encontrado como "respeito a diversidade pessoal" dentro dos princípios e compromissos das DCN, como já explicitamos anteriormente. Dentro do conjunto de competências, o rol se torna mais exemplificativo "gênero, sociocultural, étnico-racial, religiosa e outras", mas ainda não se dá o peso de as "diversidades" sofrerem opressões históricas e estruturais. É preciso que se vá além do respeito e da compreensão. A atuação fundamentada com compreensão "histórica, política, social e cultural [de] clientes, usuários, colegas, grupos, organizações, populações e outros atores" é coerente com o modelo de formação da DCN vigente, sendo, portanto, uma continuidade. Ainda assim, é necessário refletir sobre de que modo isso pode ser efetivado dentro do dia a dia dos cursos, porque aqui estamos tratando apenas de questões programáticas.

Quadro 15 – Competências profissionais V, VI, VII, VIII conforme os pareceres de 2019 e 2022

Grupo	Detalhamento
(V) Atuação pautada pela ciência	Adotar uma orientação baseada em princípios científicos, considerando **o seu referencial teórico-epistemológico** nas diversas atividades profissionais; consultar investigações relevantes em Psicologia ou áreas afins para apoiar a atuação profissional, considerando as limitações das evidências científicas disponíveis no exercício profissional.

(VI) Reflexão sobre o próprio trabalho	Avaliar a **eficácia de suas atividades** e da prestação dos serviços psicológicos; realizar autocrítica sobre: seu exercício profissional, implementando melhorias na sua prática; seus valores e crenças e seus impactos sobre o exercício da profissão. **Validar as práticas com os colegas e supervisores**, quando apropriado. **Identificar: necessidade desenvolvimento profissional** em áreas específicas e fatores de risco para atuar preventivamente em diversos ambientes de trabalho. **Reconhecer e assumir as consequências** de suas ações profissionais.
(VII) Estabelecimento de objetivos	Desenvolver objetivos a partir da análise das demandas e necessidades e discutir e estabelecer metas no diálogo com clientes, usuários e colegas.
(VIII) Avaliação Psicológica	Identificar a necessidade de avaliação psicológica, utilizar os diversos métodos e estratégias selecionados a partir dos objetivos e propósitos da atividade. Integrar métodos, análise, sínteses e interpretação dos dados coletados

Fonte: dados extraídos de (BRASIL, 2019; 2022) e compilados pelo autor

A atuação pautada pela ciência parece repetir parte daquilo que vimos nas competências cientificas. Deve-se adotar os princípios científicos, considerando "o seu referencial teórico-epistemológico". Referencial de quem? Da ciência? Do profissional em questão? Entendemos que seja do profissional, no sentido que a Psicologia apresenta diferentes abordagens que orientam a atuação. É necessário que o profissional se fundamente em um referencial específico, mas também é imprescindível que ele seja capaz de, no mínimo, conseguir se comunicar e apreciar os referenciais diferentes do dele.

O conjunto de competências VI e VII tem uma relevância grande dentro da própria formação, pois podemos relacioná-lo não só às questões da atividade sendo executada, mas a aprendizagem de determinadas intervenções e técnicas. Como se sabe que uma técnica tem eficácia? Quem define qual o objetivo e a eficácia, por exemplo, da psicoterapia, terapeuta ou cliente? A relação com supervisores é importante e parece nos direcionar a outro ponto da formação: o estágio. Porém, a existência de relação com supervisor não se dá apenas no percurso de formação acadêmica, mas no de formação continuada.

A questão da avaliação psicológica tem suas competências específicas desde a primeira versão das DCN, por ser um processo muito caro a Psicologia, sendo sua explicitação e definição sempre muito objetivas e detalhadas. As competências remontam quase a um passo a passo: identifica-se qual a necessidade de avaliação, estabelecem-se os objetivos e propósitos a partir dos quase se selecionam métodos e estratégias; a partir dos dados obtidos, passa-se a interpretação e consolidação da avaliação em um produto (laudo, relatório, entre outros, a depender da necessidade).

Quadro 16 – Competências profissionais IX, X, XI conforme os pareceres de 2019 e 2022

Grupo	Detalhamento
IX Intervenções psicológicas e psicossociais	**Planejar, implementar e avaliar** intervenções psicológicas utilizando-se de métodos apropriados às metas e objetivos. Utilizar os resultados obtidos no processo de avaliação para **melhoria das intervenções,** assegurando orientação e apoio aos diversos atores envolvidos em todo processo.
X Comunicação	Comunicar-se com os **diversos interlocutores,** utilizando **diferentes linguagens** para expressar e partilhar informações, para a efetiva realização de suas atividades profissionais, fornecendo **informações compreensivas e objetivas de acordo com o público-alvo.** Elaborar **registros documentais** decorrentes dos serviços psicológicos. Agir com **empatia** e garantir relações equânimes nos contextos em que atua.
XI Trabalho em esquipes multiprofissionais	Contribuir para processos de trabalho com **diferentes áreas e profissionais**, integrando seu conhecimento e experiência no sentido **de favorecer a integralidade de atuação** da equipe junto a indivíduos grupos e organizações. Coordenar equipes de trabalho, manejar processos grupais mediando conflitos. Organizar o trabalho de modo colaborativo e solidário, incentivando a comunicação e a socialização de informações, buscando resolução colaborativa de problemas.

Fonte: (BRASIL, 2019; 2022), compilados pelo autor

A explicitação de competências de intervenção psicológica leva em conta desde o momento de planejamento até o da avaliação, pensando-se inclusive no processo de retroalimentação e aprimoramento dessas práticas. Frente a realidade brasileira, onde muitos profissionais atuam junto a mecanismos de política públicas, esse tipo saberes e práticas tem uma relevância diferenciada. O escopo de atividades que cabe no leque de "intervenção psicológica e/ou psicossocial" é muito amplo, nesse sentido espera-se que inclua atividades que superem o modelo clínico e individualizador existente em nossa área. Apesar de esperarmos isso, através apenas desse texto das competências, não temos evidências suficientes de como a formação se efetivará.

Quanto à comunicação, cremos ser um campo pouco explorado nas DCN vigentes. A delimitação dada a esse campo dentro da nova formulação considera a comunicação com os diversos interlocutores, utilizando dos diversos tipos de linguagem – não se limita a linguagem técnica, escrita e falada, muitas vezes obscura e distante das realidades onde se atua– uma vez que se dá relevância a necessidade de que as informações sejam objetivas e acessíveis ao público-alvo. Também são incluídos os registros documentais provenientes da prestação de serviços psicológicos, que já eram indicados nas versões anteriores das DCN, mas sem a relação explícita com competências comunicativas.

No caso do trabalho junto às equipes multiprofissionais (IX), a(o) psicóloga(o) deve contribuir para o pleno trabalho da equipe agregando seus conhecimentos e experiências aos da equipe, de modo a possibilitar uma atenção integral aos assistidos por aquele trabalho. Algumas

dessas competências se relacionam ao entendimento da DCN vigente sobre competências de liderança e gestão, mas aqui elas se juntam ao entendimento mais amplo de grupo que conta com diferentes áreas profissionais. Essa estruturação é muito comum dentro dos contextos das políticas públicas no Brasil. Podemos pensar nas equipes multiprofissionais em saúde mental, assistência psicossocial, atenção básica em saúde, saúde do trabalhador, entre tantas.

A atuação dentre desses contextos buscaria, em caso de conflitos, que a(o) psicóloga(o) assumisse a posição de mediador, manejando a equipe na direção de uma resolução. Essa postura também se aplica à organização geral do trabalho buscando uma administração coletiva e solidária que compartilha e socializa as informações. Essa seria a postura ideal a ser adotada. Não podemos deixar de lado que o contexto de equipes multiprofissionais pode ser marcado por corporativismos, embates político e de poder (recordemos do antigo embate do "ato médico legal", por exemplo), ideológicos, questões da gestão que impactam na maneira como os profissionais/equipes são alocados. Nenhum desde fatores é incluído dentro do rol das competências. Não estaríamos preparando profissionais com um ideal sobre suas reais possibilidades de atuação? Talvez, ainda assim é importante conhece o modo ideal, mas as competências poderiam incluir mais aspectos relativos aos conflitos inerentes aos encontros de trabalho entre diferentes saberes.

Tendo exposto os 11 subgrupos de competências profissionais presentes na nova versão das DCN, agora faremos um quadro comparativo em relação as categorias encontradas dentro da Declaração Internacional de Competências Fundamentais na Psicologia Profissional:

Quadro 17 – Comparativo de categorias de Competências entre o IPCP e DCN revisadas.

Competências do IPCP		Competências Profissionais das DCN correspondentes
Categoria	Subgrupo	
Competências de Comportamento Profissional	Exerce Eticamente	I Éticas
	Comporta-se profissionalmente	II Ação profissional
	Relaciona-se apropriadamente	III Relações profissionais e de trabalho
	Trabalha com a diversidade	IV Respeito à diversidade/ competência cultural
	Atua baseado em evidências	V Atuação pautada pela ciência
	Reflete sobre seu próprio trabalho	VI Reflexão sobre o próprio trabalho
	Estabelece metas relevante	VII Estabelecimento de objetivos
Competências de Atividades profissionais	Realiza avaliação psicologia	VIII Avaliação Psicológica
	Realiza intervenção psicológica	IX Intervenções psicológicas e psicossociais
	Comunica-se eficazmente	X Comunicação

	Sem correspondência	XI Trabalho em equipes multiprofissionais

Fonte: Brasil (2019; 2022) e The International Project on Competence in Psychology (2016)

O quadro 17 demonstra que de todas a competências profissionais dos pareceres de 2019 e 2022, apenas o grupo (XI) não possui uma correspondência direta com o modelo apresentado pelo IPCP. Ainda que possamos integrá-la ao subgrupo "relaciona-se apropriadamente", ela não estaria completamente contemplada em função do conteúdo. As outras correspondências apresentadas no quadro são bem evidentes. O conjunto de competências das DCN se apresentou de maneira mais detalhada e contextualizada, mas segue as definições gerais dadas pela Declaração Internacional de Competências Fundamentais na Psicologia Profissional. As competências profissionais estariam divididas entre comportamentais (grupos de I a VII) e de atividade profissional (grupos VIII, IX e X).

Partindo da concepção trazida pelo IPCP, acreditamos que as competências do grupo XI – trabalho em equipes multiprofissionais estariam entre as duas categorias, pois se apresentam ao mesmo tempo como um "comportamento", um modo de ser do profissional (como estar em equipe) e uma "atividade profissional" (atuação junto à equipe em diferentes formas de atuação).

Diante do exposto, retomamos nossa questão relativa a essa transcrição de um modelo internacionalizado de currículo por competências. Ainda quem em alguns pontos o modelo possa ter sido adaptado às questões da realidade brasileira pelo CNE/CES, acreditamos que não tenha havido discussão e avaliação suficientes junto à comunidade acadêmica, entidades profissionais e o Sistema Conselhos da Psicologia que justifique essa adesão que, uma vez homologada e publicada, afetará todos os cursos de Psicologia do Brasil. Afirmamos isso tendo em vista que no documento apresentado ao MEC – Relatório de Revisão das Diretrizes Curriculares de Psicologia (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2018), não havia nem citação da Declaração Internacional de Competências Fundamentais na Psicologia Profissional ou do IPCP. E, no entanto, nossas DCN revisadas (BRASIL, 2019; 2022) trazem essa declaração internacional como fundamento.

O IPCP afirma ainda que:

> Alguns psicólogos realizam seu trabalho exclusivamente como cientistas e acadêmicos, enquanto outros realizam seu trabalho como profissionais com uma variedade de populações (incluindo indivíduos, casais, famílias, grupos, organizações, escolas etc.). Esta Declaração descreve as competências fundamentais relacionados com o exercício da psicologia em qualquer uma dessas populações de clientes e não pretende se destinar ou se aplicar a psicólogos envolvidos no ensino ou na investigação. (,2016, p. 9)

Como vemos, a Declaração Internacional de Competências Profissionais não regulamenta competências relativas a docentes e pesquisadores de psicologia. Colocamos o questionamento sobre se essas três categorias de atuação devam necessariamente ser consideradas em separado. Essa é uma problemática que os diferentes modelos de formação tendem a repetir. Entender-se-ia então, que o psicólogo não é um pesquisador? As competências mesmo do profissional visam que ele fundamente sua atuação na ciência, que busque evidências para as técnicas e intervenções utilizadas. É no mínimo contraditório que a essa declaração internacional faça essa diferenciação. A pesquisa em psicologia não é uma atribuição do profissional?

4.3 Atividades acadêmicas

Neste subtópico abordaremos de maneira geral como as diferentes atividades são concebidas. Nas DCN vigentes, as atividades acadêmicas são abordadas de maneira bem geral nos artigos 17, 18 e 19. O artigo 17 estabelece que é função delas contribuir com o processo de aquisição das competências, habilidades e conhecimentos básicos, aproximando o discente das práticas correspondentes. Já o artigo 18 indica que os eixos estruturantes dos cursos devem ser decompostos como conteúdos e atividades que contemplem diferentes dimensões do ensino-aprendizagem. Em sequência, o artigo 19 enumera dez atividades que o planejamento acadêmico do curso deve assegurar, são estas:

> I - aulas, conferências e palestras;
> II - exercícios em laboratórios de Psicologia;
> III - observação e descrição do comportamento em diferentes contextos;
> IV **- projetos de pesquisa desenvolvidos por docentes do curso;**
> V - práticas didáticas na forma de monitorias, demonstrações e exercícios, como parte de disciplinas ou integradas a outras atividades acadêmicas;
> VI - consultas supervisionadas em bibliotecas para identificação crítica de fontes relevantes;
> VII - aplicação e avaliação de estratégias, técnicas, recursos e instrumentos psicológicos;
> VIII - visitas documentadas através de relatórios a instituições e locais onde estejam sendo desenvolvidos trabalhos com a participação de profissionais de Psicologia;
> IX - **projetos de extensão universitária e** eventos de divulgação do conhecimento, passíveis de avaliação e aprovados pela instituição (BRASIL, 2011, p. 7).

Dentre o conjunto das atividades são contempladas das atividades mais tradicionais de ensino até práticas diversificadas integrativas, pedagógicas, laboratoriais e experimentais, entre outras. Os projetos de pesquisas e os projetos de extensão figuram entre as atividades que devem ser asseguradas pelo curso.

Já o texto dos Pareceres de 2019 e 2022, traz uma noção geral e menos taxativa das atividades, afirmando no artigo 20 que "O planejamento acadêmico deve assegurar o envolvimento do estudante em atividades individuais e grupais que garantam a diversidade de experiências e de contextos de aprendizagem, articulando teoria e prática ao longo do curso" (BRASIL, 2019, p. 12). Percebemos que as atividades devem ainda garantir uma variedade de tipos de aprendizagem e articular a teoria e a prática. Mas dada as devidas proporções, a não definição de um rol de atividades, pode representar um empobrecimento dos cursos. Nosso argumento aqui é de que algumas IES, frente a suas condições orçamentárias, tendam a uma "simplificação" de seus PPC, no sentido de reduzir aquilo que não é um dever. Tendo isso em vista, nos parece que dificilmente as instituições garantiriam uma variedade de atividades para além do ensino em sala de aula, quando isso não é fixado nas orientações gerais.

Quanto as atividades de pesquisa, o artigo 12 indica que o curso "criar condições para a participação dos estudantes em projetos de iniciação científica relacionados aos seus eixos estruturantes e às suas ênfases curriculares" (BRASIL, 2019, p. 11). Alinhando, dessa forma, a atividade de pesquisa ao núcleo comum e às ênfases da formação a partir do processo de iniciação científica. Entendemos essa configuração como um possível círculo virtuoso, uma possibilidade de que os cursos construam o conhecimento científico e pesquisa dentro de suas áreas de foco, desde que a iniciação científica não vire uma disciplina "comum", no modelo clássico de algo a ser ensinado em sala de aula. A pesquisa, claro, se integra também à sala de aula, mas é construída em processos que ultrapassam esse momento específico.

4.3.1 Extensão

A proposta trazida pelos pareceres de 2019 e 2022 indica em seu artigo 13 que os projetos de extensão executados devem estar de acordo com os eixos estruturante e as ênfases curriculares, levando em consideração fomentar atuações "interdisciplinares, transdisciplinares e intersetoriais entre professores, estudantes e comunidade, ao longo da formação" (BRASIL, 2019, p. 11).

As atividades de extensão universitária devem considerar, além das necessidades da formação do discentes, que são modos de articulação entre os saberes das IES e das comunidades, uma relação dialógica entre esses dois âmbitos. Assim, para além da ótica de uma intervenção ou prestação de serviço, deve-se levar em conta a responsabilidade que a extensão representa enquanto inserção de profissionais de psicologia em formação em contato direto com ambientes e práticas reais.

Jager *et al* (2021) destaca que a inserção curricularizada da extensão em Psicologia, representa um desafio para os docentes e cursos, mas também um contexto de atuação e potencialidade capaz de desenvolver "modos de intervenções na realidade, buscando colaborar com demandas sociais de maneira crítica e dialógica" (p. 15), além de demonstrar como se pode ter uma intervenção que dimensiona aspectos sociais, econômicos e políticos da atuação profissional de maneira ampliada e contextualizada.

Mais uma vez, uma definição trazida pelos pareceres de 2019 e 2022 tem potencial, mas tudo se limita ao horizonte de como isso vai ser implantado. Todos os alunos do curso devem participar de atividades de extensão, por exemplo? Não. O Curso tem obrigatoriedade de implantar e desenvolver os projetos, mas isso não obriga todos os alunos a se inserirem nessa prática.

No caso do Relatório de Revisão das DCN de 2018, as atividades de extensão teriam inclusive carga horária definida, como vemos a seguir:

> Art. 23º Na perspectiva da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, os cursos de graduação em Psicologia devem criar e executar projetos de extensão relacionados aos eixos estruturantes do curso.
> § 3º Os projetos de extensão não se sobrepõem aos estágios e devem garantir a obrigatoriedade, de modo creditado, de 10% (dez por cento) da carga horária total do curso.

A extensão corresponderia a créditos e a 10% da carga horária total do curso. Considerando um curso com 4000h, isso equivaleria 400h. Essa disposição incluiria todos os alunos dentro de um dispositivo que muitas vezes fica em segundo plano nas IES, mas que está previsto na Constituição Federal como um dos pilares da educação superior. Mais uma vez, nos parece ter imperado dentro do processo de formulação das DCN a flexibilização de seus dispositivos em prol da mercantilização da educação.

Quanto de investimento (ou gasto, dependendo da noção de educação que está em pauta), a curricularização da extensão em Psicologia representaria para as IES? Isso justifica a exclusão desse dispositivo pelo CNE/CES? Não temos como responder a isso, mas resulta daí que fica em aberto a cada instituição a inserção ou não da totalidade de seu corpo discente nas práticas extensionistas, uma vez que a instalação de projetos de extensão já seria suficiente para atender ao mínimo exigido pelas novas DCN de Psicologia.

4.3.2 Estágio

Dentro da estrutura geral das DCN, tanto as ênfases curriculares quanto o núcleo comum definem estágios dentro do percurso formativo. Na DCN vigente foi apresentado como estágio supervisionado e representava um grupo de atividades formativas programadas e supervisionada por membros do corpo docente da IES que busca articular e consolidar as competências estabelecidas (Art. 20). Eles devem ser oferecidos ao longo do curso e garantir a exposição do formando a situações e contextos em que possam concretizar competências, habilidades e conhecimento. Os estágios relativos ao núcleo comum são chamados de estágio básico e os da ênfase, específicos.

Com a reformulação das DCN, apresenta-se a terminologia de estágios **obrigatórios** supervisionados (Art. 14): "que garantam a articulação entre os diferentes componentes curriculares e a consolidação das competências que compõem o perfil do egresso" (BRASIL, 2019, p. 12). Essas atividades devem ser oferecidas ao longo do curso e levar em conta as normativas legais e preceitos éticos da atuação em Psicologia, assegurando a inserção do aluno em diferentes contextos de trabalho. A DCN nova especifica que os estágios obrigatórios contem com supervisão **presencial**, a ser conduzida por docentes **psicólogas(os)** da instituição formadora, essas especificações (modalidade presencial e docente psicólogas(os)), não existem na versão anterior. A nomenclatura fica estágios de núcleo comum e estágios de ênfases curriculares.

A percentual de carga horária relativo aos estágios aumentou. Na Resolução de 2011, 15% da carga horária total deveria ser de estágios. Na versão revisada, reserva-se 20% do total para essas atividades. No texto do Relatório de Revisão das DCN, fixa-se o mínimo de 20%, máximo de 25% da carga horária de estágios do curso.

No caso dos estágios, vemos que as modificações são pontuais. Consideramos como um ganho que seja especificado a supervisão de estágio seja ofertada por psicóloga(o) docente de maneira presencial e que haja um aumento da carga horária relativa aos estágios. Mas destacamos que seria interessante mecanismos que controlassem a distribuição de horas e formulação das atividades referentes a cada tipo de estágio. Por exemplo, que não se colocassem muito mais horas nos estágios de ênfase do que nos de núcleo comum (que devem contemplar a variedade de processos de trabalho), tendo vista uma distribuição de horas de estágio proporcional às competências existentes em todo o curso. Por mais que as ênfases representem um aprofundamento em determinado processo, elas não podem se tornar uma especialização em determinada prática. Tendo em vista a repetição e hegemonia de algumas

áreas sobre outras dentro da formação Psicologia, é quase evidente que haja um maior direcionamento das atividades práticas às áreas “tradicionais”. Se se pretende uma formação “generalista, é necessário que ela se dê em todos os processos e dimensões.

4.4 Outros dispositivos

Há algumas disposições mais gerais contidas nas DCN revisadas que não existiam na versão vigente. Primeiro, as coordenações de curso de graduação e do Serviço Escola dever ser exercidas por **docente psicóloga(o)** do quadro permanente da IES, no caso do Serviço Escola, o profissional também será o responsável técnico pelos serviços prestados. Mais uma vez é dado o destaque a figura do docente que também é psicóloga(o). Segundo o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC é definido como requisito para a formação da(o) psicóloga(o) abordando os interesses de pesquisa do formando e os objetivos do núcleo comum e das ênfases do curso. Terceiro, há definição de carga horária referencial do curso de 4000h com duração mínima de 5 anos. Por fim, há delimitação do prazo de 2 anos para adaptação do PPC das IES brasileiras a nova norma.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Mas não se preocupe meu amigo
Com os horrores que eu lhe digo
Isso é somente uma canção
A vida realmente é diferente
Quer dizer, ao vivo é muito pior"

As DCN são orientações gerais para os cursos do ensino superior no país, incluindo a Psicologia. Partimos de uma motivação muito geral para esta pesquisa que pode ser traduzida na seguinte questão: "o que fundamenta a atuação da(o) psicóloga(o)?". A resposta mais óbvia que pode ser dada é a de que nossa atuação se embasa no processo formativo.

Dentro da formação em Psicologia, encontramo-nos hoje com o modelo das DCN, que passou por um processo de revisão de 2018 até… não sabemos. A conclusão dessa revisão vai se dar quando for publicada uma nova Resolução contendo as DCN. Até o momento de finalização desta dissertação, contávamos apenas com textos "provisórios" das minutas contidas no Relatório de Revisão das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Psicologia, no Parecer CNE/CES 1071/2019 e no Parecer CNE/CES 179/2022.

Diante desse contexto nós empreendemos uma análise das DCN, com o objetivo de entender como ficou o modelo de formação em Psicologia a partir das possíveis (pois não efetivadas) mudanças advindas desse processo. Dessa maneira, nós identificamos diferenças e continuidades entre a DCN vigente e a "nova" proposição (contida nos pareceres de 2019 e 2022), propondo reflexões os possíveis impactos que as alterações das DCN têm sobre a formação em Psicologia.

Antes de ir ao encontro dos documentos (na verdade, antes de retornar a eles), fizemos um breve recorte histórico, explorando como foi o primeiro modelo de regulamentação da formação da psicologia, o Currículo Mínimo. Formulado em um momento histórico no qual a educação visava formar mão de obra qualificada devido a um projeto nacional-desenvolvimentista, o CM se insere dentro da concepção da LDB de 1961, que propunha que o ensino superior seria responsável pela formação de profissionais liberais.

Assim, o primeiro modelo de formação em Psicologia foi formulado a partir de uma pedagogia tecnicista, que concebia a aprendizagem através do sequenciamento de conteúdos que devem ser experimentados e aplicados na prática, no momento final do curso. O profissional, talvez o técnico (?), se formava embasado numa psicologia que recorta o fenômeno humano de seus diversos atravessamentos e constituições, colocando-o em uma assepsia clínica

e individualizante. Sua atuação se voltaria para áreas clássicas da Psicologia aplicada: a escola, o consultório e a indústria.

Os cursos de Psicologia se expandem no país a partir da "Reforma" Universitária ocorrida a partir de 1968 a partir das IES privadas. O modelo de curso apresenta um custo menor e incomoda em quase nada o regime militar, na verdade em alguns momentos a concepção recortada e individualizada em muito serviu ao regime. Apesar disso, esse modelo recebeu críticas diversas, seja na questão de sua descontextualização, os problemas referentes às habilitações… A década de 1980 chega, e com ela todo o processo de lutas e mobilização em torno da redemocratização. No campo da Psicologia, os debates continuam e se expandem.

Nesta dissertação, fizemos mais um recorte: entre a década de 1980 e os anos 2000, emerge um novo modelo de formação, o das DCN. Apresentamos então como as DCN seguem a lógica da política educacional da época, conforme a Lei de diretrizes e bases nacionais (Lei nº 9.134/1996) em seus principais fundamentos. Essa legislação flexibiliza muitos dos dispositivos da educação. Tal flexibilidade é reflexo do neoliberalismo e da inserção da educação (e de todas as pastas do governo) na lógica do mundo globalizado.

Esta flexibilização representa o viés ideológico neoliberal que afirma que o estado deve interferir minimamente em todos os setores, deixando que o(s) mercado(s) se auto regulamentem. Nesse sentido, a educação e outros direitos sociais passam a ser atravessados por uma lógica de mercantilização, possibilitando sua exploração com base em seu valor de troca.

As DCN surgem nesse contexto como uma regulamentação flexível o suficiente para possibilitar que a educação no ensino superior seja mercantilizada e explorada. Corrobora com isso a ideia de uma educação voltada ao trabalho é aprofundada com a noção de competência: um conceito que indica que o conhecimento se articula em torno de um desempenho; o conhecimento interessa quando tem uma finalidade, uma aplicação, uma prática.

A formação do(a) psicólogo(a) fundamentada na noção de competências implica em um profissional que articula diferentes conhecimentos e operações subjetivas (emoções, cognições, comportamento, linguagens) em uma prática. Seu desempenho é medido a partir desta capacidade de aplicar e executar. Afinal, de que serve o conhecimento se ele não puder ser aplicado? Essa é a lógica das competências. Retomando o modelo do CM, não nos parece que muita coisa tenha mudado.

Nossas análises apontaram também que, diferente do CM, as DCN da Psicologia trazem mudanças no sentido de incluir um perfil profissional, um núcleo comum com ênfases curriculares articuladas em competências e habilidades. As DCN acrescentam também que os

estágios são uma prática inserida desde o início do curso, integrando ainda pesquisa à formação profissional e vice e versa.

Também destacamos que as ênfases podem funcionar como mantenedoras da hegemonia de áreas de especialização que existiam no currículo mínimo; o núcleo comum e o perfil profissional trazem de volta o velho debate em torno da formação generalista e das habilitações. O enfoque na prática, que no CM ocorria com estágios no final do curso, presentifica-se, a partir da DCN de 2011, com base na concepção do currículo por competências.

Será que muita coisa mudou entre os diferentes modelos de formação? Ou estamos utilizando os mesmos elementos com uma roupagem diferente?

Entramos na análise das "novas" propostas com essas questões à espreita. Tomamos então como objetos de pesquisa a DCN de 2011 e as minutas de DCN contidas nos Pareceres de 2019 e 2022. As comparações entre os documentos foram feitas no sentido de explicitar aquilo que diferencia os textos e aquilo que permanece… na verdade, algumas mudanças ainda significam continuidades e aprofundamentos do modelo anterior. Sendo mais objetivos, diríamos que existem diferenças entre os textos, mas que o modelo desenvolvido – uma formação por competências com ênfase na prática – continua o mesmo. Dentre os pontos analisados destacamos os seguintes:

Quanto às **definições gerais**, o curso segue tendo um núcleo comum com ênfases. A primeira diferença trazida pela revisão se dá no número de competências que o núcleo comum articula. Eram 21 no modelo vigente e se tornaram 77 com a revisão. Há a inclusão das políticas públicas no eixo de práticas profissionais, uma área cujo mercado de trabalho tem se ampliado no país.

A **modalidade de ensino** não é definida nas DCN de 2011, mas passa a aparecer na proposta das DCN de 2019, como presencial, com a possibilidade de atividades que aproximem os discentes das TIC's (não se limitam quais). Em 2022, tomando como justificativa "a continuidade das atividades de ensino remoto em virtude da pandemia", a modalidade de ensino é flexibilizada a ponto de não se ter referência à modalidade de ensino presencial, devendo ser o curso oferecido de modo "a contemplar as competências profissionais da(o) psicóloga(o)". Esse talvez seja o ponto mais polêmicos dentre os demais aqui analisados como mudança na proposta de DCN de 2022. As entidades de psicologia se mobilizaram e ainda não há uma definição, uma vez que esse parecer ainda não foi homologado até o presente momento

Além disso, as DCN 2011 estabelecem que os cursos devem propor métodos e programas de autoavaliação, que possibilitassem, a partir de um mapeamento de indicadores,

seu próprio aprimoramento, o que não ocorre nos pareceres de 2019 e 2022. O que nos parece é que a formação e o aprimoramento continuados são mais valorizados em um nível individual, com ênfase no desenvolvimento de competências, em detrimento de mudanças na dimensão institucional e estrutural dos cursos.

Quanto às competências, consideramos que foi a categoria mais difícil de ser desenvolvida pela complexidade de modelos teóricos e seus sentidos. Mas nos parece que houve a adoção quase total (com pouquíssimas modificações) do Projeto Internacional sobre Competências em Psicologia – IPCP de 2016, sem considerar aspectos próprios de nossa realidade social, cultural, política e histórica.

Outro ponto que observamos a partir da proposta do novo modelo é uma tentativa de divisão de competências em duas categorias: científicas e profissionais, com um aumento do número de competências no que se refere ao eixo "profissional". Isso nos mostra como a formação em Psicologia continua realizando uma separação entre um perfil mais voltado a pesquisa e a ciência e outro mais direcionado à prática profissional, o que nos coloca diante de duas problemáticas: a primeira, diz respeito à impossibilidade de separação entre ciência e profissão, como bem aponta nosso Código de Ética profissional; a segunda, se refere à tentativa de desconsideração da "pesquisa" como também uma prática profissional da(o) psicóloga (o). Esse entendimento é reforçado quando levamos em consideração a Declaração Internacional de Competências Profissionais do Psicólogo, que serviu de referência para os pareceres de 2019 e 2022 e que afirma não ter escopo para delimitar a formação de pesquisadores e professores de Psicologia. Os demais elementos alterados nos pareceres de 2019 e 2022 (ausência de um rol explicativo das atividades extracurriculares, mudanças na extensão e estágios) seguem o padrão de uma flexibilização dos dispositivos tão ampla que tende a desregulamentação. Dito de outra maneira, é dada grande liberdade às IES para a delimitação de seus projetos de curso, tudo aquilo que não é taxativo, pode ser deixar de existir na formulação dos cursos.

Diante das análises realizadas é possível afirmar que muito do que foi construído nos espaços de diálogos políticos da Psicologia, foi deixado de lado. Enxergamos na Minuta do Relatório de Revisão de 2018, o potencial de uma DCN, que mesmo com algumas limitações pedagógicas e de concepção, apresentava uma proposta de formação para o profissional de psicologia mais condizente com a nossa realidade. No entanto os pareceres de 2019 e 2022 não contêm muitas das deliberações da categoria advindas das discussões coletivas nacionais.

Por fim, acreditamos que as "novas" DCN representam uma continuidade do modelo vigente, sendo mais flexível em pontos relevantes que mereceriam delimitações evidenciadas, tornando a formação em nossa área mais passível a fragmentação e precarização.

Nossos esforços de análise se concentraram sobre documentos que orientam de maneira geral a estruturação do curso de psicologia. No caso dos pareceres de 2019 e 2022, não houve homologação, não havendo ainda qualquer aplicabilidade às IES. Essa questão é uma das limitações de nossa pesquisa, pois tratamos do campo da possibilidade. Por esse motivo, ressaltamos a necessidade de pesquisas que verifiquem como o modelo vigente de DCN tem sido implantado e se ele atende à realidade social de nosso país. Também indicamos a necessidade de pesquisas e discussões que busquem outros modelos de formação que não tenham a noção de competências ou equivalentes como centrais e que nos ajudem a delimitar melhor um equilíbrio na relação entre teoria e prática na formação.

REFERÊNCIAS

ABBADE, M. P. A nova LDB: algumas observações. In: SILVA, C.S.B; MACHADO. L. M.LDB: Trajetória para a cidadania? São Paulo: Arte & Ciência, 1998. p. 39 – 48.

ALMEIDA, S. L. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.

AMENDOLA, M. F. Formação em Psicologia, Demandas Sociais Contemporâneas e Ética: uma Perspectiva. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 34, n. 4, p. 971-983, out.-dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/1A0.1590/1982-370001762013>. Acesso em: 20 abr. 2021.

ANTUNES, M. A. M. A consolidação da psicologia no Brasil (1930-1962): sistematização de dados e algumas aproximações analíticas. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 22, p. 79-94, jun. 2006. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n22/v22a05.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.
_____. **A Psicologia no Brasil:** leitura histórica sobre sua constituição. 5.ed. São Paulo: Educ, 2014

BAPTISTA, M. T. D. S. A regulamentação da profissão Psicologia: documentos que explicitam o processo histórico. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 30, n. spe, p. 170-191, dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000500008>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BARRETO, M, A; FACCI, M. G. D; NÓBREGA, M. L. L; FERNANDE, S. R. F. Psicologia e formação em ênfases curriculares. **Ciências Psicológicas,** v. 13, n. 1, p. 158-163, maio 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22235/cp.v13i1>. Acesso em: 18 jan. 2023.

BERNARDES, J. S. O debate atual sobre a formação em Psicologia no Brasil: permanências, rupturas e cooptações nas políticas educacionais. 2004. 198f. **Tese** (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
_____. A Formação em Psicologia Após 50 Anos do Primeiro Currículo Nacional da Psicologia – Alguns Desafios Atuais. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 32, p. 216-231, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pcp/v32nspe/v32speca16.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2020.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer 403** aprovado em 19 de dezembro de 1962. Brasília, 1962.
_____. Decreto nº 53.464, de 21 de janeiro de 1964. Regulamenta a Lei nº 4.119, de 27 de agôsto de 1962, que dispõe sobre a profissão de psicólogo. **Diário Oficial da União**: Brasília, 1964
_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, 1996.
_____. Ministério da Educação e Saúde. Portaria nº 272 de 13 de abril de 1946**. Diário Oficial da União**: Brasília, 1946
_____. Ministério da Educação. Decreto nº 9057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES n. 1071** de 4 de dezembro de 2019. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos Cursos de Graduação em Psicologia e estabelecimento de normas para o Projeto Pedagógico Complementar (PPC) para a Formação de Professores de Psicologia. Brasília, 2019. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=139201-pces1071-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 08 abr. 2020
_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES Nº 179** de 17 de fevereiro de 2022. Reanálise do Parecer CNE/CES nº 1.071, de 4 de dezembro de 2019, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação em Psicologia e estabelecimento de normas para o Projeto Pedagógico Complementar (PPC) para a Formação de Professores de Psicologia. Brasília, 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=236641-pces179-22&category_slug=fevereiro-2022-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 08 abr. 2020
_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES n. 8 de 7 de maio de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. **Diário Oficial da União:** Brasília, 2004, Seção 1, p. 16 e 17.
_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES n 5,** de 15 de março de 2011**.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. Brasília, 2011. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN52011.pdf?query=Brasil>. Acesso em: 08 abr. 2020.

BRZEZINSKI, I. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trabalho, educação e saúde.** Rio de Janeio, v. 8, n. 2, p. 185 – 206, jul./out. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462010000200002>. Acesso em: 18 jan. 2023.

CARVALHO, C. A. Para além do tempo regulamentar: uma narrativa sobre a história da psicologia do esporte no Brasil. **Tese** (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CATANI, A; OLIVEIRA, J. F; DOURADO, L F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma dos cursos de graduação do Brasil. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 22, n. 75, p. 67-83, 2001. Disponível em: < https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000200006 >. Acesso em: 24 mar. 2023.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA**. Carta de Serra Negra** – Documento síntese do Encontro Nacional dos Cursos de Psicologia: Repensando a Formação. Serra Negra, 1992.
_____. **Ano da Formação em Psicologia**: Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia. São Paulo, 2018.
_____. Código de ética profissional do Psicólogo. Brasil, 2005. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023
_____. Nota do Sistema Conselhos de Psicologia sobre Ensino a Distância, 16/12/2019. Brasília, 2019. Disponível em: < https://site.cfp.org.br/nota-do-sistema-conselhos-de-psicologia-sobre-ensino-a-distancia/?fbclid=IwAR3w5F34qaAH0u-5xegfAsv1ENMtXyz_LwafQQypU8FZl8n5RV5YD_Wwxc4>. Acesso em 16 dez. 2022.
_____. **Quem faz a psicologia brasileira?:** um olhar sobre o presente para construir o futuro – formação e inserção no mundo do trabalho. Brasília: CFP, 2022.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. Linha do tempo da Psicologia Brasileira. São Paulo, 2012. Acesso em: <http://www.crpsp.org.br/linha/navegar.aspx.>. Acesso em: 30 set. 2021.
CURY, B. M; FERREIRA NETO, J. L. Do currículo mínimo às diretrizes curriculares: os estágios na formação do psicólogo. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 20, n. 3, p. 494-512, dez. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/DOI-10.5752/P.1678-9523.2014V20N3P494 >. Acesso em: 23 de mar. 2023.

ESCH, C. F; JACÓ-VILELA, A. M. A regulamentação da profissão de psicólogo e os currículos de formação psi. In: JACÓ-VILELA, A.M; CEREZZO, A.C; RODRIGUES, H.B.C. (orgs.). **Clio-psyché:** fazeres e dizeres psi na história do Brasil. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. p. 3 – 12.

FERNANDE, S. R. F. Psicologia e formação generalista: do currículo mínimo às diretrizes curriculares. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

FERREIRA JÚNIOR, A; BITTAR, M. Educação e Ideologia Tecnocrática na Ditadura Militar. **Caderno Cedes,** Campina, v. 28, n. 76, p 333 – 355, set./dez. 2008. Disponível em: < https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300004>. Acesso em: Acesso em: 19 jan. 2023.

FERREIRA, R. M. J. P. Sobre a importância da extensão na formação do aluno do curso de psicologia da UFMA: o projeto Escuta. 2018. **Monografia** (Graduação em Psicologia) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

FIGUEIREDO, L. C. M; SANTI, P. L. R. **Psicologia uma (nova) introdução:** uma visão histórica da psicologia como ciência. 3. Ed. Educ: São Paulo, 2008.

FORMAÇÃO. In: **Michaelis**, dicionário online de português. Melhoramentos, 2020. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/forma%C3%A3o/>. Acesso em: 28 dez. 2020.

FULBRIGHT BRASIL. **Site da Fulbright Brasil,** 2023. Disponível em: <https://fulbright.org.br/>. Acesso em: 15 mar. 2023

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HARVEY, D. Introdução. In: _____. **O neoliberalismo:** história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008. p. 11 – 14.

HOLANDA, A. Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 24, n. 3, p. 363-372, jul. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v24n3/v24n3a10.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDO E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2021.** Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/pdf/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2023.

THE INTERNATIONAL PROJECT ON COMPETENCE IN PSYCHOLOGY. Declaração Internacional de Competências Fundamentais no Exercício Profissional em Psicologia. 2016. Disponível em: < https://psychcompinternational.org/outcomes/ >. Acesso em: 20 mar. 2023.

JAGER, M. E; BEMGOCHEA JUNIOR, D. P; TORRES, I. E; ALBERTI, T. F.; SANTOS, S. S. Formação em psicologia e práticas extensionistas: relato de uma experiência universitária. Linhas Críticas, [S. l.], v. 27, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/35340>. Acesso em: 27 mar. 2023.

LIMA, V. C; SOUZA, R. T. Formação humana e competências: o debate nas diretrizes curriculares de psicologia. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 792-802, dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000300027>. Acesso em: 27 dez. 2020.

MACHADO, N. J. Sobre a ideia de competência. In: PERRENOUD, P; THURLER, M. G; MACEDO, L; MACHADO, N. J; ALLESSANDRINI, C. D. **As competências para ensinar no século XXI:** A formação de professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 137 – 155.

MANCEBO, D. Formação do psicólogo: uma breve análise dos modelos de intervenção. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 17, n. 1, p. 20-27, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98931997000100004 >. Acesso em: 20 abr. 2021.

MARTINS, C.B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil**. Educação & Sociedade,** 2009, v. 30, n. 106., p. 15-35. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100002>. Acesso em:14 maio 2022.

MASSINI, M; CAMPOS, R. H. F; BROZEK, J. Historiografia da Psicologia: Métodos. In: FREITAS, R. H., org. **História da psicologia**: pesquisa, formação, ensino. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 21 – 48.

MASETTO, M. T. Inovação no ensino superior e formação por competências. **e-Curriculum,** São Paulo, v. 18, n. 3, p. 1275 – 1297, jul./set. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i3p1275-1297>. Acesso em: 19 jan. 2023.

MASSINI, M. Métodos de Investigação em História da Psicologia. **Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 4, n. 2, p. 100-108, dez. 2010.Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psipesq/v4n2/v4n2a03.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

MELO, J. S. **Psicólogo-professor:** conhecendo a inserção dos psicólogos na docência do Ensino Superior em Psicologia no Maranhão. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

MOLAR, J. O. Dilemas contemporâneos na graduação brasileira: Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), um estudo sobre o documento. **Inter-Ação,** Goiania, v. 36, n. 2, p. 591 – 610, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v36i2.16725>. Acesso em: 19 jan. 2023.

MOREIRA, C.S. O projeto de nação do governo João Goulart: o Plano Trienal e as Reformas de Base (1961-1964). Tese (Doutorado em Economia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

NICO, Y; KOVAC, R As origens das diretrizes curriculares propostas pela comissão de especialistas em psicologia: um breve histórico. **ConScientiae Saúde**, São Paulo, n. 2, p. 51-59, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/929/92900209.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

OLIVEIRA, I. T; SOLIGO, A; OLIVEIRA, S; F; ANGELUCCI, B. Formação em Psicologia no Brasil: Aspectos Históricos e Desafios Contemporâneos. **Psicologia Ensino & Formação**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 3-15, jun. 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v8n1/v8n1a02.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

OTRANTO, C. R. EVOLUÇÃO histórica da construção da nova LDB da educação nacional. In: **IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil".** Anais. Campinas: Unicamp, 1997.

PEREIRA, F. M; PEREIRA NETO, A. O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 2, p. 19-27, dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v8n2/v8n2a02.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

PESSOTTI, I. Notas para uma história da Psicologia brasileira. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Quem é o psicólogo brasileiro?** São Paulo: Edicon, 1988.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 179-195, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 mar. 2021

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ROTA JÚNIOR, C. Educação para o trabalho: um estudo comparativo entre a LDB/1961 e a LDB 1996. **Educação, Escola e Sociedade**, Montes Claros v. 2, n. 2, p. 85 – 105, jan/dez 2009. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/rees/article/view/510>. Acesso em: 23 mar. 2023

RUDÁ, D; COUTINHO, D; ALMEIDA FILHO, N. Formação em psicologia no Brasil: o período do currículo mínimo (1962-2004). **Memoradum: memória e história em Psicologia**, Belo Horizonte, v. 29, p. 59 – 85, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6471/4058>. Acesso em: 20 abr. 2021.

SACRISTÁN, J. G. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In: _____.*et al* (Orgs.). **Educar por competências:** o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 13 – 63.

SANTOS, C. R. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): Contextualização Sócio-histórica. In: _____. **Educação Escolar Brasileira**: Estrutura - Administração – Legislação. São Paulo: Cengange learning, 2003. p. 47 – 55.

SAVIANI, D. A política educacional do Brasil. In: STEPHANOU, M; BASTOS, M. H. C (orgs). **Histórias e memórias da Educação no Brasil**. Volume III – Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 30 – 39.
_____. **A lei da educação:** LDB trajetória, limites e perspectivas. 13.ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SEIXAS, P. S. A formação graduada em psicologia no Brasil: reflexão sobre os principais dilemas em um contexto pós-DCN. 2014. 271f. **Tese** (Doutorado em Psicologia, Sociedade e Qualidade de Vida) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

SILVA, C.S.B. A nova LDB: do projeto coletivo progressista à legislação da aliança neoliberal. In:_____; MACHADO. L. M.**LDB:** Trajetória para a cidadania? São Paulo: Arte & Ciência, 1998. p. 23 – 32.

TOLEDO, C. N. 1964: o golpe contra as reformas e a democracia. **Revista brasileira de história,** São Paulo, v. 24, n. 47, p. 13 – 28, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-01882004000100002>. Acesso em: 19 jan. 2023.

TEIXEIRA JUNIOR, P. R. Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino superior: a lógica das competências em foco. **Crítica educativa,** Sorocaba, v. 6, p. 1 – 18, 2020. Disponível em: < https://doi.org/10.22476/revcted.v6.id483>. Acesso em: 19 jan. 2023.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

YAMAMOTO, O. H. A LDB e a psicologia. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 20, n. 4, p. 30-37, dez. 2000.Disponível em:< https://doi.org/10.1590/S1414-98932000000400004 >. Acesso em: 20 abr. 2021.