

**Jefferson de Souza Bernardes**

**O DEBATE ATUAL SOBRE A FORMAÇÃO EM  
PSICOLOGIA NO BRASIL**

**- permanências, rupturas e cooptações nas políticas  
educacionais**

**Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social - PUCSP**

**São Paulo, 2004**

**Jefferson de Souza Bernardes**

**O DEBATE ATUAL SOBRE A FORMAÇÃO EM**

**PSICOLOGIA NO BRASIL**

**– permanências, rupturas e cooptações nas políticas**

**educacionais**

**Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Psicologia Social, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mary Jane Paris Spink.**

**Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social - PUCSP**

**São Paulo, 2004**

Ao Sô Moysés (*in memorian*)  
e a Dô Marlene.

## Agradecimentos

Em primeiro lugar, fico sem palavras para registrar o agradecimento à Nina. Esposa, mulher, companheira, amiga... Sempre ao lado e paciente, mesmo nas horas mais difíceis. Foi, muitas vezes, minha cabeça, meu peito, meu ombro e, principalmente, minhas *pernas*.

Ao Thomas e a Alicia, pois justificam o continuar sempre em frente (“Paiê: já acabô a tese?”). Pequeninos gigantescos no coração! A ternura e carinho desses dois é uma delícia!

Agradeço muitíssimo à Mary Jane! Mais que orientadora, escuta e acolhe nos momentos certos. Agradeço por haver aceito meu pedido de orientação, por ter acreditado e apostado que eu poderia fazer uma tese com tantas coisas contrárias: a distância, o tema, a iniciação em um referencial estranho a mim etc.

Ao Lupicínio Iñiguez Rueda – Lupi - pelo aceite e acolhimento em Barcelona, quando da realização do Doutorado Sandwich. Foi uma experiência maravilhosa! Assim como ao Grupo de Pesquisa que Lupi coordena conjuntamente com Joan Muñoz.

Ao Joan Pujol e a todos do grupo Fractalidades en Investigaciones Críticas – FIC. Grupo maravilhoso, onde aprendi muito da arte de acolhimento. Os momentos de discussão da tese, os almoços, as festas e encontros. *Vale!*

À Coordenação do Curso de Psicologia da Unisinos e à Direção de Centro, que sempre acreditaram na realização de minha qualificação.

À Reitoria da Unisinos, pelo importante que foi ter recebido a bolsa de capacitação para o doutorado.

Ao Núcleo da PUCSP! Todos e todas do Núcleo!

A Vera! Pelos momentos de conversas, choros, alegrias, e tantas coisas boas que vivenciamos juntos na realização do doutorado!

A Xili! Pelo super acolhimento e dicas em Barcelona! Pelos escritos e discussões que realizamos juntos!

Ao Bené! Não conseguiria ir a Barcelona sem as dicas e orientações de Bené!

Ao Ricardo! Companheiro de desabafos e discussões! Mesmo longe, sempre muito perto!

A Milagros pela super força no depósito da tese.

Ao Robson pelas traduções precisas nos momentos preciosos!

Ao Ruben pelas traduções em castelhano.

Ao CFP e ao CRP-06, principalmente na pessoa da Ana Bock, em função do material disponível para a tese.

A todas as pessoas que entrei em contato e colaboraram com a identificação de documentos e discussão da tese.

Aos alunos e colegas professores da Unisinos que participaram do processo de revisão curricular do curso, e que sempre acreditaram que uma forma diferente de fazer Psicologia é possível!

Aos avaliadores do projeto de tese enviado ao CNPq que, com o parecer desfavorável para obter a bolsa do Doutorado Sandwich, confirmaram minha tese.

Bernardes, J. S. (2004). *O debate atual sobre a formação em psicologia no Brasil – permanências, rupturas e cooptações nas políticas educacionais*. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social. PUCSP, São Paulo, Brasil.

## RESUMO

Esta tese resulta da confluência de dois campos de interesse: o exercício da profissão como professor em curso de graduação em Psicologia; e de outro lado, a reflexão crítica comprometida com a prática transformadora que busca, na análise das práticas discursivas, a compreensão dos processos de construção de saberes e de práticas naturalizadas como hegemônicas.

Nesse sentido, esta tese objetiva compreender o debate atual sobre a formação em Psicologia no Brasil, orientada para uma preocupação central: a relação entre a retórica científica, a lógica neoliberal hegemônica no atual contexto sociopolítico e a crescente mercantilização do ensino no país.

Baseia-se nos referenciais teóricos da Filosofia da Linguagem (Rorty), da Pragmática (Levinson) e das Práticas Discursivas (Spink). A análise das *práticas discursivas* é realizada por meio da discussão dos movimentos, ao longo do tempo, de *permanências, tentativas de renovações* (ou *rupturas*) e *cooptações* no discurso fundacional da Psicologia.

Utiliza-se, para isso, documentos de domínio público, focando dois processos: primeiro a identificação de 138 documentos e sua organização em uma *matriz* (Hacking). A partir daí, foi realizada a análise da produção dos mesmos e a relação com o contexto sociopolítico, econômico e cultural do país. O segundo processo, que ocorreu após a escolha dos documentos para a análise (em que foram identificados incidentes críticos, caracterizados como os momentos de contestações ou de negociações de sentidos), foi a análise das práticas discursivas que focou quatro categorias: dêiticos de discurso, repertórios lingüísticos, retórica utilizada e implicaturas conversacionais.

Concluiu-se que, no caso da Psicologia, as *tentativas de renovações* ao *establishment* tendem a ser *cooptadas* pelo discurso hegemônico fundacional desse campo de saber. Caso contrário, o próprio campo originário deixaria de existir. Os processos de *permanências*, desse debate, são fundamentados na noção de indivíduo (ou nos processos de individualização) e alimentam articulações entre a retórica científica (baseada em *Pedagogias Psicológicas*) e a lógica neoliberal (Estado mínimo, porém, forte), favorecendo a mercantilização do ensino.

Palavras-chave: Práticas discursivas; Pragmática; Filosofia da Linguagem; Formação; Psicologia; Neoliberalismo.

Bernardes, J. S. (2004). *O debate atual sobre a formação em psicologia no Brasil – permanências, rupturas e cooptações nas políticas educacionais*. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social. PUCSP, São Paulo, Brasil.

## ABSTRACT

This thesis articulates two fields of interests: the teaching activities of a Psychology professor at an undergraduate course and, on the other side, the critical position compromised with the transformation of social practices, aiming the comprehension of the production of knowledge and the naturalization of hegemonic practices, through the analysis of discursive practice.

Therefore, this thesis aims to understand the current debate about the formation in Psychology in the Brazilian context, merging into a central concern: the relation between scientific rhetoric and the hegemonic *neoliberal* logic, considering the existing socio-political context and the growing mercantilism of educational area.

The theoretical references are based on approaches such as Language Philosophy (Rorty), Pragmatics (Levinson) and Discursive Practices (Spink). The analysis of the *discursive practices* is performed by discussing the movements, throughout the time, the *permanencies*, the *renovation trials (or ruptures)* and the *co-optation* to the foundational Psychology.

Using public documents as the main source of information, the analytical procedures observed two processes: the first one involved the identification of 138 documents which have been organized into a *matrix* (Hacking), followed by the analysis of their production and their relation with the country's socio-political, economical and cultural context. The second phase consisted of identifying the critical incidents, which were characterized as moments of contest or negotiation of meanings, followed by the analysis of the discursive practices, considering four categories: discourse deictics, linguistic repertoire, rhetorical use and conversational *implicatures*.

The conclusion, considering the case of Psychology, was that the *renovation trials* towards the *establishment* tend to be *co-opted* by the

foundational and hegemonic discourse of that domain of knowledge. Or else, the original field would not exist. The process of *permanency* in such a debate is based on the notion of individual (or process of individualization), which nurtures the articulations between the scientific rhetoric (based on Psychological Pedagogies) and the *neoliberal* logic (minimum, but strong State), favoring the mercantilism of the educational sphere.

Key-words: Discursive practices; Pragmatics, Language Philosophy, Formation; Psychology; Neoliberalism.

## Sumário

<b>Introdução</b>	01
<b>1. A Cultura e a Formação sob a égide do Neoliberalismo</b>	10
1.1. Cultura	10
1.2. Formação	12
1.3. Neoliberalismo	21
1.4. Cultura, Formação e Neoliberalismo	24
1.5. Currículo	37
<b>2. Filosofia da Linguagem e Práticas Discursivas</b>	41
2.1. Práticas Discursivas	47
2.1.1. Conceituando Práticas Discursivas	48
2.1.2. Textos como Práticas Discursivas	52
Labirintos e redes	52
Hipertextos e Interanimação Dialógica	54
2.1.3. (Con)texto: a elaboração da Matriz	56
2.1.4. A Análise das Práticas Discursivas	61
<b>3. Os Documentos da Formação em Psicologia</b>	69
3.1. A Busca e a Identificação dos documentos	69
3.2. A Construção e a Organização da Matriz dos Documentos	71
3.3. Documentos Potenciais para Análise	77
3.4. Primeira Análise da Matriz	81
<b>4. Escolha e Análise dos Documentos</b>	124

4.1. Escolha	124
4.2. Análise	128
Dêiticos de Discurso	131
Repertórios Lingüísticos	135
Retórica Utilizada	150
Implicaturas Conversacionais	166
<b>5. Considerações Finais</b>	<b>183</b>
<b>Referencial Bibliográfico</b>	<b>191</b>
Anexo	
Apêndice A - Quadro Geral dos Documentos	
Apêndice B – Listagem de artigos sobre formação em Psicologia	
Apêndice C – Mapas Dialógicos dos Documentos	
Apêndice D - Parte dos Dêiticos de Discurso dos Documentos	
Apêndice E – Quadro com os Repertórios Lingüísticos dos Documentos	

## **Introdução**

Esta tese resulta da confluência de dois campos de interesse: de um lado, o exercício da profissão como professor em curso de graduação em Psicologia; de outro, o exercício da reflexão crítica comprometida com a prática transformadora que busca, na análise das práticas discursivas, a compreensão dos processos de construção de saberes e práticas naturalizadas como hegemônicas. Esses campos confluem para uma preocupação central: a relação entre a retórica científica, a lógica neoliberal hegemônica no atual contexto sociopolítico e a crescente mercantilização do ensino no país.

Dos dois campos, o primeiro definiu o objeto de pesquisa: o debate sobre formação em Psicologia que levou à regulamentação da profissão e, posteriormente, às tentativas diversas de reestruturação curricular. O segundo campo definiu os modos de proceder para a compreensão deste debate: a opção por analisar os documentos de domínio público, referentes à formação, como práticas discursivas materializadas em redes complexas que incluem, instituições, pessoas, documentos legais etc.

Iniciando com o primeiro dos dois campos de interesse, existem vários motivos pessoais para a opção por pesquisar a formação em Psicologia. Dentre outros, enquanto atuava na Comissão de Coordenação do Curso de Psicologia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, em São Leopoldo, RS, já havia organizado alguns (na realidade poucos) documentos importantes para pensar a formação em Psicologia. Naquela época, início de 1997, já havia uma preocupação com a questão da formação, posto que estava sendo realizada uma reforma curricular no curso. Nesse processo, várias leituras e releituras dos documentos possibilitaram certo domínio dos mesmos. Naquele momento, já estavam claros alguns limites e possibilidades, fronteiras e passagens das leis ou das resoluções, dos pareceres ou das indicações. Também, já surgiam muitas dúvidas. Os jargões da área provocaram certa familiarização com os

documentos e com as histórias que os constituíam. Participava de forma ativa do processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Psicologia, ingressando, inclusive, na Comissão de formulação de Diretrizes Curriculares organizada na Região Sul do país,<sup>1</sup> conforme solicitação em Edital Ministerial n° 04/97 que tornava público e convocava as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que seriam elaboradas pelas Comissões de Especialistas do MEC/SESu.

A formação em Psicologia, no Brasil, é alvo de muitos estudos e pesquisas. Apesar disso, desde a aprovação da resolução que estabelece o *currículo mínimo* para os cursos de Psicologia<sup>2</sup>, datada de 1962, nenhuma mudança foi materializada em documentos. Nesses 42 anos, muitas experiências locais e pontuais foram construídas e vivenciadas, algumas com sucesso e outras nem tanto. Apesar da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada em 1996, extinguir todas as resoluções referentes ao *currículo mínimo* no país, somente agora foi possível a construção de uma nova resolução<sup>3</sup>, baseada nas Diretrizes Gerais Curriculares, para a definição de novos parâmetros para os cursos de graduação em Psicologia. Decorre desta constatação uma primeira pergunta: o que atravança, por tanto tempo, a implementação de novas propostas curriculares?

No debate, a questão da formação em Psicologia tomou rumos preocupantes, visto, por exemplo, dentre outros fatores, o crescente número de cursos de Psicologia abertos nas últimas décadas no país. Tal crescimento ocorreu, principalmente, no início

---

<sup>1</sup> Essa comissão foi formada em reunião de representantes de cursos de graduação em Psicologia da Região Sul do país, ocorrida na Universidade Federal de Santa Catarina. A comissão foi composta por Nelson Estamado Rivero (UFSM), Jaqueline Moreira (PUCRS), Stéfani Caiaffo (representante discente PUCRS), Walter Cruz (CRP-07) e por mim, representando a UNISINOS.

<sup>2</sup> Resolução de 19 de dezembro de 1962 do Conselho Federal de Educação que fixa o currículo mínimo para os cursos de Psicologia.

<sup>3</sup> Conforme será visto, trata-se do Parecer n° 0062/2004 do Conselho Nacional de Educação, que teve como relatora a Profª Marília Ancona-Lopez, homologado pelo Ministro da Educação, por meio de publicação no Diário Oficial da União, no dia 12/04/2004.

da década de 1970 e meados da década de 1990. Atualmente, não há dados oficiais confiáveis sobre o número de cursos de Psicologia existentes. De acordo com dados do Ministério da Educação, estima-se que existam 237 cursos de Psicologia. De acordo com levantamento preliminar da Associação Brasileira de Ensino em Psicologia, estima-se que esse número já tenha ultrapassado 400.

Em função da participação nos processos de revisão curricular do curso e da construção das Diretrizes Curriculares da Região Sul, percebeu-se que revisão curricular não é um simples retirar e incluir disciplinas de acordo com a perspectiva ou a teoria da moda. Os sentidos produzidos em torno de reformas curriculares, em sua grande maioria, significam currículo como um meio ou instrumento para se ter acesso a algo posterior. Esses sentidos provocam intensa desvalorização do currículo, significando-o como ferramenta de substituições de disciplinas, naturalizando e cristalizando as concepções curriculares hegemônicas. Mas, a questão é mais séria, pois, envolve questionar o lugar de professor, de psicólogo e da própria Psicologia. A seguinte fala de Coimbra questiona esses lugares:

*Ao longo de vários anos como professora e psicóloga pude notar que nós, trabalhadores em educação, temos nossa formação acadêmica marcada por vícios e lacunas que têm claramente um objetivo político-ideológico. Somos os profissionais, muitas vezes, do superficial: enfatizamos a relação professor/aluno, a melhoria dos currículos, a modernização das técnicas e métodos de ensino, desvinculando-os de todo um contexto histórico, social, político e econômico. Fomos ensinados a pensar as instituições como abstrações, como 'coisas-em-si', como se as relações de poder existentes em nossa formação social ali não estivessem presentes (Coimbra, 1989: 14-15).*

Pensar o lugar da Psicologia na atual formação social remete a uma segunda ordem de perguntas: quais são as fundações deste campo de saber e prática no Brasil? As atuais reformas estão sustentadas em processos anteriores de institucionalização e, vale lembrar, o Brasil foi o primeiro país a regulamentar a Psicologia como profissão.

Em 1965, Angelini afirmou que o Brasil era o único país a possuir uma lei de âmbito nacional regulamentando a profissão de psicólogo (Angelini, 1964/1965). Por que, então, a contradição de, por um lado, se preocupar tanto com a Psicologia, a ponto de transformá-la em *tábua de salvação* para questões sociais, e, por outro lado, simultaneamente, deixá-la tão *abandonada*, a ponto de ficar mais de quarenta anos sem rever sua formação? A quem/quê serve a Psicologia que está aí?

Ao discutir as regulamentações das profissões de saúde no Brasil, Spink argumenta que a maioria delas não foi configurada a partir da realidade interna do país.

*Certas profissões foram criadas e regulamentadas antes que sua necessidade fosse sentida pelo meio social, ou antes que houvessem condições generalizadas para seu exercício no mercado de trabalho (Spink, 2003: 88).*

A questão da Psicologia é explícita, visto que, da abertura do primeiro curso no país, em 1953 (PUCRJ), até a regulamentação da profissão (1962), se passaram somente nove anos. Quando da regulamentação, havia apenas quatro ou cinco cursos no país.

Mas, a regulamentação da profissão não está vinculada somente a questões internas às práticas exercidas. Segundo Spink (2003), também depende de circunstâncias específicas nas quais ela se define:

*o grau de organização corporativa, condicionando a capacidade de exercer pressão política; as características da divisão técnica do trabalho; e o grau em que o Estado chama a si a responsabilidade de regular o processo de trabalho (Spink, 2003: 94)*

A terceira ordem de perguntas direciona-se para a compreensão das relações entre a Psicologia e o contexto político do país e do mundo (atualmente, caracterizado pelos processos de globalização avassaladores que engolem perspectivas políticas distintas das hegemônicas, e pela lógica neoliberal que atinge as dimensões políticas,

econômicas, sociais e culturais): qual é o papel da Psicologia nisso tudo? Quais as relações entre a retórica científica e a lógica neoliberal?

O neoliberalismo, centrado no indivíduo (livre, independente, autônomo e consciente de si – herança da Era Moderna), alia-se a várias questões e constrói muitas estratégias para se manter vivo e atuante.

Por meio da documentação de domínio público existente no Brasil, sobre a formação em Psicologia, argumenta-se que a lógica neoliberal articula-se à retórica científica, visando a mercantilização do ensino. Essa relação será compreendida quando da análise das *permanências (continuidades)*, *tentativas de renovações (rupturas)* e *cooptações* envolvidas no debate sobre a formação em Psicologia.

Estas três ordens de perguntas (Por quê tardaram a ocorrer mudanças na formação em Psicologia? Quais as fundações do campo de saber? Quais as relações entre a retórica científica e o neoliberalismo?), tomam forma no segundo campo de interesse: o exercício da reflexão crítica comprometida com a prática transformadora que busca, na análise das práticas discursivas, a compreensão dos processos de construção de saberes e práticas naturalizadas como hegemônicas.

A tensão resultante entre *permanências (continuidades)* e *tentativas de renovações (rupturas)*, nos diferentes momentos do debate sobre a formação em Psicologia, define estratégias várias de *cooptações* do novo, que são passíveis de identificação pela análise de documentos de domínio público como *práticas discursivas*.

A tese que sustenta tal reflexão é que nesse debate, *permanece* o que é fundacional (discurso hegemônico), aquilo sem o qual o próprio campo de saber e, conseqüentemente, a profissão deixariam de existir.

Essas questões definem a estrutura desta tese. Assim, no primeiro capítulo, são apresentadas e discutidas as relações entre “A Cultura e a Formação sob a égide do

Neoliberalismo”. O argumento é que a cultura e a formação estão fortemente imbricadas, a ponto de a cultura ser produzida na formação (e não reproduzida, como trata a literatura) e a formação ser, também, produzida na esfera cultural. Essas relações possuem papel ativo na construção de sujeitos e modos de subjetivação. Mas, também, são reguladas pelo gerenciamento das políticas educacionais, por parte do Estado neoliberal, que direciona suas diretamente no *currículo*. Daí, sua importância enquanto objeto de estudo.

O segundo capítulo apresenta a discussão do campo da “Filosofia da Linguagem”, por meio do chamado *Giro Lingüístico*, com alguns de seus desdobramentos e movimentos congruentes: a *Pragmática*, a *Teoria dos Atos de Fala*, a *Etnometodologia* e as *Práticas Discursivas*. Trata-se da base de apoio para as problematizações sobre as condições de produção do conhecimento e, também, do próprio conhecimento. Fundamenta, também, o trabalho com as *práticas discursivas* e problematiza a própria noção de formação existente.

Neste capítulo, será discutido o papel central da linguagem na produção de conhecimento. Essa centralidade rompe com os modelos representacionistas na construção do conhecimento, baseados na filosofia cartesiana. A partir dessa perspectiva, conhecimento e realidade não seriam mais dois pólos distintos e opostos tentando se encontrar na mente dos seres humanos; a realidade somente pode ser *acessível* por meio das formas como se fala dela. Ou seja, a linguagem não é somente um meio de acesso ao real. A linguagem é o próprio real. Não se nega a realidade. O que se nega é a possibilidade de que a realidade exista com independência ao que se produz ou ao que se fala dela.

O argumento central deste capítulo é que os textos (documentos) são *práticas discursivas*, articulados pelos seguintes conceitos: *labirintos*, *redes*, *hipertextos*

e *interanimação dialógica*. Toma-se o texto como um diálogo entre distintos personagens ao longo dos tempos. Um diálogo que permite viajar e atravessar fronteiras temporais e espaciais, promovendo uma profusão de sentidos articulados das mais diversas maneiras. A apresentação avança para o contexto de produção desses textos, as *matrizes* (Hacking, 2001), e finaliza com a discussão teórica da análise das *práticas discursivas*.

Portanto, os documentos de domínio público são *práticas discursivas* que dialogam entre si, que constroem idéias, conceitos, argumentos, convencimentos, posicionamentos, ideologias, retóricas, metáforas as mais diversas. São, também, pontos hipertextuais que remetem a outros documentos, a outros autores e a outras idéias. Rebatem alguns posicionamentos e se aproximam de outros.

Já, o terceiro capítulo, “Os Documentos da Formação em Psicologia”, apresenta a maneira com que foram buscados, identificados e organizados os documentos para análise. Esse processo ocorreu, principalmente, por meio da *matriz* dos documentos, que auxilia a construção e organização do campo analítico. Nessa *matriz*, serão articulados diálogos entre os documentos que compõem, e dizem respeito, de uma forma ou de outra, à formação em Psicologia no Brasil. Foram encontrados documentos com distintas naturezas: Decretos, Leis, Portarias Ministeriais, Pareceres e Indicações do Conselho Federal de Educação / Conselho Nacional de Educação, Resoluções do Conselho Federal de Psicologia, documentos da Comissão de Especialistas do MEC e documentos das principais Entidades e Associações em Psicologia.

Com base na *matriz* dos documentos foram definidos distintos períodos, que são centrais para a compreensão do foco da tese, pois, auxiliam na visualização dos movimentos do debate da formação em Psicologia e do contexto político, econômico,

social e cultural do país. Esses períodos foram construídos levando-se em consideração as características dos documentos e dos contextos que os formatam, e foram nomeados da seguinte forma: 1) Em busca da Regulamentação da Profissão e da Formação em Psicologia; 2) A Regulamentação da Profissão e a (sua) Ditadura – silêncios e cumplicidades; 3) Tempos melhores virão... (?) – mobilizações e reconfigurações; 4) É tempo de mudanças (?) – Formação e Neoliberalismo.

O quarto capítulo centra-se na escolha e na análise dos documentos que constituíram *incidentes críticos* no debate sobre formação em Psicologia. Apresenta-se o processo de escolha, que focalizou determinados *incidentes críticos* – a identificação dos momentos de contestações ao estabelecido e de negociações de sentidos que levaram a determinadas ações. Em outras palavras, existem momentos de debates que caracterizam determinadas crises, sendo que uma das possibilidades de resolução dessas crises ocorre via produção de documentos.

A análise das *práticas discursivas* aqui proposta, que se sustenta na *Pragmática*, está baseada em quatro categorias de análise: 1) os *dêiticos de discurso*, que auxiliam a identificação das redes que compõem o debate sobre a formação em Psicologia. *Dêiticos* seriam, grosso modo, os elementos da estrutura gramatical que permitem as articulações com o contexto de produção do diálogo ou do próprio documento. 2) os *repertórios lingüísticos* utilizados nos documentos, possibilitando visualizar as estratégias de mudanças no discurso. Para esta análise, foi utilizada a estratégia de construção de *Mapas Dialógicos* (Spink, 1999), para melhor visualização dos vocábulos. Busca-se, por exemplo, os vocábulos que surgem ou desaparecem entre os documentos. De onde surgem tais vocábulos? Que sentidos possuem? Que conseqüências geram? 3) a identificação da *retórica utilizada*, em que se caracteriza a forma ou o estilo dos documentos. 4) as *implicaturas conversacionais* que busca as

inferências construtoras de sentidos; em outras palavras, os usos e os efeitos proporcionados pelo debate da formação em Psicologia.

Nesse processo, identificou-se a existência de movimentos no debate da formação em Psicologia, caracterizados pelas *permanências*, *tentativas de renovações* e *cooptações*, em relação ao apresentado como discurso fundacional no campo da Psicologia. Sustenta-se que, apesar dos movimentos de *tentativas de renovações* e *rupturas* ao estabelecido, esses movimentos são *cooptados* pelo discurso fundacional, sendo que esse ainda mantém, de forma hegemônica, o domínio sobre a Psicologia brasileira.

O argumento central, portanto, é pensar que, no caso do debate da formação em Psicologia, as *tentativas de renovações*, ou *rupturas* não podem obter sucesso em seus movimentos, pois isso implicaria a destruição do fundacional nesse campo de saber-fazer (disciplinas) e, por conseqüência, da própria profissão (enquanto controle governamental sobre os saberes).

Além disso, argumenta-se que essas *permanências* sustentam-se nas articulações entre a retórica científica e a lógica liberal (no campo político, econômico, social e cultural) e, posteriormente, neoliberal. Essas articulações provocam, por conseqüência, a mercantilização do ensino, pois a lógica neoliberal constrói estratégias de apropriação de perspectivas alternativas às instituídas, *cooptando-as* em seu proveito.

Finalmente, o quinto capítulo, apresenta as “Considerações Finais”. Apesar da aparente visão pessimista em relação aos rumos da formação em Psicologia no Brasil, sugere-se a discussão e a problematização de alguns tópicos, visando à modificação – entendida como democratização e transparência - de algumas regras no processo de definição de políticas educacionais e, também, no processo da formação em Psicologia.

## 1. Cultura e Formação – sob a égide do Neoliberalismo

*“Hemos adquirido cierta destreza en avanzar en zigzag. En nuestra confusión está nuestra fuerza”* (Geertz, 2002).

Neste capítulo serão apresentadas, inicialmente, as concepções de cultura, de formação e de neoliberalismo. Após breve apresentação dessas concepções, será discutida a relação entre as mesmas. Finaliza-se o capítulo apresentando o ponto central que se deriva dessa relação: o currículo. A apresentação não pretende esgotar os sentidos já construídos dessas noções. Tampouco se trata de uma revisão bibliográfica. Ao contrário, a intenção é problematizá-los, a partir de alguns princípios que caracterizam essas concepções ao final do século XX, início do século XXI.

### 1.1. Cultura

No que diz respeito à concepção de *cultura*, o argumento é que já não há mais sentido em compreender *cultura* como um bloco único, homogêneo e em franco progresso. Tal concepção europeizada das civilizações impregnou-se no reino acadêmico, trazendo concepções colonialistas às Ciências Humanas em geral, provocando o surgimento de pensamentos hegemônicos que ainda perduram. A homogeneização dessas concepções provocou a leitura de que o ser humano estava confortável em seu meio cultural, visto que era estável, equilibrado, único e monolítico. Os *erros* eram tratados como desvios e quebras da estabilidade. Com o avanço dos últimos pensamentos nas mesmas Ciências Humanas, analisa-se *cultura* não mais a partir do único, mas do diverso, não mais a partir do homogêneo, mas do heterogêneo, não mais a partir do singular, mas do plural. Argumenta-se a partir da *pluralidade cultural*. A partir do efêmero, do diverso, do fluido, do instável, do cambiante. Não cabe

mais falar em uma cultura, mas em muitas. Culturas que se sobrepõem, que se interconectam, que se influenciam, que trocam, que compram, que vendem, enfim, muitos processos compondo este caleidoscópico mosaico, que define o cotidiano atual.

A *pluralidade cultural* é enfocada para auxiliar a compreensão da relação entre o conhecimento e a própria cultura. Tal relação, atualmente, está reduzida a uma visão utilitarista e instrumental, limitadora das possibilidades e construções humanas.

Para Chassot, na maioria das políticas curriculares oficiais, conhecimento e cultura não são problematizados como campo plural de conflitos e acordos, acarretando, com isso, que a função cultural da escola fique “submetida à lógica do mercado, da formação para habilidades e competências, cuja definição não passa por um debate social amplo” (Chassot, 1998: 11). Nesse sentido, a escola tende à produção de valores culturais dominantes, por exemplo, a própria função e valor da ciência. A ciência termina por ser preconizada como conhecimento de maior valor, estabelecendo hierarquias, avaliações mais rigorosas perante os critérios científicos e reinando absoluta mesmo fora das escolas.

*Portanto, trabalhar visando à pluralidade cultural significa também questionar esses padrões cientificistas dominantes. A ciência não é o campo das verdades definitivas, mas sim um campo que constrói socialmente a noção de verdade científica, é um programa coletivo de construção de verdade provisórias* (Chassot, 1998: 11).

Ao partir do suposto de que a *cultura é pluri*, não seria de se esperar que a própria Psicologia seja também plural? Aliás, não é o que se observa hoje em dia? Será que ainda se pode falar em “a” Psicologia? A diversidade da Psicologia é apontada na indagação de Geertz:

*¿Qué decimos cuando empleamos la palabra ‘psicología’?: ¿James, Wundt, Binet o Pavlov? ¿Freud, Lashley, Skinner o Vygotsky? ¿Kohler, Levin, Lévy-Bruhl, Bateson? ¿Chomsky o Piaget? Daniel Denté u Oliver Sacks? ¿Herbert Simon? Desde su lanzamiento como disciplina y profesión en la última mitad del siglo XIX, principalmente*

*por los alemanes, la autoproclamada 'ciencia de la mente' no sólo se ha enfrentado a una proliferación de teorías, métodos, argumentos y técnicas. Eso era de esperar. Se ha visto también conducida tempestuosamente en direcciones diferentes por nociones radicalmente diversas sobre aquello de lo que, digamos, la psicología trata: qué tipo de conocimiento, de qué realidad, qué clase de fin se supone que logra (Geertz, 2002: 171).*

Assim, no dizer de Mendonça Filho, “a psicologia não é um saber, mas é um plural. O que se organiza nesse campo não é a unidade e o homogêneo, mas sim, a diversidade e o heterogêneo, a diferença” (Mendonça Filho, 1993: 68). Já, Baraúna diz que “como em todas as ciências humanas, a convivência (às vezes pacífica, às vezes nem tanto) de vários paradigmas na Psicologia é um fato inegável” (Baraúna, 1999: 178). Para estes autores, aqueles que não suspiram pelo *status* científico na Psicologia não têm por que lamentar essa diversidade.

## **1.2. Formação**

A problematização de Formação será feita por meio de uma dupla discussão: por um lado, a discussão do *Giro Lingüístico* ou da *Virada Lingüística* (Rorty, 1990), e, por outro, os *Estudos da Subjetividade*. Em outras palavras, a formação estabelecida na relação entre as formas de conhecer e as formas de ser.

Em relação ao primeiro item, *Giro Lingüístico*, é necessário pontuar de forma conjunta (não obstante os perigos dessa aglutinação), algumas questões. O *Giro* se origina dos estudos da Filosofia da Linguagem, e sua apresentação se justifica em função da crença de que ele imprime forte influência nas maneiras de compreender a construção do conhecimento científico, incluindo as concepções e as Teorias da Aprendizagem.

Destaca-se que o *Giro Lingüístico* aponta para a ruptura com os modelos filosóficos hegemônicos ao questionar três pontos básicos: a) ruptura com os modelos representacionistas, essencialistas e transcendentalistas na produção do conhecimento

sobre o *real*; b) como consequência do ponto anterior, o recentramento do papel da linguagem na produção do conhecimento e nas leituras que se fazem do que se considera *real*. A linguagem deixa de ter uma participação passiva (instrumental ou reprodutora do pensamento) na construção da realidade e passa a ser constitutiva/constituída dela; c) a fragilidade das epistemologias na definição dos critérios para se estabelecer que conhecimento é verdadeiro ou não. É a chamada *retórica da verdade*.

Romper com os modelos *representacionistas* na construção do conhecimento torna-se central. A relação entre a realidade e o conhecimento não é compreendida como este sendo um espelho daquela. A lógica, aqui, é que o próprio conhecimento constrói a realidade. A representação da realidade, por meio da razão, estará sempre permeada pela forma como se fala dessa mesma realidade. Em outras palavras, a linguagem exerce toda a operacionalização na relação entre realidade e conhecimento. Mas, cuidado: não existem realidade e conhecimento independentes dos sentidos construídos e da forma como se fala deles. Rorty (1979) argumenta essa questão em “A Filosofia e o espelho da natureza”, e apresenta o que chama de *ideologia da representação*, ou seja, o fundamento básico da modernidade de que o conhecimento é o reflexo imediato e direto do real. Tal *espelhamento*, na tradição cartesiana, ocorre por meio da *Razão*. Nesse processo, o conhecimento *representa* a realidade de forma pura, neutra e higiênica. A razão opera enquanto instrumento de acesso ao fenômeno que se quer explicar. Para que essa relação seja a mais transparente possível, ao cientista cabe anular ou controlar tudo aquilo que o *atrapalha* na busca da verdade. Daí, deriva-se a idéia de que existe alguém (“sujeito”) que quer conhecer algo (“objeto”). Isola-se o sujeito do objeto de estudo. Mas não se trata de um sujeito qualquer. Trata-se da noção de indivíduo, que floresce na Era Moderna, sistematizada por Descartes. Indivíduo concebido como livre, autônomo, independente e, principalmente, consciente de si. Surgem assim, por um lado, o

indivíduo e, por outro lado, a realidade que ele deve conhecer, explicar e controlar. No *real* está a verdade sobre as coisas (essencialismo). Cabe ao indivíduo acessar o *real* por meio de sua razão instrumental. Muitas dicotomias se originam daí. A principal a ser problematizada, nesse momento, é a relação entre conhecimento e realidade.

Alguns autores (Rorty, 1979; Ibañez, 2001; Geertz, 2002) não admitem que essa relação seja assim tão simples. Afirmam que o *real* é fundamentado pelo próprio conhecimento que se produz dele. Não existe a *coisa* independente do que se *fala da coisa*. Não se nega a realidade. A negação é a da possibilidade de que a realidade exista com independência ao que se produz dela. É a negação de uma realidade exterior *independente* do sujeito falante (que é distinto do sujeito fundante – concepção também essencialista). O princípio é importante: o sujeito constrói e formata a realidade à medida que fala dela.

Ora, na perspectiva modernista, se o conhecimento *representa* a realidade, este mesmo conhecimento *fala em nome* de algo ou alguém. No caso, a ciência, fala em nome da natureza ou da sociedade. Fala em nome das pessoas, dos animais etc. Visto tentar se posicionar em um lugar asséptico - julgadora dos acontecimentos da realidade, com ambições de neutralidade e imparcialidade - a ciência acaba por erigir fronteiras que delimitam o que é verdadeiro ou não, o que é válido ou não. A epistemologia, durante muitos anos, cumpriu (e ainda cumpre) esse papel: trata-se de uma invenção dos cientistas/filósofos para conferir legitimidade - através da objetividade - à relação entre o *conhecimento* e a *realidade*. E, não há dúvida, a epistemologia se prestou muito bem a isso. Esse é um dos aspectos centrais da *retórica da verdade*. A problematização não é tanto o conteúdo considerado como verdadeiro, mas as estratégias construídas para considerar algo verdadeiro ou falso. Para além dos mecanismos, dos princípios e dos fundamentos que levam a considerar algum conhecimento como verdadeiro ou não,

existem os interesses corporativos e as relações de poder que permeiam o cotidiano. Além, claro, dos usos e dos efeitos que esse conhecimento provoca.

Ibáñez, ao falar sobre os interesses da busca pela verdade, citando Foucault, assim se expressa: “No se debe confundir esto (retórica de la verdad) con un interés por la oposición entre lo ‘verdadero’ y lo ‘falso’, no se trata de saber si algo es cierto o no lo es, lo que le (a Foucault) interesa es el proceso mediante el cual algo adquiere un estatus de verdadero” (Ibáñez, 2001: 129).

A utilização da *retórica da verdade* encerra muitas possibilidades de diálogo na produção do conhecimento. Em qualquer encontro, boa parte das vezes o efeito é o de emperrar o principal motor da construção do conhecimento: a dialogia. A *retórica da verdade* é um dos motores impulsionadores das relações de poder nas distintas culturas mundiais. Com o manto do atestado de qualidade ou confiabilidade a um argumento qualquer, a ciência acaba por estabelecer alianças com lógicas e políticas sociais segregacionistas e discriminatórias. A ciência não é neutra. Faz parte de um contexto sociocultural específico e deve responder sobre seus atos nesse contexto.

A crítica à *retórica da verdade* inaugura a possibilidade da *reflexividade* sobre o conhecimento. Reflexividade entendida, baseada em Spink (1999), como uma suscetibilidade da maior parte dos aspectos da atividade social, à revisão crônica e à luz de novas informações ou conhecimentos. Assim, a reflexividade sai do âmbito da crítica pelos pares e torna-se um movimento social voltado à análise das aplicações práticas da ciência. A partir daí, os parâmetros para delimitar o que é válido, ou não, são dados pela dialogia que constrói o próprio conhecimento e pela comunidade interessada, e não mais por algo externo ou transcendente (seja Deus, seja a Razão). Para Ibáñez, na atualidade,

*hemos descubierto que la ciencia también está hecha de la carne y huesos de sus representantes, carne y huesos que están formados de historicidad, de cultura, de lenguaje, de socializad y que todo ello no*

*remite sino a la contingencia y a la finitud del ser humano* (Ibáñez, 2001: 222).

Reflexividade não significa perguntar se o conteúdo de algo é verdadeiro ou falso, mas que critérios o definem como verdadeiro ou falso. E mais que isso, que usos e efeitos terão este conhecimento. No caso, a Psicologia deve, a todo instante, pesquisar a si própria, percebendo-se como um fenômeno social, e abrindo-se ao diálogo com comunidades interessadas. Como sustenta Veiga-Neto (2003), ao afirmar que a reflexividade é o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento, “essa crítica tem sempre presente que nenhuma questão tem resposta definida, definitiva e acabada e que até mesmo forçar respostas não é o melhor caminho” (Veiga-Neto, 2003: 30).

Outras concepções de reflexividade podem ser destacadas, sempre orientadas para a problematização da construção do conhecimento. Para Ibáñez, reflexividade “es la capacidad que tiene el ser humano de romper la disyunción objeto/sujeto y de fundir ambos términos en una relación circular lo que posibilita la construcción de la naturaleza social de ese mismo ser humano” (Ibáñez, 1994: 231). Em decorrência disso, a relação entre pesquisador e pesquisado é da ordem do intersubjetivo e é interdependente: quem pesquisa, pesquisa algo; e o que é pesquisado leva sempre em consideração alguém investigando. O(A) pesquisador(a) constrói e é construído(a) pelo objeto. Problematiza-se, portanto, a noção da objetividade na produção do conhecimento. Entende-se que a pesquisa científica é uma prática social como qualquer outra. Trata-se de uma ação que fornece sentido ao mundo e, portanto, está delimitada por dimensões políticas e éticas.

A pesquisa científica é caracterizada, assim, pelo conceito de *ética dialógica* (Spink, 1999; 2000), que problematiza a noção de objetividade por meio da relação

intersubjetiva que se estabelece entre pesquisador(a) e pesquisado(a). Para Spink, a objetividade é marcada pela dialogicidade, pois, que seu território é intersubjetivo, ou seja, dependente do sujeito observador-conceptor. O grande desafio é, sem abandonar a objetividade, ressignificá-la como visibilidade, concebida como pressuposto básico da própria intersubjetividade. Spink (1999) propõe a ressignificação dos conceitos de indexabilidade, inconclusividade, reflexividade, visibilidade nos procedimentos de pesquisa e a dialogicidade na relação entre pesquisadores(as) e pesquisados(as). Com essas ressignificações, o sentido do rigor metodológico (tão perseguido pela objetividade), é transformado ao explicitar a posição de quem pesquisa. Nas palavras de Spink e Lima (1999: 102), “o rigor passa a ser concebido como a possibilidade de explicitar os passos da análise e da interpretação de maneira que se propicie o diálogo”. Portanto, o que delimita os procedimentos metodológicos são os princípios políticos e éticos. O que garante o rigor é a possibilidade de visualização e a abertura de diálogo sobre os procedimentos construídos para a pesquisa.

A *reflexividade* deve estender-se para todas as ciências sociais. Essa expansão pretende produzir efeitos distintos dos produzidos até o momento, pois, o texto científico, nesta perspectiva, pode resultar verídico, mas não verdadeiro.

Parte, também, da orientação de que a descrição de uma situação já é o início da construção da mesma. “(...) la reflexividad destaca el hecho de que una descripción es una referencia a algo y, al mismo tiempo, forma parte de ese algo” (Potter, 1998: 69). As descrições da realidade não são neutras ou independentes. Rorty (1990, 1979) diz que as descrições não são um mero espelho refletor do que ocorre “lá fora” e que os humanos, devem reproduzir da melhor maneira possível no “aqui dentro” de suas cabeças. As descrições não são limitadas a representar alguma parte do mundo, mas

também intervêm neste mundo, construindo-o. Portanto, o sentido de *reflexividade* vai muito além do corriqueiro do que seja autoconsciência.

O segundo item, importante para problematizar a questão da Formação, se baseia nos chamados *Estudos da Subjetividade*.

Um série de acontecimentos contemporâneos (principalmente decorrentes das novas tecnologias), vêm provocando profundas modificações nas leituras sobre a subjetividade, o conhecimento, a realidade, o entorno social etc. Decorrente destas modificações está o desaparecimento do conceito moderno de sujeito fundante.

Uma implicação imediata disto para a Psicologia é que os objetos que compõem a realidade psicológica não mais podem ser lidos como originários de uma suposta *natureza humana*, nas quais já estariam *naturalmente* preestabelecidos. Resultam, sim, das práticas de objetivação (incluindo o conhecimento científico) construídas e desenvolvidas pelas próprias pessoas. Portanto, por exemplo, no debate atual sobre formação em Psicologia, *competências e habilidades*, ao invés de serem lidas como elementos de uma natureza individual, passariam a ser compreendidas como conceitos derivados de negociações sociais.

O desaparecimento do sujeito fundante provoca o desaparecimento também do outro pólo dessa relação: o objeto, ou como diz Geertz, “la historia, la filosofía, la crítica literaria, e incluso últimamente la psicología, han experimentado una diversificación interna similar, por razones similares, y, sin embargo, se les han arreglado para mantener al menos una cierta identidad general. (...) La dificultad principal aquí, la más vivida y la más comentada, aunque dudo que sea la más importante, estriba en el problema de ‘la desaparición del objeto’” (Geertz, 2002: 46).

Assim, além do desaparecimento do sujeito fundante, desaparece, também, o objeto. Como diz Ibáñez:

*Somos nosotros quienes instituímos como objetos los objetos de los que aparentemente está hecha la realidad. El objeto no genera nuestra representación de él sino que resulta de las prácticas que articulamos para representarlo. Y son esas prácticas las que trocean la realidad en objetos diferenciados (Ibáñez, 2001: 234).*

Nessa perspectiva, desaparecem o sujeito fundante e seu objeto. Ou melhor, modifica-se a leitura que se faz desta relação. A relação entre sujeito e objeto é produzida pelas maneiras que se constroem para falar deles. Se esse pilar básico na construção do conhecimento se modifica, de que conhecimento se fala, então? Que Psicologia é esta? Ou, que Psicologias são estas? Que relações podem ser estabelecidas entre as teorias e tais sujeitos e objetos? Que psicólogo(a) formar? Ou, a pergunta no plural, que psicólogos(as) formar? Como se constrói o próprio debate sobre a formação em Psicologia? Que grupos, relações de poder e redes se constituem aí? Somente uma coisa parece ser mais ou menos segura: a Psicologia é diversidade, é pluralidade.

Recordando o caráter lingüístico da realidade: sujeito e objeto não existem de forma independente da maneira como se fala sobre eles. Focando o tema geral desta tese - as *permanências, tentativas de renovações e cooptações* nas políticas educacionais no Brasil - a leitura de tais movimentos não existe independente da forma como se fala sobre eles. Não existe independente das concepções de construção de conhecimento envolvidas - ou com independência das pessoas, instituições, crenças, valores, princípios etc.

Como ilustração, dependendo da narrativa estabelecida para a história da Psicologia, esta pode transformar as pessoas nela envolvidas em heróis, homens desbravadores e mulheres corajosas, mas também em malandros, marginais esquecidos, ingênuos, jogados ao limbo. Pode construir versões evolucionistas dessa história, em que a ciência e seu progresso caminham a passos firmes, em que a ordem é costumeiramente

estabelecida, sendo a harmonia entre as escolas teóricas fundamental para que tudo isso se operacionalize.

Mas, podem ser construídas versões distintas que abordariam as micropolíticas, o cotidiano, os conflitos, lutas e embates que compõem o mosaico de qualquer sistema de relações sociais.

*Ao invés de relações de continuidade (sucessores e predecessores), assistimos relações de lutas e alianças travadas contemporaneamente, numa clara alusão ao fato de que as trajetórias históricas não se dão, necessariamente, pela força dos grandes homens, grandes feitos e idéias ou por determinações preestabelecidas (Mancebo, 1999: 117).*

A própria forma de se contar a história já está amplamente marcada pelas concepções de sujeito e objeto de estudo, de conhecimento e realidade com que, quem pesquisa, se depara.

Assim, retornando ao ponto central desse tópico, o que fazer diante das questões da subjetividade e de suas articulações e implicações? Esboçam-se algumas respostas. Uma delas é a de Veiga-Neto:

*A partir daí (dos estudos da subjetividade), abriu-se um imenso leque de possibilidades investigativas que vão buscar os mecanismos - que atuam nas escolas, nas famílias, nas prisões, na mídia, nos hospitais, na ciência, na política, etc. - graças aos quais passamos de indivíduos a sujeitos (não fundantes, e sim, falantes). Alguns progressos recentes nessa área estão contribuindo, por exemplo, para que compreendamos de modos diferentes a escola mais como 'máquina de produção' e não propriamente de reprodução social e econômica. Isso está tendo desdobramentos notáveis para a teorização sobre o currículo. Nem é preciso salientar o quanto tudo isso é necessário se quisermos promover mudanças efetivas nas atuais configurações curriculares (Veiga-Neto, 1995).*

Diante dos itens acima apresentados, pode-se construir o argumento de que a cultura influencia a formação profissional: ela constrói, molda e formata os sujeitos. Tal formação é construída, para além de outros elementos, por meio do próprio currículo e dos processos que levam à sua organização.

Portanto, entende-se a formação como produto e produtora da cultura. Tal relação possui papel ativo na construção de sujeitos e em determinados modos de subjetivação.<sup>4</sup>

Com a modificação do estatuto do sujeito (de *fundante* para *falante*), como fica o debate entre as propostas curriculares atuais? Propostas sempre fundadas tomando por base o indivíduo. O indivíduo *competente*. Por que definir currículo baseado em *competências e habilidades* individuais? Por que ainda se basear numa das maiores heranças do cartesianismo? Basear-se no próprio indivíduo e suas capacidades intelectuais e cognitivas, além das motoras, para definir currículo? Enfim, que idéia de ser psicólogo(a) se apresenta aí? Que perspectivas de práticas profissionais e de mercado dialogam nessa arena? Que concepções de formação em Psicologia caracterizam o debate atual sobre a Psicologia? Enfim, explorando o exercício da reflexividade, por que e como se articulam a retórica científica e a lógica neoliberal?

Duas grandes reformas educacionais fazem parte do contexto brasileiro no final do século XX. A primeira é a Reforma Educacional de 1968.<sup>5</sup> A segunda é a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996.<sup>6</sup> É em torno delas que serão estabelecidas as articulações entre a cultura, a formação e a lógica neoliberal. Antes, porém, convém situar rapidamente a compreensão que se tem do neoliberalismo.

### 1.3. Neoliberalismo

O neoliberalismo

*representa uma alternativa política, econômica, social, jurídica e cultural para a crise do mundo capitalista, iniciada a partir do*

---

<sup>4</sup> Para aprofundar a leitura na produção de subjetividades gerada pelas instâncias *psi*, sugerem-se as obras de: Silva, T. T. e Moreira, A. F. B. *Territórios contestados*. Petrópolis: Vozes, 1995. E, mais especificamente, no campo da própria Psicologia: Coimbra, C. *Os guardiães da ordem. Uma viagem pelas práticas psi no Brasil dos "milagres"*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1995.

<sup>5</sup> Lei da Reforma Educacional n° 5.540/68 de 28 de novembro de 1968.

<sup>6</sup> Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

*esgotamento do regime de acumulação fordista, em finais dos anos 60. Representa, portanto, uma necessidade global de restabelecimento da hegemonia burguesa, trazendo implicações não só para a vida econômica, mas também sobre as diversas relações que se estabelecem entre os homens* (Mancebo, 1996: 12).

Originário da ideologia liberal-iluminista, sustentada pelo tríplice eixo da igualdade, liberdade e fraternidade, o neoliberalismo reascende e revigora os processos de exclusão social, ao apostar na redução do Estado como regulador da vida social. A retórica neoliberal aposta na livre iniciativa como motora do desenvolvimento social, promovendo uma ruptura entre as esferas pública e privada, reduzindo aquele e enaltecendo este: “Opera, portanto, uma redução, segundo a qual os existentes defeitos da vida política e social são separados de sua conexão com o presente modo de organização econômica (o capitalismo) e relacionados exclusivamente a uma suposta tendência burocratizante e estatizante” (Mancebo, 1996: 12).

Mas, não se deve criar a ilusão de que, na lógica neoliberal, o Estado não exista, ou se torne frágil. O Estado, na perspectiva neoliberal, é forte. Mínimo, mas forte. Neoliberais e conservadores combatem, na realidade, a forma histórica específica de intervenção estatal própria do período *fordista*. Propõem em seu lugar, um novo padrão, de caráter mais autoritário e antidemocrático, e ocultam este processo, apelando para a retórica de um governo e um estado “mínimos” (Mancebo, 1996). Ao criar a retórica do “estado mínimo”, a lógica neoliberal se apóia em um princípio racional para regular e limitar a atividade governamental, que “deve ser determinado em referência a formas artificialmente arranjadas ou impostas e conduta livre, empresarial e competitiva de indivíduos econômico-rationais” (Peters apud Mancebo, 1996: 13). Assim, os neoliberais reforçam a necessidade da intervenção do Estado em pontos nodais para garantir o cumprimento das leis necessárias à livre competição, proteger a nação contra

os inimigos externos e promover a difusão de idéias nacionalistas e integradoras da sociedade.

A lógica neoliberal abafa qualquer possibilidade de reflexão sobre os processos políticos e sociais, utilizando retóricas diversas para obter seu intento: de fundamentalismos religiosos a concepções científicas. Também modula seu discurso para o público-alvo que quer atingir, imperando de forma totalitária no social. Para Maciel,

*fica evidente, com a hegemonia do discurso neoliberal, a emergência de um tipo de enclausuramento informacional, cognitivo e organizacional da maioria da população, que mergulha na condição peculiar da heteronomia. Maciel (1987) chama atenção para o fato de que esse tipo de enclausuramento perpassa todas as classes sociais, embora a sua interferência ocorra, de um modo mais ativo, em função da organização social em classes, nos conflitos de interesses que permeiam essas relações e sob a égide das técnicas de massificação e manipulação da informação que instituem sujeitos heterônomos (Maciel, 1999: 185).*

Para Chassot (1998), o Brasil e praticamente toda a América Latina, hoje, são laboratórios de experimentações neoliberais. Esse laboratório tem como meta suprema: a estabilidade monetária do governo, portanto os gastos com bem-estar social são contidos; implementam-se reformas fiscais para diminuição dos impostos sobre rendas altas; estimula-se o investimento privado; organiza-se uma política de diminuição do poder dos sindicatos e, para tanto, restaura-se uma taxa natural de desemprego que garanta a formação de um exército de reserva de trabalhadores, bem como a diminuição dos direitos trabalhistas. “Em outras palavras, busca-se subordinar a política às regras mercantis, contrapondo-se a lógica do mercado em seu sentido privado à lógica do Estado em seu sentido público” (Chassot, 1998: 8).

#### 1.4. Cultura, Formação e Neoliberalismo

São antigas as relações entre Psicologia e Educação no Brasil. Ambas marcadas por manifestar modelos pedagógicos apriorísticos, naturalizantes e deslocados dos diferentes contextos socioculturais e históricos existentes no país. Tais modelos sempre substanciaram políticas de educação, e estabeleceram o que Ramos chamou de *práticas compensatórias*, que focalizam

*a prevenção como estratégia na educação, exercida individualmente ou em grupo, atualiza a lógica dicotômica que opõe saúde/doença, normal/anormal, bom/mau, maduro/imaturo, enfatizando a idéia de que os conflitos são desvios, sendo necessário agir antes que os mesmos aconteçam (Ramos et al., 1999: 218).*

Na Reforma Educacional de 1968 podem ser encontradas algumas raízes da lógica neoliberal. O país, segundo a visão dos militares na época, necessitava de modernização urgente para possibilitar a internacionalização da economia. Além do acelerado processo industrial, o controle das políticas educacionais tornar-se-ia central na ditadura. A propaganda da Reforma, para a aceitação da opinião pública, era a de conseguir as mesmas possibilidades de ingresso na universidade para todos.

A industrialização ou o conhecido “Milagre Econômico” é assim descrito por

Bock:

*Essa adequação da ideologia política ao modelo econômico justificava o controle dos militares sobre o processo político global do país, envolvendo aí, o planejamento da economia. Este visava à modernização acelerada, que se traduzia através da busca do máximo de eficiência com um mínimo de dispêndio, racionalização de recursos para obter o máximo de resultados (Bock et al., 1984: 29).*

O objetivo da reforma ficava cada vez mais claro: a privatização do ensino. As regulações do governo se direcionavam para a massificação da educação. O mecanismo utilizado foi a Reforma Universitária de 1968. A expansão do ensino superior, nesse período, ocorreu via escolas particulares. Após a reforma, o ensino

superior passou a ser predominantemente privado (mais de 70% das matrículas). O *boom* de cursos de Psicologia, no início da década de 1970, mostra isso. Em artigo publicado em 1978, o Centro de Informação e Pesquisa Ocupacional (CIPO)<sup>7</sup> registrou 64 cursos de Psicologia no país. Porém, o artigo afirma que “não foi possível levantar com exatidão o número total de cursos de graduação em Psicologia”. O levantamento foi realizado junto ao Conselho Federal de Educação, mas não se sabe o número de cursos reconhecidos. Declara, ainda, que não foi possível classificar os cursos de acordo com a data de suas respectivas implantações por não estar devidamente registrado o início de diversos deles. Mas, deduz-se que a grande maioria das implantações é recente, após 1970. O número de cursos de Psicologia no Brasil nunca foi de conhecimento do MEC.

A situação de desconhecimento do número de cursos no país perdura até hoje. Atualmente, existem 237 cursos de Psicologia.<sup>8</sup> Se forem desdobrados os cursos em habilitações, tomando-se como base as existentes (Bacharel, Licenciatura e Formação do Psicólogo), este número vai para 421 habilitações em Psicologia no Brasil. Nos últimos cinco anos da década de 1990, mediante dado governamental, o número de cursos de Psicologia reconhecidos pelo Ministério da Educação cresceu na ordem de 47%.<sup>9</sup>

---

<sup>7</sup> Distribuição dos cursos de formação de psicologia existentes no Brasil; Centro de Informação e Pesquisa Ocupacional (CIPO); Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada. 30 (1-2): 37-40. jan./jun. 1978.

<sup>8</sup> Dado coletado junto à página do Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa do Ministério da Educação e Cultura, em 11/10/2002: [http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista\\_cursos.asp](http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp). Apesar de se tratar de uma fonte oficial, a contagem dos cursos foi manual, através dos dados sobre os cursos superiores em Psicologia no Brasil e suas respectivas habilitações. A data de implantação de boa parte dos cursos não está registrada. Trata-se de um dado oficial, mas que não reflete a realidade dos acontecimentos. Em levantamento superficial, a Associação Brasileira de Ensino em Psicologia (ABEP), utilizando ajuda do Sistema Conselhos, calcula que este número já tenha ultrapassado 400 cursos. O número de habilitações possivelmente dobra. A preocupação aqui é o desconhecimento, por parte do Estado, do número aproximado de cursos de Psicologia no país. Isso reflete o tipo de política educacional adotada, reafirmando o caráter mercantil do ensino.

<sup>9</sup> Fonte coletada em 20/03/2002: Ministério da Educação [http://www.mct.gov.br/estat/ascavpp/3\\_recursos\\_humanos/xls/tab3\\_3\\_2\\_pdf.xls](http://www.mct.gov.br/estat/ascavpp/3_recursos_humanos/xls/tab3_3_2_pdf.xls)

Diante dessas questões, dois aspectos se abriram: em primeiro lugar, uma certa lógica baseada na “ideologia do sucesso e do fracasso” (Ichheiser, 1949). A lógica de que o indivíduo é a medida de todas as coisas encontra solo fértil, visto que *todos* teriam as *mesmas oportunidades*. Para aqueles que fracassam na escola, há todo um menu de causalidades: desde perspectivas pedagógicas (não se dedicaram, não estudaram...), passando por perspectivas organicistas (desnutrição, problemas mentais...), alcançando perspectivas psicológicas (desajustes, os diversos transtornos ou déficit de atenção ou cognitivo em geral...). As justificativas se centram no próprio indivíduo. Em segundo lugar, há a mercantilização do ensino, com o Estado buscando definir estratégias para massificação e barateamento dos cursos privados, na aliança com o setor empresarial. Essas duas lógicas se conectam, transformando a própria educação em um processo mercantil, uma mercadoria, um produto manipulável para cada indivíduo. Ao gosto do cliente, encontram-se produtos, os mais variados. Para isso, a tabela de preços está pendurada na porta de entrada do estabelecimento.

A lógica neoliberal é tão marcantemente centrada no indivíduo, que delimita o surgimento de muitas propostas de controle social, utilizando instrumentais oriundos da própria Psicologia. Antes mesmo da regulamentação da profissão, o profissional em Psicologia já era visto como um profissional liberal. Para vários autores, à época, como por exemplo, Azzi (1964/1965), as características da profissão atestariam isso: pode ser exercida com independência, sem vinculações hierárquicas; é livre; predomínio do exercício das faculdades intelectuais e conhecimentos técnicos (“tal como a atividade do médico, advogado, engenheiro, etc”). Ainda Azzi (1964/1965), preocupado com a total liberdade deste profissional, sugere que o próximo passo, após a regulamentação, seja a criação de um Conselho Federal de Psicologia, para estabelecer um Código de Ética profissional.

Para Ramos, esta associação entre pensar o indivíduo como centro de análise e a Psicologia é um dos pilares que ajudam a manter as desigualdades sociais no país:

*A pretensa neutralidade da Psicologia – condição fundamental, para alguns, da construção do conhecimento – serviu aos interesses da lógica liberal capitalista, onde, por princípio, a liberdade de escolha e a igualdade de oportunidades se constituem enquanto direitos de todos os cidadãos. Assim, a justificativa para as diferenças sociais encontra-se na capacidade e esforço de uns, o que leva ao sucesso, e na incapacidade ou pouco empenho de outros, o que será o fracasso, seja ele escolar, profissional ou econômico (Ramos et al., 1999: 222).*

Mancebo (1997), em seu trabalho sobre a formação em Psicologia, ao analisar os modelos de intervenção do psicólogo, chega à conclusão que a formação universitária do psicólogo, enquanto porta-de-entrada para a construção do profissional, constituiu-se no território da “cultura psicológica”. São as práticas “psi” difundidas nas camadas médias urbanas da sociedade brasileira, após os anos 1960, “a partir da consolidação de um ‘ethos’ individualista e ‘intimista’, no qual os especialistas ‘psi’ são um efeito e mais um dispositivo difusor, com grande potencial de intervenção no espaço social” (Mancebo, 1997: 20).

Psicologia e Neoliberalismo se tocam exatamente nessa concepção de ser humano centrado no indivíduo (considerado livre, autônomo, independente e consciente de si), tornam-se cúmplices das desigualdades sociais, ao permitirem uma corrida em que as condições de igualdade para todos não estão, e nunca estiveram, nas mesmas bases. Caracterizando essa relação, Mancebo afirma que a noção de sociedade de cidadãos com direitos, que negociam e lutam por seus interesses coletivos e pela democratização da vida econômica e social

*é revertida, em favor da imagem de uma sociedade de consumidores em competição. Sujeitos sociais são idealizados dentro de um perfil cuja autonomia é escassa para a compreensão e intervenção críticas no mundo social e a solução de suas questões aflitivas é deslocada do espaço público, social e político para o âmbito da iniciativa individual e intimista (Mancebo, 1996: 14).*

Mas, o mercado de trabalho do(a) psicólogo(a), visto como atividade liberal, começa a se fechar, evidenciado em função do empobrecimento das classes média e alta. O público alvo do atendimento psicológico, clínico, individual, começa a abandonar o atendimento psicoterápico no geral. A despeito disso, o número de profissionais com tal perfil continua crescendo assustadoramente nos cursos de formação. A implicação que essa questão poderia provocar nos cursos é reorientá-los para o Poder Público, para as instituições e empresas, além dos movimentos populares. Mas, a estrutura de formação dos cursos de Psicologia não é preparada para tal mudança de foco. Tem-se, aí, uma deficiência e desqualificação na mão-de-obra. Já em 1984, Bock identificava tal questão:

*O mercado de trabalho atual precisa de gente que entenda de Saúde Pública, Saúde Mental, e a Universidade ainda está formando os profissionais liberais.*

*A desqualificação existe pelo nível de ensino, mas é fundamentalmente uma desqualificação porque o tipo de profissional que esta saindo das escolas não é aquele que o mercado precisa (Bock et al., 1984: 32).*

Com a redução da carga horária dos cursos e conseqüente redução de custos (visando baratear o ensino para massificá-lo), a lógica neoliberal reduz a formação do sujeito a uma formação profissional, técnica, pontual, fragmentada. A formação, portanto, se transforma em treinamento de um conjunto de técnicas desvinculadas da realidade social.

Tal tecnificação do ensino superior trouxe várias conseqüências para a Psicologia, que foram se incorporando aos currículos, mas, também, à compreensão da Psicologia enquanto ciência e à atuação do psicólogo. Para exemplificar, em se tratando de questões sociais, uma das conseqüências foi a desvalorização do oferecimento de serviços à comunidade, que é uma das forças da formação em Psicologia. A maioria dos serviços se baseia no modelo clínico individual, a-histórico, asséptico e neutro, que se

expandiu para dentro das Escolas e Fábricas. Menos de uma década depois, os Serviços de Psicologia mostravam imensas filas de espera, em alguns casos chegando a cinco anos.

Atualmente, é fácil a verificação, na esfera educacional, da forte presença do Estado. Esse processo é planetário, conforme afirma Chassot:

*Não apenas no Brasil, mas em diferentes países nos quais a perspectiva neoliberal é hegemônica, a exemplo dos Estados Unidos, Inglaterra, Argentina, Chile e Espanha, políticas educacionais centralizadoras e diretivas vêm sendo implantadas, especialmente no que se refere ao currículo e à avaliação. Aliás, no Brasil são retestadas propostas aparentemente bem sucedidas nos países berços do neoliberalismo (Chassot, 1998: 9).*

No Brasil, algumas raízes do neoliberalismo já compunham o quadro da Reforma de 1968. Tais raízes se aprofundam a partir da década de 1990, fortalecem-se com a nova LDB, principalmente, por meio dos chamados parâmetros curriculares nacionais. Os vários sistemas de avaliações do ensino (básico e superior) demonstram isso, pois, são voltados para o estabelecimento de padrões de competência comuns.

A estratégia neoliberal retira o debate da educação da esfera pública e submete-a às regras do mercado, e isso, nos dizeres de Silva (1995), não significa maior liberdade e menor regulação, ao contrário, transforma a educação num objeto de consumo individual, e não de discussão pública, organizando processos de maior controle da vida cotidiana escolar (Silva, 1995).

Chassot reforça o argumento de Silva ao afirmar que, paradoxalmente, o discurso apresentado na mídia é o da liberdade de ação, valorização da diversidade cultural, diminuição do controle do Estado sobre as ações educacionais, “mas as diretrizes políticas apontam para a definição de rígidos padrões de competência e avaliação, definição de conteúdos e métodos, além de limitada diversificação regional dos currículos” (Chassot, 1998: 10).

A forte intervenção na Educação, por meio de agências de fomento internacionais, é ilustrativa desse processo no Brasil. Dependente de recursos externos, o país se submete às intervenções que ocorrem por meio dos seguintes princípios:

*1) estabelecimento de normas sobre os resultados da Educação; 2) prestação de apoio aos insumos que melhoram o rendimento; 3) adoção de estratégias flexíveis para a aquisição e utilização dos insumos; 4) vigilância dos resultados, o que significa que as prioridades da Educação são determinadas mediante análise econômica, o estabelecimento de normas e o cumprimento das respectivas normas (Banco Mundial, 1996: 80 e 104) (Chassot, 1998: 11).*

Em relação à reforma imposta pela nova LDB, o controle do Estado perante a Educação foi refinado. O controle, agora, é vinculado aos chamados parâmetros curriculares nacionais, e ganha força uma perspectiva psicológica nas Teorias da Aprendizagem, denominadas por Varela de *Pedagogias Psicológicas* (Miranda, 2000).

Segundo Miranda, *Pedagogias Psicológicas* refere-se ao

*conjunto de influências advindo das teorias psicológicas presentes nas reformas educacionais que se verificam em diferentes lugares, orientadas pela premissa de que é preciso mudar a educação para que esta possa se adequar às demandas do mundo contemporâneo, que estaria cada vez mais orientado pelos processos de globalização da economia, de flexibilização do trabalho e de informatização do processo produtivo (Miranda, 2000: 24).*

Tal afirmação é reforçada pelo posicionamento de Duarte quando afirma que as *Pedagogias Psicológicas* vêm sendo utilizadas, atualmente, “na tentativa de legitimação científica de uma série de políticas e propostas de reformas na educação, em vários países do mundo, com vistas a uma suposta melhoria da qualidade de ensino” (Duarte, 2000: 10). Concorda, também, com a tese de Silva, que afirma que essas perspectivas, ao contrário do que postulam seus defensores, são concepções com efeitos conservadores, configurando um retrocesso político no campo educacional (Silva, 1993).

Para esses autores, a influência da Psicologia na educação de massas tem implicado, como conseqüência, a despolitização da própria educação.

As *Pedagogias Psicológicas* agrupam perspectivas teóricas que vão do Construtivismo à Psicologia Cognitiva de processamento de informações. São as perspectivas que centralizam no indivíduo (reduzido a um conglomerado de esquemas e processos cognitivos) a total responsabilidade pelas ações no mundo.

Toda a perspectiva de construção de novas diretrizes curriculares no ensino superior ditadas pela LDB gravita em torno de concepções relacionadas às *Pedagogias Psicológicas*. Principalmente as concepções derivadas das obras de Perrenoud (2002; 2001) e Thurler (2001), quando centram todo o processo de aprendizagem na questão das *competências* e das *habilidades*.

Machado, um dos defensores da *Pedagogia Psicológica*, também chamada de *Pedagogia Diferencial*, ao definir *competências* diz que elas são “padrões de articulação do conhecimento a serviço da inteligência” (Machado, 2002: 145-146). São associadas aos esquemas de ação - desde os mais simples até as formas mais elaboradas de mobilização do conhecimento - às capacidades,

*como a capacidade de expressão nas diversas linguagens, a capacidade de argumentação na defesa de um ponto de vista, a capacidade de tomar decisões, de enfrentar situações-problema, de pensar sobre e elaborar propostas de intervenção na realidade* (Machado, 2002: 146).

Capacidades são definidas como qualidades individuais, potenciais humanos individuais. Ou se tem ou não se tem. Presencia-se uma sobrevalorização do indivíduo que, simultaneamente, resgata e repotencializa os ideais liberais.

Para Alessandrini, também defensora dessas perspectivas, *competências* seriam definidas pela “capacidade de compreender uma determinada situação e reagir adequadamente frente a ela” (Alessandrini, 2002: 164). É a qualidade de quem é capaz

de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa. Relaciona-se ao “saber fazer algo”, que, por sua vez, envolve uma série de *habilidades*. É uma posse do indivíduo, algo da esfera individual.

Nesse processo, no que concerne à concepção de conhecimento e cultura subjacente às diferentes políticas curriculares oficiais, percebe-se uma visão utilitarista e instrumental, limitadora das potencialidades humanas. O conhecimento e a cultura não são problematizados como campo plural de conflitos e acordos, e a função cultural da escola é submetida à lógica do mercado, da formação para *habilidades* e *competências*, cuja definição não passa por um debate social amplo (Chassot, 1998).

Em conseqüência, atualmente parece haver uma considerável distância entre as vivências proporcionadas pela formação (inclusive a formação profissional em Psicologia) e as características culturais próprias do mundo social. Mundo esse, radicalmente transformado pela emergência de novos movimentos sociais, pela afirmação de identidades culturais subjugadas, pelas lutas contra o patriarcado, pelos conflitos entre os poderes imperialistas e resistências pós-coloniais, pelo processo de globalização e pela generalização dos novos meios e técnicas de comunicação (Silva, 1995).

Os tempos atuais são marcados por vivências de grandes e rápidas transformações e inovações, principalmente, em função dos avanços do campo das tecnologias da inteligência e da informação. Para vários autores, essas transformações – que configuram novos mapas culturais – parecem estar distantes da formação institucionalizada, dos currículos, pois estes continuam seguindo os critérios e os parâmetros de um mundo social já inexistente.

Oliveira (1999) afirma que há grandes desafios na realidade brasileira, que necessitam de um enfrentamento incisivo por parte dos profissionais da Psicologia e da Educação:

*Sem a pretensão de enumerar todos, dou relevo às mudanças relacionais trazidas pela globalização; aos desafios da informática e da educação à distância; à necessidade de responder à imposição de objetivos e metas educacionais pelo poder central, sem discussão ampliada com os educadores brasileiros; à defesa da escola pública de qualidade, frente à vaga avassaladora das privatizações; ao grande enfrentamento da educação popular, como forma de organização, capacitação e mobilização política da imensa maioria da população brasileira que constituem as classes populares (Oliveira, 1999: 213).*

Essas inovações começam a provocar modificações nas leituras que se constroem sobre a produção do conhecimento e da própria realidade e “algumas nociones generales, nuevas o recondicionadas, deben construirse si es que queremos captar el fulgor de la nueva heterogeneidad y decir algo útil sobre sus formas y su futuro” (Geertz, 2002: 215).

Alguns autores caracterizam essas novas ou recondicionadas leituras como sendo uma nova agenda nos estudos da cultura. Ibañez (2001), por exemplo, interpreta tal agenda como a característica central da chamada *pós-modernidade*. Silva (1995) declara que essas novas leituras são oriundas das Teorias Sociais e Educacionais Críticas.

Longe de discutir paternidade de posicionamentos, o interesse é destacar que esses autores são convergentes ao afirmarem que é imperioso construir uma dimensão crítica, de demolição, de desconstrução do discurso da modernidade e de seus pressupostos ideológicos. Para isso, tal processo poderia começar pela consideração e afirmação de narrativas e discursos alternativos que contêm outras histórias, minando, assim, a *inevitabilidade* e a *naturalidade* das narrativas dominantes.

Essa dimensão crítica constrói indagações também na área da Educação e da Formação, por exemplo: como se estabelece o debate para a construção de determinada formação? Como o conhecimento organizado para ser experienciado nas instituições educacionais está implicado nesse processo? Como as narrativas de grupos subjugados podem compor o currículo? Que vozes constroem as propostas curriculares? Quem é o *outro* no diálogo entre tais propostas? Enfim, que retóricas são utilizadas para sustentar os argumentos de determinado tipo de formação?

As transformações no campo político-econômico possuem influência direta na relação entre cultura e formação. Para Silva, a chamada “nova direita” no campo político – alianças ou combinações do neoliberalismo (econômico) com neoconservadorismo (moral) - coloca a educação e o currículo no centro das tentativas de reestruturação da sociedade ao longo de critérios baseados no funcionamento do mercado:

*A ‘nova’ direita tem um plano muito claro para a educação e para o currículo. Trata-se, em qualquer caso, de introduzir no interior mesmo da educação institucionalizada mecanismos de controle e regulação próprios da esfera da produção e do mercado com o objetivo de produzir resultados educacionais que se ajustem mais estreitamente às demandas e especificações empresariais (Silva, 1995: 185).*

É importante compreender tais modificações – as novas configurações econômicas, políticas e sociais – por meio de novas leituras. Leituras que centralizem as dinâmicas culturais em jogo na luta por hegemonia e predomínio político. Uma perspectiva que pode auxiliar na compreensão destas modificações no campo da Educação é a idéia de sociedade como

*centralmente atravessada por lutas em torno da afirmação de discursos, narrativas e saberes que tentam definir o social e o político de formas muito particulares, intimamente vinculadas a relações de poder e de domínio. Boa parte da força dessas narrativas particulares decorre precisamente de seu suposto caráter universal, inevitável e natural (Silva, 1995: 186).*

Nessa mesma direção, Apple, ao discutir a Escola, enfatiza sua função duplamente produtiva: “ao mesmo tempo em que produz agentes para o setor econômico da sociedade, produz cultura, exigida, de forma direta ou indireta, pelo setor econômico” (Apple apud Catharino, 1999: 171). A escola, assim, além de produzir conhecimentos, produz cultura. Apple relaciona a produção de conhecimento técnico-administrativo aos interesses empresariais. Catharino, ao argumentar sua concordância ao pensamento de Apple, conclui que este vai além quando discute que o papel do Estado se torna cada vez mais presente na esfera da produção ao socializar os custos da educação, da pesquisa científica e do treinamento da força de trabalho (aspectos estes bem atuais, ao considerar-se a nova LDB e os parâmetros curriculares nacionais) (Catharino, 1999).

Continuando com a autora acima citada,

*a despeito de uma série de mudanças (no nível das práticas, das teorias, da psicologia e do Brasil) este é o quadro que ainda hoje domina o cenário acadêmico e profissional. Depararmos-nos, nos meios universitários, com propostas de reformas (orquestradas pela nova LDB) que vinculam os interesses empresariais, multinacionais, neoliberais e globais. Assistimos também à construção de uma história que não apenas resgata e intensifica, como reedita a desvinculação da teoria e da prática, enquanto afirmação de uma estratégia de exclusão, que tenta nos fazer sentir à parte da própria história (Catharino, 1999: 172).*

Segundo Mello (1989), os interesses empresariais impulsionam, não somente a educação, mas, também, a regulamentação da profissão de psicólogo:

*Esse tipo de campanha de destruição sistemática das universidades públicas não é gratuita. Sabemos que há interesses até de nível internacional voltados para o ensino superior no Brasil. É um investimento numa área vital em que ainda se pode manter uma certa autonomia de pensamento e liberdade. Este não é um problema somente de psicólogo. Por isso, não podemos pensar pequeno em termos somente de mercado de trabalho e sim pensar mais amplamente na qualidade do ensino público, de resistir contra a atual tendência de privatização e de lutar pela manutenção do ensino público (Mello, 1989: 18).*

Nessa perspectiva, algumas indagações são importantes para o campo da relação entre cultura (plural) e formação em que, no caso da Psicologia, o currículo ocupa posição central: que conhecimentos (culturais) são mais importantes que outros? Como selecionar tais conhecimentos? Quem selecionará?

Holanda indaga:

*Quem determina o que o aluno deve saber? A Universidade, a comunidade científica, o Ministério da Educação ou o Conselho da categoria? A questão da formação do psicólogo já vem passando por diversos questionamentos nos últimos anos, culminando em trabalhos, pesquisas e discussões que envolvem, principalmente, a reforma curricular (no sentido de se adaptar o currículo mínimo aos progressos da ciência psicológica), acompanhamento dos cursos de graduação (no âmbito da avaliação dos cursos existentes e preocupação com os novos cursos), e outros temas (Holanda, 1997: 5).*

Para Holanda, em todo o processo de produção de currículos para os cursos de formação em Psicologia nunca foi privilegiada a inserção ética do profissional. Isso acaba por estimular um modelo de atuação individualista, que alimenta e é alimentado pela lógica neoliberal.

A formação em Psicologia, ao ingressar cegamente nas demandas delimitadas pela lógica neoliberal, não somente atende a uma pequena parcela da população, mas, também, o faz de forma que fecha, ainda mais, as possibilidades da própria Psicologia, transformando o(a) psicólogo(a) em *policia de fronteira*. Faz isso ao impedir os menos privilegiados de conhecerem, questionarem e participarem daquilo que é a própria realidade social em que vivem. Desta forma, a educação universitária, “parece manter a perigosa ilusão de que o povo é ‘coitado’ e nós vamos atendê-lo com a nossa ‘capacitação profissional’” (Nidelcoff apud Botomé, 1979: 11).

### 1.5. Currículo

Veiga-Neto (1995) argumenta que o ponto nodal na relação entre cultura e formação é o currículo. Para o autor, a educação não é vista somente como uma tarefa técnica de processamento de informações ou de aplicações de determinadas teorias de aprendizagem nas salas de aula, sequer como resultado de exames de rendimento centradas no indivíduo. Portanto, neste processo complexo, o currículo é visto

*como a porção da cultura - em termos de conteúdos e práticas (de ensino, avaliação, etc.) - que, por ser considerada relevante num dado momento histórico, é trazida para a escola, isso é, é escolarizada (Williams, 1984). De certa forma, então, um currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros, isso é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curriculistas, etc. que montaram aquele currículo. Esse é o motivo pelo qual o currículo se situa no cruzamento entre a escola e a cultura (Veiga-Neto, 1995: 1).*

Ao ser concebido como central na relação entre cultura e formação, o currículo se torna uma via que permite a passagem de um lado a outro desse contínuo, e que constitui e é constituído por um lado e por outro.

Por meio da perspectiva da lógica neoliberal, associada a concepções conservadoras de educação e de aprendizagem, o currículo é definido como meio, instrumento, via de acesso a determinados fins. Essa concepção minora o valor dos currículos, transformando-os em ferramentas manipuláveis de acordo com os objetivos que se quer estabelecer, desqualifica e descola a relação entre a formação e a cultura, tentando transformar o currículo em uma peça técnica, neutra, apolítica. Em decorrência disso, a reforma curricular é percebida como mudança de disciplinas ou, atualmente, como definição de *competências e habilidades*. O processo se mantém da mesma forma: ao invés de modificar conteúdos por meio de disciplinas, modificam-se *competências*,

também por meio de disciplinas. Essa postura não abre espaços para pensar mudanças curriculares como um processo em que se mesclam relações de poder, redes e jogos de interesses, fruto de negociações de sentidos entre seus variados participantes.

Ao invés de lamentar-se e achar que não existem saídas para os problemas gerados pela relação entre cultura, formação e neoliberalismo, Geertz se alia a possibilidades interessantes de serem trabalhadas nos diferentes contextos da contemporaneidade. Parte da idéia de que os diferentes contextos são, em realidade, o que ele chama de *la rampante rotura del mundo*. *Rampante rotura* esta

*a la que, tan de repente, nos enfrentamos. La explosión de amplias coherencias, o que al menos así lo parecían, en restos más pequeños, enlazados unos con otros de manera incierta, ha hecho extremadamente difícil poner en relación realidades locales con otras de mayor alcance, el ‘mundo aquí alrededor’ (por adaptar la ingeniosa expresión de Hilary Putnam) con el mundo en su totalidad (Geertz, 2002: 214).*

Para o autor, as possibilidades são as descobertas de novas unidades, que a compreensão não deve ser direta, de uma só vez, e sim por meio de exemplos, metáforas, diferenças, variações, particularidades, passo a passo, caso a caso. “En un mundo astillado debemos atender a las astillas” (Geertz, 2002: 215). Em outras palavras, necessita-se de maneiras de pensar sensíveis às particularidades, às raridades, às discontinuidades, aos contrastes e às singularidades. Sensíveis a uma pluralidade de modos de pertencimento e de ser, assim como a uma pluralidade de modos de conhecer.

Nesse processo, algumas questões são importantes: deve-se abandonar a pretensão de construção de esquemas completos para explicar os fenômenos (baseados no atemporal, no real, no essencial e no absoluto); e, também, abandonar narrativas dominantes sobre conceitos como *identidade*, *tradição* e *cultura*, dentre outros (Geertz, 2002). O que existem são contingências, pessoas e algumas fórmulas provisórias em dissonância com outras; narrativas pontuais concorrendo entre si por seu lugar ao sol.

*Acontecimentos*, para usar o vernáculo foucaultiano, argumentando que não existe um fundo estável, estático e único, no qual o(a) pesquisador(a) se orienta.

Outra sugestão, mais pragmática, é fornecida por Ibáñez (2001). O autor sugere que “los criterios que definen la utilidad de la psicología son criterios que no pueden estar en manos de los psicólogos sino que pertenecen a un debate donde lo que está en juego son las opciones éticas, normativas y políticas de la población” (Ibáñez, 2001: 245). A sugestão de Ibáñez é abrir a Psicologia *a la irrupción de la gente*. Sugere basear as definições sobre o saber psicológico em uma perspectiva pragmática (seus sentidos e usos). E, também, devem ser frutos de debates com as comunidades interessadas sobre, principalmente, as questões éticas e políticas. Parafraseando a máxima popular: a Psicologia é algo muito sério para ser deixado somente nas mãos dos psicólogos...

O argumento de Ibáñez já era defendido por Carvalho durante a década de 1980. Mesmo sabendo dos limites dos cursos de graduação, e que as mudanças são lentas e graduais, pois, dependem de vários outros fatores, Carvalho, para além de defender outros pontos importantes para a formação em Psicologia, afirma que:

*é necessário criar mais canais de retroalimentação para os cursos: tornar o contato entre o curso e a sociedade mais concreto e mais direto (não depender apenas de leis, por exemplo). Acho que isso pode ser feito de várias formas: pelo contato com condições concretas em que psicólogos estão atuando, principalmente aquelas que de alguma forma fujam às atuações convencionais e representem uma expansão nas modalidades de atuação; pela pesquisa sobre necessidades que efetivamente poderiam ser atendidas pelos psicólogos, e desenvolvimento de instrumentos para esse atendimento; e até pela simples conscientização dos alunos sobre as relações entre a profissão e a sociedade (Carvalho, 1982: 16-17).*

O ponto nodal, portanto, entre cultura e formação, centra-se no currículo. Sugestões para trabalhar com reformas curriculares: novas leituras e sensibilidades, por meio de processos micropolíticos, e abrir a Psicologia (e suas reformas) *a la irrupción*

*de la gente*. Talvez, assim, se consiga combater a lógica neoliberal que comanda a Psicologia.

Finalmente, enfocando agora a questão central desta tese, ao analisar a documentação de domínio público pertinente à formação em Psicologia, entende-se que é por meio dela (não de forma exclusiva, obviamente), que a retórica científica se articula com a aliada da lógica neoliberal, provocando, assim, uma produção cultural e educacional orientada para o mercado. Por meio da análise do debate sobre a formação em Psicologia, pode ser compreendido de que modo apresentam-se as *permanências*, do que é fundacional, e as *tentativas de renovações (rupturas)*. Tais *tentativas* acabam não obtendo sucesso em suas considerações, sendo *cooptadas* pelo discurso fundacional. Caso contrário, seriam destruídas as bases da própria Psicologia. Fecham-se, assim, ciclos de constantes *permanências* no debate da formação em Psicologia e na mercantilização do ensino no país.

## 2. Filosofia da Linguagem e Práticas Discursivas

*“Todas las ciencias humanas son promiscuas, inconstantes y están mal definidas” (Geertz, 2002).*

Este capítulo apresenta o aporte derivado da Filosofia da Linguagem (Rorty, 1990; 1979), desdobrando-se na Etnometodologia (Garfinkel, 1967; Coulon, 1987) e na Teoria dos Atos de Fala (Searle, 1965; Austin 1998). Desdobra-se também - e estes pontos serão vistos de forma mais detalhada - na Pragmática, por meio da *Dêixis* e das *Implicaturas Conversacionais* (Levinson, 1983; Escandell, 1996; Grice, 1970). Procura-se, com a apresentação destes aportes, sustentar a apresentação e a discussão sobre as *Práticas Discursivas*.

No capítulo anterior, foi apresentada uma das características centrais da Filosofia da Linguagem: a *Virada Lingüística* ou o *Giro Lingüístico* (Rorty, 1990). Trata-se de um movimento que rompe com as tradições filosóficas platônicas e cartesianas, se posicionando contrariamente aos modelos representacionistas na construção do conhecimento, re-situando a linguagem como central para tal construção.

A apresentação realizada neste capítulo procurará ir além, especificando que *filosofia lingüística* é o ponto de vista de que “los problemas filosóficos pueden ser resueltos (o disueltos) reformando el lenguaje o comprendiendo mejor el que usamos en el presente” (Rorty, 1990: 50). Rorty rechaça qualquer pretensão da linguagem assumir um vocabulário ideal que contenha todas as possibilidades discursivas. Constrói, dessa forma, uma crítica à postura platonista, pautada no antifundacionalismo, anti-representacionismo e antiessencialismo para a construção do conhecimento.

Rorty argumenta que a autoridade científica não pode mais ser referenciada por pretensões epistemológicas. Para ele, a crítica à epistemologia não significa um enfraquecimento do pensamento científico. Ao invés, este se fortalece ao tomar como

critérios e parâmetros para sua autoridade as questões relacionadas ao contexto cultural em que está inserido. É uma negação dos absolutismos, transcendentalismos e essencialismos. Não cabe, nesta perspectiva, buscar justificativas de discursos em algo supra-humano (Divino ou Racional), nem em algo não-humano (Natureza), ou buscar justificar as condutas humanas em função de uma natureza intrínseca ao ser. Para Rorty, a ciência está no mesmo plano que outros saberes. Portanto, a pesquisa é tomada como uma prática social e orientada aos estudos das relações cotidianas.

Ao problematizar a própria ciência, Rorty aproxima-se da perspectiva da Etnometodologia. A Etnometodologia é um movimento, em grande parte, originário da Sociologia e da Antropologia, com raízes fundamentadas em três pontos: na Fenomenologia, no Interacionismo Simbólico (Blumer e Mead) e como reação à Sociologia e à Antropologia funcionalistas norte-americanas.

A Etnometodologia enfatiza o estudo das coisas correntes e cotidianas da vida social, reivindica o conhecimento das pessoas para saber como as coisas se processam. Há o reconhecimento de que o saber leigo possui o mesmo estatuto que outras formas de saber. Destitui, desta forma, a própria idéia de um especialista último sobre qualquer assunto. É a clássica diferença, metaforicamente apresentada por Geertz (2002), sobre quem conhece melhor o rio: o nadador ou o hidrólogo? O nadador conhece através do conhecimento empírico, da vida cotidiana; detém um conhecimento local. Sabe exatamente onde estão as correntezas, os cardumes, os buracos etc. O especialista em águas conhece bem a composição química da água daquele rio, conhece seus efeitos caso seja ingerida etc. Ou seja, há uma variedade de possibilidades de conhecer. Colocado dessa forma, o problema do conhecimento mais legítimo se transforma em uma armadilha. A questão não é discutir quem conhece melhor, mas o

que se entende por conhecimento. Trata-se da vocação do pensamento e não de sua configuração. Problematiza-se, assim, a própria produção do conhecimento.

Para trabalhar com o cotidiano, a Etnometodologia utiliza uma gama de métodos. Potter, ao definir o movimento, diz o seguinte:

*La etnometodología es el estudio de los métodos empleados por la gente para desarrollar una vida social explicable: por tanto, una de sus principales áreas de estudio es la variedad de métodos empleados por las personas para producir y comprender descripciones factuales* (Potter, 1998: 63).

Os diferentes métodos utilizados não se prestam a conferir validade à construção do conhecimento, “mas são usados como estratégias metodológicas complementares (por vezes explicitando resultados contrastantes), que enriquecem a interpretação dos dados e possibilitam uma ‘visão caleidoscópica’ do campo em estudo” (Bernardes et al., 2001).

Ao enfatizar o estudo das coisas correntes da vida cotidiana, a Etnometodologia considera que são necessários os seguintes pressupostos: em primeiro lugar, o domínio do código lingüístico que se quer analisar: a *competência lingüística*. Competência enquanto possibilidade de construção de sentidos em uma *interanimação dialógica* e, portanto, não passível de ser reduzida a um conjunto de habilidades do próprio indivíduo. Ao contrário, a competência lingüística constrói a própria relação entre as pessoas. Se há alguma localização espacial, ela está no *entre* as pessoas e não *no* indivíduo.

Em segundo lugar, o pressuposto da *reflexividade*, já apresentado no primeiro capítulo. Resumidamente, entende-se reflexividade como a problematização da construção do conhecimento, focando nos critérios que levam a defini-lo como verdadeiro ou falso. Nessa problematização, o centro é a relação entre sujeito e objeto

de estudo ou, em outros termos, a questão da objetividade na construção do conhecimento.

Em terceiro lugar, o pressuposto da *indexicabilidade*, que nada mais é que a própria idéia de *index*, como o próprio termo já sugere. Trata-se de alguma referência que leva ou indica o que foi dito para um outro lugar. A idéia central da *indexicabilidade* é que o significado de uma palavra ou expressão depende do contexto em que é utilizada, pois, de acordo com Potter: “el estudio del significado de una expresión no llegará a una conclusión satisfactoria si no se tiene alguna comprensión de la ocasión en la que se utiliza la expresión” (Potter, 1998: 65). Para a Etnometodologia, a combinação entre palavras e contexto é o que dá sentido a uma expressão. O sentido pode mudar à medida que a situação muda. Assim, pesquisar implica descrição e compreensão do contexto imediato, além do contexto sociocultural.

Com a noção de *indexicabilidade*, perdem valor noções como a replicabilidade nos procedimentos de pesquisa, visto que dependem de um contexto específico, mutante, cambiante e que sempre se transforma. Assim, a responsabilidade de quem pesquisa, na descrição e exploração máxima do contexto da pesquisa, além de imprescindível, enriquece o próprio processo de pesquisa (Spink & Menegon, 1999).

O quarto e último pressuposto é o *accountability*: grosso modo, é o “dar conta de”, que reivindica o conhecimento das pessoas para saber como são as coisas. O *accountability* é a destituição da idéia de especialistas. O exemplo do nadador ou do hidrólogo, anteriormente descrito, é emblemático. Quem conhece melhor o rio: o nadador ou o hidrólogo? Em última instância, volta-se o foco para o que se entende por conhecimento. Desfazem-se, assim, as concepções hierarquizadas e os ranços autoritários do próprio conhecimento científico.

A Etnometodologia também se apóia nas *interanimações dialógicas*, por exemplo, na análise de conversação. Entende que a conversação sustenta a vida cotidiana, ou também, as análises de textos, livros ou documentos. A fala é uma ação. Essa perspectiva rompe com os modelos representacionistas na construção do conhecimento, se aproximando, assim, da Teoria dos Atos de Fala (Austin, 1998; Searle, 1965).

Para a Teoria dos Atos de Fala, a fala *per se*, é um ato. Não existe separação entre o ato e a fala. Falar é fazer. O que interessa não são as intenções ou por que se fala algo, e sim que conseqüências tal fala possui.<sup>10</sup>

Neste enquadre, compreende-se *Linguagem* sob uma perspectiva Pragmática (Levinson, 1983), ou seja, o que será focalizado é a *linguagem em uso* e suas conseqüências para o cotidiano. Entende-se que os documentos analisados são *práticas discursivas*, que compõem e são compostos pelo cotidiano da formação em Psicologia, gerando efeitos neste mesmo cotidiano.

Levinson (1983) relaciona ao menos uma dezena de distintas definições para Pragmática, algumas delas conflitantes entre si. Independente disso, o autor sintetiza uma definição geral. Para o autor, a Pragmática é parte da Semiótica (Ciência dos Signos) que estuda as relações dos signos e dos intérpretes, entretanto, detalha as características das derivações que surgem daí: pragmática é o estudo da imensa variedade de fenômenos psicológicos e sociológicos que afetam o sistema de signos em geral ou a linguagem em particular; o estudo de certos conceitos abstratos que fazem referência aos agentes; o estudo dos termos indécicos ou dêiticos; a recente acepção na lingüística e filosofia anglo-americanas.

---

<sup>10</sup> Por questões de economia de espaço e maior clareza na argumentação central, optou-se por somente situar tanto a Etnometodologia, quanto a Teoria dos Atos de Fala, e não explicitá-las detalhadamente. Sugere-se, portanto, para aqueles que querem se aprofundar nesses assuntos, as leituras das obras pertinentes indicadas ao longo do texto e no referencial bibliográfico.

Ainda segundo Levinson (1983), pode-se construir análises, baseadas na Pragmática, a partir dos próprios enunciados, conjuntamente com proposições sobre o uso da linguagem, e assim construir inferências bem detalhadas, feitas pelos participantes, sobre a qualidade dessas proposições, e dos propósitos e interesses daqueles que lançam mão dos enunciados.

A Pragmática propõe uma ruptura com a Teoria dos Signos de Saussure, pois entende que as nomeações e processos lingüísticos são convenções, arbitrárias em última instância. Assim, lança dúvidas sobre a estrutura do signo, pois, pela proposta de Saussure, todos os objetos do mundo poderiam ser nomeados em uma palavra. A partir daí, o significante levaria diretamente ao objeto ou à coisa. A maioria das análises de discurso se baseia na Teoria dos Signos, por exemplo, os estudos sobre Análise de Conteúdo (Bardin, 1977). Dessa forma, não levam em consideração o contexto e os processos implicados na interpretação, por exemplo, o pertencimento ou posicionamento de quem pesquisa ou interpreta em uma determinada comunidade lingüística. Esta limitação vale para a Teoria dos Signos, para a Psicolingüística e para algumas abordagens cognitivistas. Na Teoria dos Signos, o contexto somente dá contorno ao significado. Já, na Pragmática, a noção é mais complexa e dinâmica.

A Pragmática está interessada no uso da linguagem em distintos contextos. Nesse uso da linguagem, os significados são convencionais e coletivamente construídos. Alia-se, assim, à perspectiva bakhtiniana, quando afirma que nenhum signo isolado possui valor em si próprio. Para Bakhtin (1994), todo e qualquer signo deve ser contextualizado para ganhar significação.

Portanto, o sentido da comunicação não está na mensagem em si mesmo. O argumento é que sempre há sentidos no que se fala, e o sentido pode estar antes ou depois do que se fala. Não cabe analisar as intenções da fala, mas os sentidos que ela

produz. A intenção comunicativa não é relevante para a Pragmática, pois é sempre uma inferência e somente pode ser deduzida a partir das conseqüências geradas ou a partir das conseqüências do enunciado (Levinson, 1983). O que vai determinar o sentido é o contexto. Comunicação sem contexto é impossível.

Finalmente, a Pragmática coloca em manifesto a questão de que alguns fenômenos específicos somente podem ser descritos, recorrendo a conceitos contextuais. Os fenômenos pragmáticos específicos de uma língua e que não possuem sentido em outra são evidentes. Pensar que as próprias correntes em Psicologia formatam códigos lingüísticos distintos não é tarefa difícil. Alguns termos ou vocábulos específicos da Psicologia, em outro contexto, possuem sentidos completamente distintos. Exemplos disso são os conceitos de *sexualidade e inconsciente*, sugeridos por Freud. Em outras teorias ou contextos possuem outros sentidos.

A análise de *práticas discursivas*, baseada na Pragmática, se processa por meio de duas categorias: a *Dêixis* e as *Implicaturas Conversacionais*, que serão apresentadas em breve, conjuntamente com outras duas categorias de análise.

## **2.1. Práticas Discursivas**

A apresentação do referencial teórico está dividida em quatro partes: na primeira, é realizada a apresentação do conceito de *práticas discursivas*. Na segunda, de forma sucinta, apresentam-se os conceitos de *Labirintos*, *Redes*, *Hipertextos* e *Interanimações Dialógicas*. Parte-se do argumento de que os textos (documentos) são produtos de *práticas discursivas*, construindo, assim, uma rede de sentidos, atravessados por diversas vozes. Os textos são polissêmicos e, fundamentalmente, dialógicos. Na terceira parte, será discutida a problemática do contexto das *práticas discursivas*. Para tanto, será apresentado o conceito de *matriz*, elaborado por Hacking

(2001). Finalmente, na quarta parte, apresenta-se a discussão teórica das principais categorias de análise da *Pragmática* e das *Práticas Discursivas*: a) *dêiticos de discurso* (Levinson, 1983); b) *implicaturas conversacionais* (Grice, 1970); c) *retórica utilizada*; e d) *repertórios lingüísticos* (Wetherell & Potter, 1996).

### 2.1.1. Conceituando *Práticas Discursivas*

Inicialmente, é importante fazer uma breve apresentação sobre o significado de *práticas discursivas*, visando a compreensão das categorias de análise aqui utilizadas.

Existem ao menos três raízes da análise das *Práticas Discursivas* em Psicologia Social: a primeira é a da Sociologia Interacional, orientação proveniente da Antropologia, por exemplo, Erving Goffman. Esta primeira raiz pergunta sempre de que modo as linguagens são utilizadas no cotidiano, e de que modo os diferentes contextos sociais afetam os usos lingüísticos. Uma segunda raiz é fornecida pela Etnografia da Comunicação, que começa com Gumperz e Hymes (1964), e é continuada por Hymes (1991), pesquisando como os saberes definem a competência lingüística. E a terceira raiz, se dá pela via da Análise Crítica do Discurso. É uma maneira de realizar a análise discursiva desde seu *locus* de interesse político, e trata do processo de desmascaramento das situações de controle e abuso de poder.

*Discurso* remete, segundo Davies e Harrè (1990), às regularidades lingüísticas ou ao *uso institucionalizado da linguagem*. São os enunciados peculiares a um estrato específico da sociedade. Neste caso, indica-se que o contexto molda, formata e constrói a forma e o estilo ocasional dos enunciados, por meio, por exemplo, da *retórica utilizada*.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Utiliza-se *retórica* com sentido muito próximo ao conceito de *gêneros de fala* de Bakhtin. Os *gêneros de fala* (*speech genres*) para Bakhtin (1994), são as formas mais ou menos estáveis de enunciados. Para

Já, para a compreensão das *práticas discursivas* não se foca somente a função do discurso (suas regularidades e institucionalizações), mas, também, sua variabilidade. Em outras palavras, pode-se descrever um acontecimento, um grupo social, uma política ou uma personalidade de muitas formas distintas à medida que as funções variam. “Desde la disculpa, por ejemplo, hasta la culpabilización, o desde la formalización de una evaluación positiva hasta la construcción de una negativa. Los hablantes proporcionan perspectivas cambiantes, inconsistentes y variadas de sus mundos sociales” (Wetherell & Potter, 1996: 65). A variabilidade é tanto um índice para a função, como um índice para as distintas maneiras em que se pode produzir uma explicação.

As formas estáveis dos registros lingüísticos podem ser rompidas e se tornarem caóticas, instáveis e desordenadas em muitos momentos e contextos. Aqui se manifesta a função e o papel das *práticas discursivas*. Ainda seguindo Spink:

*O conceito de **práticas discursivas** remete, por sua vez, aos momentos de resignificações, de rupturas, de produções de sentidos, ou seja, corresponde aos momentos ativos do uso da linguagem, nos quais convivem tanto a ordem como a diversidade* (Spink, 1999: 45).

Portanto, *práticas discursivas* são compreendidas como linguagem em uso. Em outras palavras, são as maneiras a partir das quais as pessoas produzem sentidos e se posicionam nas relações sociais cotidianas, e possuem funções (institucionalizadas) e variações em seu cotidiano. Os elementos constitutivos das *práticas discursivas*, que compõem sua dinâmica, são: os enunciados orientados por *vozes*; as formas, que são as *retóricas utilizadas* e os conteúdos, que são os *repertórios lingüísticos*.

A concepção de *enunciados* reflete as expressões – palavras e sentenças - enquanto que a concepção de *vozes*, baseando-se em Bakhtin (1994), são os diálogos e

---

Spink, “discurso, linguagem social ou *speech genre* são conceitos que focalizam, portanto, o habitual gerado pelos processos de institucionalização” (Spink, 1999: 45).

negociações. Os *enunciados* e as *vozes* compõem o que se chama de *Interanimação Dialógica* que se processa em qualquer *prática discursiva*.

A perspectiva analítica das *práticas discursivas* se aproxima da *Pragmática*, visto que, na análise do discurso, “devemos analisar sua eficácia, função e utilidade no contexto, em vez de entendê-lo como um conhecimento universal” (Íñiguez, 2002: 129). Nessa perspectiva, *prática discursiva* é “una práctica social en sí misma, opuesta al transmisor neutro, con sus propios rasgos característicos y consecuencias prácticas” (Wetherell & Potter, 1996: 63). A dimensão prática do discurso é o foco de interesse: os usos, efeitos e conseqüências do discurso. Aproxima-se, também, da perspectiva bakhtiniana ao afirmar que a definição do discurso não é propriamente da pessoa que emite um enunciado, mas de seu posicionamento frente a um contexto qualquer.

São as *práticas discursivas* que mantêm e promovem as relações. Ao fazer a análise das *práticas discursivas*, faz-se, também, a análise das relações sociais. A indagação central não é o por que está ocorrendo algo, e sim que efeitos ocorreram. Ora, as pessoas usam a linguagem para construir versões do mundo em que vivem. Portanto, a análise das *práticas discursivas* se volta para a função da construção destas versões (Potter & Wetherell, 1987).

O trabalho do(a) cientista social que analisa *práticas discursivas* é estudar esta dimensão performática do uso da linguagem, trabalhando direcionado às conseqüências pragmáticas do uso da linguagem (Spink, 1999). Nesse sentido, a análise das *práticas discursivas* se afasta da tentativa de recuperar eventos, opiniões ou processos cognitivos dos participantes do discurso.

Para Wetherell e Potter (1996), três princípios, dentre outros, se destacam como importantes na análise de *práticas discursivas*: 1. a sugestão de que a *prática discursiva*, em si mesma, seja convertida no principal foco de investigação. O discurso

não é um caminho secundário até a verdadeira natureza dos acontecimentos, até as crenças ou até os processos cognitivos; 2. focar os detalhes do uso da linguagem, trabalhando a partir de transcrições ou documentos mais que a partir de uma transformação numérica destes recursos; 3. a proposição de que a análise das *práticas discursivas* depende do estudo da variabilidade no que diz respeito a sua construção e às funções que poderiam exercer.

Além disso, a análise das *práticas discursivas* interessa-se, de perto, pelos distintos discursos construídos (através de textos, artigos, fatos, acontecimentos, experimentos, publicações diversas etc), procurando identificar, principalmente, suas reificações e naturalizações. A análise resgata, assim, a possibilidade de problematizar o posicionamento da retórica da ciência moderna, como detentora última de um saber que servirá aos interessados na resolução dos mais diversos problemas. A Psicologia rotineiramente cai na tentação de reificar determinados conhecimentos, transformando-os em fatos incontestáveis e inabaláveis. Percebe-se isso na própria construção de determinados documentos na formação em Psicologia, por exemplo, o Parecer nº 403 de 1962, do Conselho Federal de Educação, ao fixar o currículo mínimo para os cursos de Psicologia no Brasil. O relator do parecer, Valnir Chagas, ao justificar a utilização da matéria de Fisiologia nos cursos de Psicologia relata que: “A *Fisiologia* explica-se como estudo básico para compreensão do comportamento humano e animal que, além disto, *proporciona um treinamento metodológico válido em si mesmo*” (Parecer 403/62, grifos meus).

### 2.1.2. Textos como *práticas discursivas*

Argumenta-se, nesta tese, que os textos ou os documentos são, em última instância, *práticas discursivas*. Para chegar a essa conclusão, é interessante abordar algumas características do que se considera texto e alguns conceitos.

#### ***Labirintos e Redes***

Do conto “Los dos reyes y los dos laberintos” de Borges (1989),<sup>12</sup> depreende-se a idéia de que não há uma estrutura subjacente ao próprio labirinto, como podem sugerir as primeiras imagens de um labirinto ou de uma *rede*. Labirinto, aqui, é constituído, simultaneamente, por linhas imaginárias e concretas, caminhos tortuosos e retos, encruzilhadas e linearidades. O deserto (representando a ausência de estruturas) é o maior dos labirintos, e também, o mais complexo. É sempre onde impera o caos, a desordem, a ausência de portas de entrada e de saída (ou, quem sabe, sua presença absoluta, ubicada em todo deserto).

Feito labirinto, a *rede* é organizada de forma que cada um dos seus pontos pode ser ligado a qualquer outro. Esse processo de conexão é também um processo

---

<sup>12</sup> Compartilha-se o conto: “Contam os homens dignos de fé (embora Alá saiba mais) que nos primeiros tempos houve um rei das ilhas da Babilônia que se reuniu com seus arquitetos e magos e lhes ordenou construir um labirinto tão perplexo e sutil que os homens mais corajosos e prudentes não se aventurariam entrar, e os que entrassem se perderiam. Essa obra era escandalosa, porque a confusão e a maravilha são operações próprias de Deus e não dos homens. Com o andar dos tempos, veio em sua corte um rei dos árabes, e o rei da Babilônia (para caçar com a simplicidade de seu hóspede) lhe fez penetrar no labirinto, onde vagou amedrontado e confuso até o final do dia. Então implorou socorro divino e encontrou uma porta. Seus lábios não proferiram queixa alguma, mas disse ao rei da Babilônia que na Arábia havia um outro labirinto e que, se Deus quisesse, ele conheceria um dia. Assim que retornou a Arábia, reuniu seus capitães e seus soldados e invadiu os reinos da Babilônia com tanta força que derrubou seus castelos enfrentou seu povo e aprisionou o rei. O amarrô em cima de um camelo veloz e o levou ao deserto. Cavalgaram três dias, e lhe disse: ‘Oh, rei do tempo e do espaço e escritor do século! Na Babilônia querias me perder em um labirinto de bronze, com muitas escadas, portas e muros; agora o Poderoso fez por bem que eu te mostre o meu, onde não há escadas que subir, nem portas que forçar, nem fatigantes galerias que recorrer, nem muros que te vedem o passo’. Logo lhe soltou as amarras e o abandonou no meio do deserto, onde morreu de fome e de sede. A glória fica com Aquele que não morre”. (Borges, 1989: 607).

contínuo de correção dessas conexões, sempre ilimitado, pois, que sua estrutura seria sempre diferente da que era no momento anterior, e cada vez, poder-se-ia percorrê-la segundo linhas diferentes. É ilimitado, também, por que “quem passa por ele (o labirinto ou a *rede*) deve aprender também a corrigir continuamente a imagem que dele se cria, seja ela uma imagem concreta de uma seção (local), seja ela uma imagem normalizadora e hipotética que diz respeito à sua estrutura global (incognoscível, tanto por razões sincrônicas quanto por razões diacrônicas)” (Eco, 1989: 339).

A construção de *redes* faz parte de um processo instável e nada determinado. Não se espera aqui espelhar uma realidade através de um emaranhado de conexões. O que se espera é deixar claro os critérios e passos seguidos para a construção dessa *rede*.

Etimologicamente, o termo *rede* significa “entrelaçamento de fios, cordas, cordéis, arames etc., com aberturas regulares, fixadas por malhas, formando uma espécie de tecido” (Cunha, S/D: 669). Assim, a *rede* se apresenta como um tipo de *labirinto* que possibilita o encontro das linhas através dos nós. Não se trata de um puro enroscar ou de uma sobreposição de linhas, e sim, de linhas, fios, corredores que se encontram e se interconectam uns aos outros.

Do ponto de vista da construção do conhecimento, a idéia de *rede* implica pensar na possibilidade de integração da diversidade, da articulação com o plural. Ou como diz Sherrer-Warren, pensar em *rede* “(...) implica buscar as formas de articulação entre o local e o global, entre o particular e o universal, entre o uno e o diverso, nas interconexões das identidades dos atores com o pluralismo” (Sherrer-Warren, 1993: 9).

Assim, o conceito de *rede* é caracterizado por: estar sempre em busca da multivocalidade; possuir, simultaneamente, caráter acêntrico e policêntrico; descentralização do poder; integração de diversidade e pluralismo; articulações entre o

local e o global; articulações entre o particular e o universal; articulações entre o uno e o diverso; seus limites serem finitos ou infinitos; se há uma estrutura ela é metamorfósica, contextual e temporal; heterogeneidade das ligações e dos nós.

### ***Hipertextos e Interanimações Dialógicas***

*“Este é um mundo em devir, onde tudo está em movimento e nada está terminado, nem mesmo ‘a última palavra do mundo e sobre o mundo foi pronunciada’ (Bakhtin, 1981)”.*

A análise das *práticas discursivas*, materializadas nos documentos, possui uma lógica hipertextual. A idéia é articular aproximações dessa lógica com a concepção de *interanimação dialógica* de Bakhtin (1994).

Uma das contribuições mais interessantes da obra de Bakhtin é sua noção de texto, esse complexo sistema de signos delimitado pelas culturas, mas que, simultaneamente, as extrapolam espaço-temporalmente. Antes de tudo, textos são *atos dialógicos* (Machado, 1996). Bakhtin argumenta que o conceito de texto auxilia na compreensão do caráter polissêmico da linguagem e suas ações dialógicas. Assim, o movimento da textualidade carrega uma tradição de mudanças:

*Aprendemos com Bakhtin que a magnitude cultural de uma época, a riqueza de suas idéias e criações não cabem nos limites da visão que lhe é contemporânea. Somente o confronto transtemporal é revelador da época e de suas grandezas. Os produtos culturais, os objetos estéticos e o conhecimento extrapolam os limites espaço-tempo (Machado, 1996: 232).*

Ao relacionar a *interanimação dialógica* de Bakhtin com a lógica intertextual presente nos documentos, concorda-se com Ibáñez ao dizer que:

*Todo texto es intertextual, en todo texto hablan otros textos, en todo texto están presentes de alguna forma los textos anteriores, en*

*definitiva todo texto es polimorfo. Los postmodernos añadirán que, en el ámbito de significado por lo menos, también los textos que vendrán después marcan la lectura del texto – en este sentido, según Derrida, el significado es indeterminable e indecible-. Después de Bajtin es difícil no aceptar la incontornabilidad de lo histórico, aunque pretendamos limitarnos al texto (Ibáñez, 2001: 118).<sup>13</sup>*

Hipertexto é a noção de que os documentos estão conectados formando outros textos, cambiantes, infinitos, instáveis. Mais que isso, os atravessamentos são feitos *entre* os textos, mas também *nos* textos e nos *contextos*. Segundo Vaughan, a idéia de hipertexto surgiu com Vannevar Bush, em 1945, porém, o termo só foi criado, em 1965, por Ted Nelson: “Estes dois autores tinham a preocupação de combater a inércia histórica do pensamento linear, pois acreditavam que a estrutura do pensamento humano não era seqüencial nem linear e que ‘sistemas de hipertexto baseados em computadores alterariam fundamentalmente a relação dos homens com a literatura e com a organização e expressão das idéias’ (Vaughan, 1994: 34).

Outro autor, Lévy, apresenta a discussão sobre a comunicação, utilizando o modelo da interpretação e da produção de sentido com hipertextos. Para ele, “... numa situação de jogo cada novo lance ilumina com uma luz nova o passado da partida e reorganiza seus futuros possíveis, da mesma forma que uma situação de comunicação, cada nova mensagem recoloca em jogo o contexto e seu sentido” (Lévy, 1993: 21). Para Lévy, as redes semânticas vão se alterando conforme o contexto. O hipertexto, assim, transforma-se em uma matriz de textos potenciais (Jacques, 1999).

Pensar um texto como uma rede ou um labirinto, ou com uma lógica hipertextual, é se abrir às múltiplas possibilidades de atravessamentos que surgem. A orientação é a compreensão do *hipertexto* como uma espécie de sistema de referência

---

<sup>13</sup> Ainda segundo Ibáñez, “*Bajtin nos enseña que no se puede hacer el ‘impase’ sobre la trama histórica, aun cuando sean los textos lo que interese y no su génesis. No se puede contornear la historia, la trama histórica, porque resulta que todo texto es intertextual (será Kristeva quien forjará y difundirá el termino ‘intertextual’, pero a través de la ‘dialógica’ de Bajtin, la idea ya estaba ahí)*” (Ibáñez, 2001: 118).

cruzado. Portanto, as conexões conceituais (*nós*) se dão com as próprias articulações entre as categorias de análise, ou seja, com a *retórica utilizada*, os *repertórios lingüísticos*, os *dêiticos de discurso* e as *implicaturas conversacionais*.

A articulação entre os *hipertextos* e a *interanimação dialógica* de Bakhtin ocorre no movimento cotidiano das *práticas discursivas*. A análise das *práticas discursivas* se foca na linguagem em uso. Ora, não é à toa que o termo *texto* possui a mesma raiz etimológica de *tecer*. É a ação de combinar, de tecer, de enredar, de construir redes de relações, culminando no tecido social, que representa a produção de sentidos. O texto possui vozes e é fruto de práticas humanas, “diz respeito a toda produção cultural fundada na linguagem” (Stam apud Machado, 1996: 235). Seguindo o pensamento bakhtiniano: não há produção cultural fora da linguagem.

Mas, como pergunta Machado (1996), se o texto é a rede ou parte dela, que elementos deste próprio texto podem ser significados como sendo os fios cujo ato de entrelaçamento será responsável pela produção do tecido? Deixando a metáfora de lado, como realizar a própria análise das *práticas discursivas*?

### **2.1.3. (Con)texto: a elaboração da *Matriz***

Nessa terceira parte, faz-se necessário uma discussão sobre o contexto de elaboração dos documentos. As *práticas discursivas* não existem no vazio ou no vácuo. Elas possuem um *marco social* com o qual estão em constante interação/construção. *Marco* não no sentido de algo que já está lá, definido *a priori*. Vale lembrar que esse *marco* é fruto do trabalho de muitas vozes. A questão é, como visualizar a articulação entre tal *marco* e as *práticas discursivas*? O conceito de *matriz* (Hacking, 2001) auxilia a compreensão dessa visualização.

Para a discussão do conceito de *matriz*, Hacking (2001) argumenta que a construção do conhecimento somente tem sentido se discurso e realidade forem articulados. O objetivo dessa articulação é o rompimento com a lógica da *inevitabilidade* e da *naturalidade* das narrativas dominantes. Para o estudo desse rompimento, Hacking explora a articulação entre os objetos e as idéias, considerados níveis distintos da realidade social.

*Objetos* são os itens do mundo do senso comum, do cotidiano. Como exemplos: pessoas (crianças), estados (infância), condições (saúde), práticas (abuso infantil, caminhar), ações (lançamento de bola), comportamento (generoso, inquietação), dentre outros. Os *objetos* não são fruto de fantasias. Eles existem e são concretos. A condição básica para sua existência, obviamente, é a existência de práticas humanas. Hacking (2001) cita, como exemplo, o aluguel. É subjetivo e objetivo ao mesmo tempo. Não possui uma existência material, mas é concreto: caso o inquilino não o pague, será cobrado ou até despejado.

Já, *idéias* são “concepciones, conceptos, creencias, disposiciones, teorías. No es necesario que sean privadas, ideas de ésta o esa persona. Las ideas son debatidas, aceptadas, compartidas, planteadas, trabajadas, aclaradas, discutidas. Pueden ser confusas, sugerentes, profundas, estúpidas, útiles, claras o distintas” (Hacking, 2001: 49-50).

Os agrupamentos, as categorias, as classificações e as classes são caracterizados como *idéias*.<sup>14</sup> Suas extensões – agregados de coisas, conjuntos e grupos e tudo o mais que concretize as *idéias*, são coleções que estão no mundo, portanto contam como *objetos*. Assim, as *idéias* sobre formação em Psicologia são socialmente

---

<sup>14</sup> Hacking diz que na ausência de termos mais adequados para caracterizar o que chama de *idéia*, acaba utilizando este mesmo, e o define como uma abreviatura taquigráfica muito insatisfatória. Vai além e diz que termos como *conceito* e *classe*, para designar *idéia*, estão esperando na reserva. Para o desdobramento da noção de *idéia*, utiliza o conceito de classe.

construídas, não são inevitáveis, e envolvem jogos de poder, interesses, embates mercantis, negociações diversas etc.

As *idéias* circulam no público. São propostas, criticadas, tomadas em conta, rechaçadas. As *idéias* não existem no vazio, vivem dentro de um marco social. É este marco social que Hacking chama de *matrizes*: “Las ideas no existen en el vacío. Habitan dentro de un marco social. Vamos a llamarlo la *matriz* dentro de la cual se forma una idea, un concepto o clase” (Hacking, 2001: 32).

A *matriz* em que se constrói o debate sobre formação em Psicologia é composta por instituições, por profissionais, pesquisadores(as) e professores(as), por artigos de periódicos e livros, por fiscais, documentos diversos etc. Além disso, existe toda uma infra-estrutura material que lhe confere sustentabilidade, por exemplo, os laboratórios, as salas de aula etc.

No futuro, retomando o exemplo do aluguel, para ser possível seu estudo (caso o aluguel não exista mais), os historiadores levarão em conta os componentes da *matriz* que faziam parte do objeto aluguel. Por consequência, seguindo a lógica de Hacking, o debate sobre a formação em Psicologia no Brasil é o *objeto*. Assim, por meio de determinados documentos (que são elementos desta *matriz*), foram realizadas análises das *práticas discursivas* que constroem esse debate e, também, os usos e os efeitos de tais *práticas discursivas* no cotidiano.

O principal, no estudo da *matriz*, é ver que o objetivo do discurso da construção social é a interação entre o objeto, os conceitos, as práticas e as pessoas. Assim, *objetos* e *idéias* se interatuam. E essa interação caracteriza a própria *prática discursiva*.

Construir a *matriz* dos documentos é, portanto, uma estratégia para visualizar as *práticas discursivas* do processo da formação em Psicologia. Trata-se de

uma forma de organizar alguns elementos da *matriz* a ser explorada. Não se pretende esgotar a *matriz* que delimita o debate da formação em Psicologia. O que será apresentado no quarto capítulo é parte dela. Os elementos ali dispostos não possuem a pretensão de caracterizar toda a *matriz*.

A *matriz* foi construída tomando por base uma linha cronológica narrativa. Nesse processo, tenta-se uma aproximação com as noções de *tempo curto* (“marcado pelos processos dialógicos”), *tempo vivido* (é o tempo das “linguagens sociais aprendidas pelos processos de socialização”) e *tempo longo* (“que marca os conteúdos culturais, definidos ao longo da história da civilização”), discutidos por Spink (1999). Abordar o debate atual sobre a formação em Psicologia (*tempo curto*) não implica negligenciar os entrelaçamentos com outros tempos. Os tempos *vivido* e *longo* delimitam processos fundamentais na análise das *práticas discursivas*. Sem eles toda a discussão de cultura, discutida no primeiro capítulo, por exemplo, ficaria sem sentido. Os documentos são definidos pelos processos dialógicos, pelas linguagens sociais e pelos conteúdos culturais. A perspectiva histórica não diz respeito a uma história dos *fatos* ou dos *indivíduos*, mas a uma história dos discursos, das produções narrativas, enfim, das *práticas discursivas*. Em suma, as *práticas discursivas* produzem o que se entende por história.

Nesse sentido, Jacó-Vilela (1999b) argumenta que a história de nomes e fatos provoca muitos *lapsos*, que ocorrem, para além da lógica positivista de narrativa histórica, em função da lógica capitalista, dos movimentos da modernidade (tudo tem que estar em movimento, todo o tempo) e da individuação. É a exigência do envolvimento com o progresso, o desenvolvimento e a mudança, promovendo sempre algo novo, seja pela técnica, seja pela ocupação de novos espaços. Como exemplo disso, no que se refere à história da Psicologia no Brasil, Jacó-Vilela (1999b) chama a atenção

para o fato de que foram *esquecidos*, na história, nomes como Manuel Bomfim e Arthur Ramos, pois faziam parte de uma Psicologia ensaística, com pouquíssimas aproximações à Psicologia Aplicada reinante ainda hoje. Para a autora:

*Bomfim e Arthur Ramos (...), são de uma vertente distinta, ensaística, de articulação com outros saberes. Seu ofuscamento na história da Psicologia sugere que, em seu processo de autonomização, a Psicologia parece haver escolhido um caminho: a opção por estudar o indivíduo isolado, considerando seus processos cognitivos e afetivos como dados, 'naturais', próprios da 'essência humana'. Opção que a aproxima da Psicologia científica americana e europeia e que a afasta de qualquer perspectiva de reflexão sobre temas como 'identidade nacional' – cuja amplitude não é passível de investigação experimental (Jacó-Vilela, 1999b: 252).*

Mancebo também se aproxima de Jacó-Vilela quando problematiza o porquê de boa parte da historiografia psicológica dar ênfase ao estudo dos chamados sistemas psicológicos contemporâneos (o estruturalismo, o funcionalismo, o behaviorismo, o gestaltismo e a psicanálise), constituindo um campo de investigações histórico-epistemológicas. Assim,

*as práticas e concepções da Psicologia Aplicada, sob forte embasamento funcionalista, são praticamente ignoradas pela maioria dos autores de ensaios de História da Psicologia. A trajetória das práticas psicológicas na educação, no trabalho, e voltadas para o ajustamento do indivíduo em suas relações com os demais, consigo mesmo e no social, com pregnante desenvolvimento neste século, permanece por se fazer (GENIVIÈVE, 1992) (Mancebo, 1999: 95).*

No contraponto dessa forma de compreender a história, argumenta-se a favor da história sob um eixo político e micropolítico, ao invés do epistemológico. Assim, história é compreendida como arena de conflitos, repleta de implicações teóricas, ideológicas e políticas. Tal perspectiva ajuda a desconstrução dos dogmatismos e dos saberes-competências-dominações estabelecidos, e ajuda na construção de análises e intervenções mais positivas diante do novo e, por que não, do caos no qual, não raramente, se está envolvido (Mancebo, 1999).

O foco da perspectiva histórica adotada aqui é a própria noção de documento. Mais que matéria na qual estaria impressa alguma verdade do passado, a qual, através de uma interpretação, seria cabível ao historiador apreender, o documento assume outras funções: cabe ao historiador trabalhá-lo, organizá-lo, recortá-lo e estabelecer as relações da qual faz parte. Os documentos não são analisados como se fossem a re-apresentação de um passado. Nesse sentido, nenhum documento “é mais representativo do que outro, todos – por existirem num determinado momento – têm uma presença, tornando redundante a própria noção de representatividade” (Spink, P, 1999, p. 124).

Argumenta-se que os documentos dialogam entre si, sendo, assim, *práticas discursivas*. São diálogos que permitem viajar e atravessar fronteiras temporais e espaciais, lançando os debatedores a uma profusão de sentidos articulados das mais diversas maneiras. São referenciais inegáveis, visto que são explicitamente investidos de poder. Os documentos - constituídos ao longo do tempo por distintas instituições e pessoas – constroem idéias, conceitos, argumentos, convencimentos, posicionamentos, ideologias, retóricas, metáforas etc. São hipertextuais, pois, remetem o leitor a outros documentos, artigos, autores e retóricas.

#### **2.1.4. Análise das *Práticas Discursivas***

Apresenta-se, a seguir, as quatro categorias de análise que serão utilizadas. Duas são derivadas da Pragmática (Levinson, 1983): os *Dêiticos* (Levinson, 1983) e as *Implicaturas Conversacionais* (Grice, 1970). As demais são derivadas dos estudos das *Práticas Discursivas* (Spink, 1999): as *retóricas utilizadas* e os *repertórios lingüísticos* (Wetherell & Potter, 1996).

## Dêiticos

*Dêiticos* são os elementos da estrutura gramatical que concernem “directamente a la relación entre la estructura de las lenguas y los contextos en que son utilizadas” (Levinson, 1983: 48). Em outras palavras, os *dêiticos* são os elementos da estrutura gramatical que relacionam linguagem e contexto.

Os *dêiticos* pertencem ao domínio da pragmática e da semântica, pois, apresentam, diretamente, a relação entre a estrutura da língua e os contextos em que se dá seu uso. Segundo Levinson, “la pragmática se ocupa de aquellos aspectos del significado y de la estructura del lenguaje que no pueden ser comprendidos en una teoría semántica veritativa, (así) nos encontraremos probablemente con que la categoría gramatical de la deixis se halla en la frontera entre la semántica y la pragmática” (Levinson, 1983: 48).

Os *dêiticos* remontam seu sentido à língua grega, em que significam aquilo que pode assinalar ou indicar alguém ou alguma coisa. Exemplificando, os dêiticos surgem quando se utiliza demonstrativos, tempo verbal, pessoas etc. Portanto, assinalam pessoas, organizações, instituições, objetos, comportamentos, ações etc. São indicadores relativos ao contexto. Nas *interanimações dialógicas* (Bakhtin), são um dos principais responsáveis pelos endereçamentos das *práticas discursivas*.

Por exemplo, os *dêiticos sociais*, em que as explicações funcionais da estrutura da linguagem requerem que sejam relacionadas com aspectos culturalmente específicos da interação. Se uma pessoa se dirige a outra por “você”, pode indicar um determinado contexto ou situação. Se a referência é “Vossa Senhoria”, possivelmente o contexto e a situação são outros.

Os dêiticos podem ser de vários tipos: pessoa, tempo, lugar, social, discurso, dentre outros. Os documentos serão analisados por meio dos *Dêiticos de Discurso*. Tal

tipo de dêitico é caracterizado pelo uso de expressões de um enunciado para referir alguma parte do discurso que já contenha este enunciado. Em outras palavras, é quando se realizam referências a partes do discurso, anteriores ou posteriores, em que se formula o enunciado. Para Levinson, “es la codificación de una referencia a porciones del discurso en desarrollo en que se sitúa el enunciado” (Levinson, 1983: 55). Exemplo disto é o emprego de expressões como: “esse/essa”, “aquele/aquela”, “este/esta”, “Como vimos no módulo I...”, “Assim...”, “Entretanto...” etc;

Nesse sentido, por meio da análise dos *dêiticos de discurso*, será construída a *rede* que estabelece vínculos entre os distintos documentos. Os *dêiticos de discurso* indicam quando o texto faz referências a questões anteriores ou posteriores ao próprio texto, mas, também, questões de contexto relacionadas ao documento ou a outros documentos, pessoas ou instituições. Estabelece-se, assim, uma *rede* entre os mesmos, auxiliando a análise das *práticas discursivas*.

A construção dessa *rede* se assemelha a um labirinto e, nesse sentido, Eco, ao falar sobre labirintos complexos, diz que este “é uma rede, na qual cada ponto pode ter conexão com qualquer outro ponto” (Eco, 1989: 338). Tal labirinto não é possível de ser desenrolado, pois não possui interior nem exterior, porta de entrada ou porta de saída. Pode ser finito ou, se tiver possibilidade de expandir-se, infinito.

Portanto, os *dêiticos de discurso* garantem a análise por meio da lógica hipertextual, abrindo a possibilidade de perceber o texto como um sistema de referências. O centro dêitico está na pessoa que fala. Mas, é amplamente manipulável, em que se pode, portanto, considerar os documentos de domínio público, como sendo os próprios sujeitos falantes. São os documentos que estabelecem diálogos entre si, apontando, indicando ou remetendo um texto a outro. Tal aspecto garante aos documentos o estatuto de *práticas discursivas*.

### **Implicaturas Conversacionais**

Outra categoria para a análise pragmática dos documentos de domínio público é a *Teoria das Implicaturas Conversacionais*. Essa Teoria surge para fazer frente à Teoria das Descrições de Russell. Grice (1970) considera que as *Implicaturas Conversacionais* resolvem problemas não-esclarecidos pela Teoria das Descrições. Exemplificando: imagine a situação de uma solicitação de recomendação para um candidato a um posto de trabalho qualquer. Se, em resposta a essa solicitação de recomendação, aquele que recomenda escreve dizendo que o candidato é alguém muito bem educado, simpático e que sua caligrafia é muito legível, e nada diz sobre as características e habilidades do candidato ao referido posto, pode-se dizer que a implicação é que o candidato não era competente para o posto recomendado.

Assim, *Implicatura Conversacional* é a construção de uma inferência sobre uma *interanimação dialógica* qualquer. Aqui, o que se comunica não depende somente das palavras, mas da informação que se quer transmitir. Uma inferência não é uma especulação. A especulação se processa sem a necessidade de provas ou avaliações sobre o que se especulou. Já, a inferência é construída com base no próprio texto e suas regras de construção. Os elementos do texto que possuem conexões com o contexto, mas não possuem marcos que permitam a interpretação, não podem sofrer inferências.

Como diz Levinson:

*la noción de implicatura (...) permite defender que las expresiones de las lenguas naturales tienden a tener significados simples, estables y unitarios (cuando menos en muchos casos). Pero este núcleo semántico estable tiene a menudo una cobertura pragmática inestable y inespecífica de cada contexto – esto es, un conjunto de implicaturas -* (Levinson, 1983: 91-92).

Grice (1970) distingue as *implicaturas conversacionais* através do que chamou de *Máximas Conversacionais*. Por exemplo, a maneira como se fala é importante e isto está relacionado à *Máxima de Modos* ou *Maneiras*. Segundo Grice, as

*Máximas* são “principios de deseable cumplimiento que son normalmente aceptados por cualquier hablante, aunque, por supuesto, también pueden ser infringidos” (Grice, 1970: 107).

Para Grice, a análise das *implicaturas conversacionais* está na transgressão das *máximas conversacionais*. É pelas *máximas* (ou por sua transgressão) que a informação é transmitida de forma indireta (Grice, 1970). Tais *máximas* são de quatro tipos distintos:

. Máxima de Qualidade: as falas têm que ser, funcionalmente, verdadeiras. Ao construir uma fala que não possui implicações verdadeiras, os falantes estarão ferindo esta máxima;

. Máxima de Quantidade: as falas têm que ter um volume otimizado. Nem tão monossilábicas, nem tão prolixas. Têm que dizer o que deve dizer. Pouca informação ou muita informação se transforma em violação dessa máxima;

. Máxima de Modo (Maneira): é a máxima da clareza, objetividade e concisão. Para uma fala qualquer, é necessário se preocupar com o modo como se fala. A clareza e a objetividade são fundamentais. Quando não se é claro, transgride-se tal máxima;

. Máxima de Pertinência: as falas têm que ser pertinentes ao contexto. Uma fala fora do contexto pode provocar muitas reações hostis ao falante.

Finalizando, cabe ressaltar que as *implicaturas* estão presentes em todos os tipos de *interanimações dialógicas*, e não somente nas conversas. Os documentos são considerados *interanimações dialógicas*, no sentido bakhtiniano, ou seja, os textos ou os documentos são constituídos pelo caráter polissêmico da linguagem e por ações dialógicas.

### **Retórica Utilizada**

As *retóricas* utilizadas nos documentos são decorrência direta das formas representativas da linguagem em uso do universo cotidiano. São formatadas pelo contexto, que direciona a forma e o estilo ocasional das enunciações. Aproxima-se teoricamente, do conceito de *gêneros de fala* (Bakhtin, 1994). São, dessa maneira, compreendidas como as formas mais ou menos estáveis da linguagem social ou dos discursos.

Para Bakhtin (1994), os textos são formulados pelos gêneros discursivos (*retóricas* utilizadas), pois, os enunciados revelam, por exemplo, escolhas particulares (nem sempre intencionais ou conscientes) de determinados vocábulos em detrimento de outros. Os vocábulos ou as palavras são unidades culturais do discurso. Unidades vivas e dinâmicas e, portanto, dotadas de tudo que é próprio da cultura. Ora, a enunciação, o texto e as *retóricas* não se constituem nas bordas dos códigos culturais, ao contrário, e é por isso que o texto é tecido (Machado, 1996).

A *retórica* se renova a cada momento, vive do presente, mas sempre recorda seu passado e seu começo. É a representante da memória criativa no processo de produção de textos. E é exatamente por isso, que a *retórica* (assim como os gêneros de fala) possui a capacidade de assegurar a unidade e a continuidade desse processo de produção dos textos (Bakhtin, 1981).

O estudo da *retórica* não surge como análise de hierarquias ou categorizações, obedecendo a comandos estáticos ou petrificantes. Ao contrário, surge como combinações entre distintas possibilidades de criação. O que interessa é como se processa a combinação das formas e não necessariamente sua evolução. Nos documentos, a análise da *retórica* interpretará os estilos que surgem, determinadas características do texto, *permanências* e *rupturas* dos próprios documentos.

### **Repertório Lingüístico**

*Repertório Lingüístico* baseia-se no conceito de *Repertório Interpretativo* (Wetherell & Potter, 1996).<sup>15</sup> A expressão *Repertórios Lingüísticos*, para se referir ao significado de *Repertórios Interpretativos*, traduz, de forma mais interessante seu sentido, visto que o termo *interpretativo* possui um vínculo forte com concepções representacionistas na construção do conhecimento. Nesta perspectiva, o ato de interpretar vincula-se, quase que diretamente, à procura de uma essência última, escondida, oculta, cujos sentidos são procurados através dos instrumentos de análise do simbólico. A perspectiva analítica em questão não objetiva a busca de algum sentido escondido, escamoteado nas entrelinhas formadas pelos signos. A busca, aqui, é das *permanências* e das *tentativas de renovações* ou *rupturas* de sentidos que ocorrem ao longo do tempo. Das continuidades e discontinuidades de sentidos que se articulam, constituindo um emaranhado, uma rede, um labirinto de possibilidades de construções lingüísticas.

Portanto, os *repertórios* são considerados os elementos fundamentais que os falantes utilizam para construir versões das ações, dos processos cognitivos e, também, da construção de documentos: termos ou conjunto de termos, vocábulos, expressões, descrições, figuras de linguagem etc. São as unidades analíticas do discurso, utilizadas nas falas cotidianas das práticas discursivas. Neste sentido, as “inconsistencias y las diferencias en el discurso son diferencias entre unidades lingüísticas relativamente vinculadas e internamente consistentes que hemos denominado, siguiendo a Gilbert y Mulkey (1984), repertorios interpretativos” (Wetherell & Potter, 1996: 66).

Para a visualização dos *repertórios lingüísticos* foi utilizado o procedimento, desenvolvido por Spink (1999), dos *Mapas Dialógicos*. Os *Mapas Dialógicos* são

---

<sup>15</sup> A modificação da expressão e de seu sentido segue as discussões realizadas no Núcleo de Pesquisa e Estudos em Práticas Discursivas e Produção de Sentidos, no Programa de Psicologia Social da PUCSP, coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Mary Jane Spink.

estratégias com o objetivo de “sistematizar o processo de análise das práticas discursivas em busca dos aspectos formais da construção lingüística, dos repertórios utilizados nessa construção e da dialogia implícita na produção de sentidos” (Spink,1999: 107).

A construção dos *mapas dialógicos* seguiu os seguintes procedimentos: primeiro, organizaram-se categorias gerais temáticas que tinham a ver com os objetivos da pesquisa. Em segundo lugar, foram organizados os conteúdos do documento, dispostos de acordo com as categorias construídas. Em terceiro lugar, foi preservada a seqüência do documento. Isso evitou descontextualizar os conteúdos e facilitou a identificação dos processos de *interanimação dialógica*. A partir daí, foram retirados os *repertórios lingüísticos* produzidos por determinada categoria, por exemplo, “conhecimento”, “prática”, “cidadania” etc.

### 3. Os Documentos da Formação em Psicologia

Este capítulo apresentará a busca, a identificação e a organização dos documentos que compõem parte da *matriz* da formação em Psicologia. Serão apresentados quatro itens: em primeiro lugar, uma descrição da construção de parte da *matriz* da formação em Psicologia. Aqui, será focalizada a busca e a identificação dos documentos que compõem a análise. Em segundo lugar, o processo de construção e organização desta *matriz*. Será explorada a forma como os documentos foram construídos: sua natureza, temática principal, autoria e contexto político de surgimento. Um grande quadro resumindo tal organização será o mote condutor. Em terceiro, serão apresentados os documentos potenciais para a análise, retirados da *matriz* dos documentos, focando aqueles diretamente envolvidos na formação em Psicologia. Finalizando, o quarto item é uma primeira análise da *matriz* dos documentos.

#### 3.1. A Busca e a Identificação dos Documentos

No trabalho de busca aos documentos foram utilizados vários caminhos: nos próprios documentos, referências a outros documentos e textos que versavam sobre o tema; leitura de artigos e publicações que estabeleciam *links* com outros textos; contatos com pessoas; contatos com instituições; pesquisas bibliográficas para encontrar material que pudesse servir de apoio ao trabalho; buscas na *internet*; em *home page* de associações, instituições e cursos de Psicologia.

Esse processo ocorreu independente do local e da hora, e se caracterizou por estar vigilante ao que se pronunciava em relação à pesquisa. Neste sentido, Peter Spink, em texto sobre análise discursiva de documentos de domínio público, fala que, por exemplo, o acaso é um elemento importante (na busca de documentos) e nunca deve ser descartado. Além disso, “os pesquisadores no campo da produção de sentidos aprendem

a ser catadores permanentes de materiais possivelmente pertinentes” (Spink, P., 1999: 137).

Não há qualquer pretensão em transformar a lista dos documentos encontrados em uma lista “representativa” da história da Psicologia ou da própria formação. Trata-se de uma lista, com documentos encontrados no percurso de busca, que, com certeza, não está esgotada. O processo de busca é infindável. Cada documento encontrado remete a outro documento, além de auxiliar na construção da própria pesquisa. Ao saber da existência, por exemplo, de documentos produzidos ao final da década de 1970 – pelo Conselho Federal de Educação e pelo Departamento de Assuntos Universitários do Ministério da Educação – DAU/MEC – ficou mais fácil perceber que o momento atual da construção das diretrizes curriculares para os cursos de Psicologia é fruto de discussões que remontam a redes de interesses e poder de outros tempos<sup>16</sup>.

Novamente, com o apoio em Spink, ao falar sobre se há um primeiro passo para a análise de *práticas discursivas*, talvez seja “parar de pensar sobre o que nos interessa e prestar atenção ao que é criado, guardado ou deixado pela passagem do cotidiano. (...) Feita essa inversão, começamos a nos tornar conscientes do universo de possibilidades que existem e da densidade e variedade dos elementos presentes na produção de sentidos” (Spink, P., 1999: 136).

Foram realizados alguns encontros e diálogos com pessoas que transitam, de uma forma ou de outra, na discussão da formação em Psicologia no Brasil. A idéia não era a análise do diálogo em si, pois ficaria sem sentido para os propósitos da pesquisa. E

---

<sup>16</sup> É necessário esclarecer que existem muitos documentos produzidos por Associações, Entidades, Instituições de Ensino Superior etc, sobre a questão da formação em Psicologia. Seria trabalho hercúleo realizar tal levantamento. Um documento importante, por exemplo, foi produzido pelo Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, em 1979 (“Uma nova proposta: Diretrizes, e não currículo mínimo na regulamentação do Curso de Psicologia”, Recife, mimeo). Tendo em vista a dificuldade de levantar documentos regionais, optou-se por não trabalhar diretamente com os mesmos – documentos regionalizados - e sim, com documentos que, de uma certa forma, tivessem uma abrangência nacional. À medida que se percebeu que um documento regional qualquer fosse interessante para a análise, este foi incorporado ao trabalho analítico.

sim, colher informações sobre novos documentos e sobre a questão da formação em Psicologia. Foram estabelecidos diálogos com pessoas que transitam nos seguintes espaços: Fórum de Entidades Nacionais de Psicologia, Comissão de Especialistas do MEC, Conselho Federal de Psicologia, Associação Brasileira de Ensino em Psicologia, e, finalmente, pesquisadores(as) e pessoas que participaram/participam da história da formação em Psicologia no Brasil.

Nesses encontros, foi apresentada a listagem de documentos, solicitando que verificassem se faltava algum documento na mesma, assim como para indicar outras pessoas que pudessem contribuir para a pesquisa.

### **3.2. A Construção e a Organização da *Matriz* dos Documentos**

Este tópico apresenta como foi construída e organizada parte da *matriz* que sustenta a pesquisa. Em anexo (Apêndice A), está o “Quadro Geral de Documentos - Documentação sobre a Formação em Psicologia no Brasil e o Contexto Político Brasileiro”. Tal quadro apresenta os documentos encontrados e que possuem algum vínculo, direto ou indireto, com o debate sobre a formação em Psicologia no Brasil, durante o século XX e início do século XXI.

Embora esteja em ordem diacrônica, a idéia não é a de servir como guia histórico. O Quadro é assim apresentado, simplesmente em função da facilidade que tal distribuição proporciona na elaboração de estratégias e possibilidades de visualização de parte da *matriz* construída. A natureza do documento, quando foi produzido e como foram articulados dados sobre o contexto e autorias, são informações importantes que não podem ser deixadas de lado.

Assim, os documentos foram organizados pelos seguintes pontos: Ordenação Cronológica de Surgimento, Contexto Político do País (Presidência, Ministério da

Educação e Ministério da Saúde), Fatos Relevantes da Psicologia, Documentação Oficial sobre Ensino Superior no Brasil, Documentação Oficial sobre Formação em Psicologia, Temática Principal do Documento e Autoria do Documento. Os documentos encontrados datam do início da década de 1930 e vão até 2004.

Durante o processo de busca, foram encontrados 138 documentos. Todos relacionados direta ou indiretamente com a questão da formação profissional em Psicologia. Derivada do “Quadro Geral de Documentos”, foi elaborada a Tabela 1 (ver p. 76), na qual pode-se visualizar, com mais clareza, a distribuição dos documentos, de acordo com sua natureza e em relação a sua data de criação, além do número total de documentos que compõem este fragmento da *matriz*. Em função das distintas naturezas dos documentos, cada tipo possui uma cor (em alguns casos foram agrupados por proximidade de natureza e englobados em uma única cor), e foram assim organizados:

**Cor preta:** são os documentos confeccionados por Entidades de Psicologia. Constituídos por associações de Psicologia, mas também encomendados pelo Ministério da Educação (MEC), para a Comissão de Especialistas do MEC/SESu (CCEE). Em sua maioria são documentos elaborados e confeccionados como posicionamentos críticos aos documentos oficiais já construídos. São as seguintes entidades que apresentam documentos para a discussão: Associação Brasileira de Psicotécnica (atual Associação Brasileira de Psicologia Aplicada - ABRAPA); Conselho Federal de Psicologia (com exceção das Resoluções do Conselho que estão em outra categoria); Representantes de entidades diversas e de cursos de Psicologia; Fórum Nacional de Formação; Fórum de Entidades de Psicologia; Sociedade Brasileira de Psicologia (antiga Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto); Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP); Associação Brasileira de Ensino em Psicologia e Conselho

Nacional de Estudantes em Psicologia. No que tange aos documentos do Conselho Federal de Psicologia (CFP), foram incluídos nessa categoria, visto serem documentos de uma entidade em Psicologia. Foram excluídas as resoluções, e isto se deve a dois motivos: primeiro, em função de que as resoluções possuem caráter normativo e regulador para a categoria, diferentemente dos demais documentos apresentados pelas outras entidades, que possuem caráter sugestivo ou, diria, consultivo. E, segundo, devido ao grande número de resoluções do CFP existentes, o que, por si só, já seria argumento suficiente para a criação de uma categoria independente.

**Cor Azul Clara:** São os documentos da Comissão de Especialistas do Ministério da Educação. Tal Comissão é indicada pelos pares, de acordo com a Portaria Ministerial nº 972, de 22 de agosto de 1997. Estabelece que a composição da CCEE se processará por indicação de representantes das Instituições de Ensino Superior. A forma como se compõe, portanto, confere a essa Comissão de Especialistas, um caráter de entidade em Psicologia, com natureza similar às demais, em que o critério básico para ser construída é exatamente a indicação/sugestão/eleição de seus pares. Entretanto, devido à ausência de transparência na composição da referida Comissão<sup>17</sup>, optou-se por considerá-la numa categoria independente.

**Cor Vermelha:** São os decretos. Assim caracterizados: “em sentido próprio e restrito, são atos administrativos da competência exclusiva dos chefes do Executivo, destinados a prover situações gerais ou individuais, abstratamente previstas de modo expreso, explícito ou implícito, pela legislação. (...) Como ato administrativo, o decreto está sempre em situação inferior à da lei e, por isso mesmo, não a pode contrariar. O decreto geral tem, entretanto, a mesma normatividade da lei, desde que não ultrapasse a alçada

---

<sup>17</sup> Ausência de transparência criticada por muitas associações e entidades em Psicologia como, por exemplo, o CFP, a ABRAPSO e a ANPEPP, dentre outras. Essa última fez sua declaração em Carta Aberta ao Senhor Ministro.

regulamentar de que dispõe o Executivo” (Di Prieto, 2001: 162).<sup>18</sup> Os decretos encontrados neste projeto dizem respeito aos atos presidenciais que regulamentam as leis aprovadas pelo congresso. Grosseiramente, é a lei ditada pelo Executivo.

**Cor Azul:** São as Leis e/ou os Projetos de Lei. Segundo Gusmão, a definição de lei, de uma forma comum, geral, é: “norma escrita, geral, abstrata e permanente, garantida pelo poder público, aplicável por órgãos do Estado, enquanto não revogada”. Mais adiante, o autor refina sua definição, dizendo que se trata de “norma jurídica escrita, emanada de um órgão estatal especializado, sancionada pelo poder público, ou, então, a norma escrita, geral e permanente, enunciada em um texto pelo legislador” (Gusmão, 1986: 148). Do ponto de vista do seu conteúdo, três características devem ser destacadas: a lei caracteriza-se por não disciplinar um caso particular, mas indeterminado número de casos que se enquadram nela, por não prescrever nos mínimos detalhes uma situação - descrevendo situações em notas típicas - e, finalmente, por não se destinar a um número reduzido de pessoas, mas a um número indeterminado de pessoas que se enquadram na situação jurídica tratada por ela. Diferem dos Decretos exatamente por serem oriundas do poder Legislativo e não do Executivo.

**Cor Laranja:** São as Portarias Ministeriais, que não possuem força de lei. Seu objetivo é tornar operacional e viável a lei. Segundo Di Prieto, basicamente são: “atos administrativos internos pelos quais os chefes de órgãos, repartições ou serviços expedem determinações gerais ou especiais a seus subordinados, ou designam servidores para funções ou cargos secundários”. E continua, mais adiante: “As portarias, como os demais atos administrativos internos, não atingem nem obrigam aos

---

<sup>18</sup> Em nota ao pé da página, a autora ainda esclarece que: “O antigo *decreto-lei* está extinto na nova Constituição, sendo substituído pela *medida provisória*, que poderá ser expedida pelo Presidente da República, em caso de relevância e urgência, devendo ser convertida em lei no prazo de 30 dias, sob pena de perder eficácia (art. 62), podendo ser renovada” (Di Prieto, 2001: 162).

particulares, pela manifesta razão de que os cidadãos não estão sujeitos ao poder hierárquico da Administração Pública” (Di Prieto, 2001: 167).

**Cor Verde:** São os pareceres do antigo Conselho Federal de Educação (extinto) e do atual Conselho Nacional de Educação (criado pela Lei 9.131 de 24 de dezembro de 1995), que possuem caráter consultivo para o Ministério da Educação, no que tange às políticas educacionais do país. O Conselho Nacional de Educação, além de outras competências, deve: “emitir pareceres sobre assuntos da área educacional, por iniciativa de seus conselheiros ou quando solicitado pelo Ministro de Estado da Educação”; e, “analisar e emitir parecer sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional, no que diz respeito à integração entre os diferentes níveis e modalidades de ensino”.<sup>19</sup>

**Cor Lilás:** São as indicações do antigo Conselho Federal de Educação e do atual Conselho Nacional de Educação. Além dos editais do Ministério da Educação e outros documentos.

**Cor Marrom:** São as Resoluções do Conselho Federal de Psicologia, que possuem caráter de normatização e de regulamentação tanto da profissão quanto do profissional em Psicologia. Por resolução entende-se “os atos administrativos normativos expedidos pelas altas autoridades do Executivo (mas não pelo chefe do Executivo, que só pode expedir decretos<sup>20</sup>) ou pelos presidentes dos tribunais, órgãos legislativos e colegiados administrativos, para disciplinar matéria de sua competência específica” (Di Prieto, 2001: 165). No caso, as Resoluções do Conselho Federal de Psicologia, além de regulamentar a profissão, instituem regras de conduta profissional. (CFP, 2003: 11).

---

<sup>19</sup> Disponível em: <http://www.mec.gov.br/organiza/orgaos/cne/default.shtm>. Coletado em 30/08/2003.

<sup>20</sup> Como já explicitado anteriormente, atualmente, baseado na Constituição Federal, os Decretos-presidenciais foram substituídos pelas Medidas Provisórias.

TABELA 1: NÚMERO E MOVIMENTO DOS DOCUMENTOS:

Natureza Doc. Data	Decreto	Lei/Projeto de Lei	Portaria Ministerial	Parecer do CFE / CNE	Indicação do CFE / CNE e Editais do Ministério outros documentos	Documentos de Entidades de Psicologia	Documentos da Comissão de Especialistas do MEC	Resoluções do CFP <sup>21</sup>	TOTAL
Antes de 1950	4	1	1	-	-	2	-	-	08
1950-1959	-	2	-	1 <sup>22</sup>	3	7	-	-	13
1960-1969	5	4	4	2	2	-	-	-	17
1970-1979	1	2	-	4	2	-	1	2	12
1980-1989	2	4	-	1	-	2	-	1	10
1990-1999	2	3	7	2	1	11	4	6	36
2000-2004	2	-	2	4	-	5	1	28	42
<b>TOTAL</b>	<b>16</b>	<b>16</b>	<b>14</b>	<b>14</b>	<b>8</b>	<b>27</b>	<b>6</b>	<b>37</b>	<b>138</b>

Fonte: Bernardes, J. (2004).

<sup>21</sup> A documentação referente ao Conselho Federal de Psicologia - CFP - obtida até o momento, foi coletada através do site do CFP na Internet (<http://www.pol.org.br>) e por meio da publicação: *Profissão Psicólogo – Legislação e resoluções para a prática profissional*. (2003). Conselho Federal de Psicologia. N.1.

<sup>22</sup> Trata-se do Parecer nº 412 da Comissão de Ensino Superior do MEC, de 20/09/1957. Seria na época, o órgão equivalente ao Conselho Nacional de Educação, por isso se localiza aqui.

### 3.3. Documentos potenciais para Análise

O número de documentos potenciais para análise foi derivado do “Quadro Geral de Documentos”. Foram selecionados aqueles que focalizam diretamente o debate da formação em Psicologia no país e, por consequência, a relação entre a retórica científica, a lógica neoliberal e o direcionamento da formação profissional em Psicologia para o mercado. Foram selecionados 62 documentos potenciais para análise.

Daí, deriva-se um primeiro recorte da *matriz*, a constituição de quatro períodos, que caracterizam a movimentação e a produção da documentação sobre formação em Psicologia no Brasil. As análises dos documentos abrangem esses períodos. Neste sentido, procurou-se organizar de forma mais clara, a apresentação da documentação encontrada, resultando na “Tabela 2 – Documentos Potenciais para Análise”, a seguir:

TABELA 2: DOCUMENTOS POTENCIAIS PARA ANÁLISE (ordenado por ano)<sup>23</sup>

Nº	Documento	Natureza do Documento	Ano	Obtenção
1	Primeiro projeto de curso de Psicologia – Instituto de Psicologia do Ministério da Educação e Saúde – Wacław Radecki.	Doc. Entidade	1932	Obtido fragmentos
2	Proposta curricular de Eliezer Schneider – publicado em Monografias Psicológicas, n.4, Instituto de Psicologia da Universidade do Brasil.	Doc. Entidade	1949	Obtido fragmentos
3	Proposta curricular do 1º Simpósio das Faculdades de Filosofia – Elaboração de Ante-projeto de lei.	Doc. Entidade	1953	Obtido fragmentos
4	Proposta curricular surgida do I Congresso Brasileiro de Psicologia – Curitiba – Anita de Castilhos e Marcondes Cabral.	Doc. Entidade	1953	Obtido fragmentos
5	A Associação Brasileira de psicotécnica entregou ao Ministério da Educação o memorial e o anteprojecto de lei relativo à formação de psicologistas e à regulamentação da profissão.	Doc. Entidade	1953	Obtido
6	O periódico <i>Arquivo Brasileiro de Psicotécnica</i> publica o memorial e o anteprojecto de lei sobre a formação e a regulamentação da profissão.	Doc. Entidade	1954	Obtido
7 <sup>24</sup>	A “Revista de Psicologia Normal e Patológica” (Ano I, jan./mar. 1955, n.1) republica o memorial e o ante-projeto sobre formação publicado no ano anterior pela Arquivo Brasileiro de Psicotécnica.	Doc. Entidade	1955	Obtido
8	Documento do Padre Antonius Benko, Diretor do Instituto de Psicologia da PUCRJ.	Doc. Entidade	1957	Obtido fragmentos
9	Parecer n. 412 da Comissão de Ensino Superior, de 20/09/1957.	Parecer CES	1957	Obtido
10	Substitutivo, apresentado pela Associação Brasileira de Psicólogos e pela Sociedade de Psicologia de São Paulo, ao Ante-projeto de lei 3.825/1958 do Ministério da Educação e Cultura. (publicado na Revista de Psicologia Normal e Patológica, ano IV, ns. 3-4, jul-dez de 1958).	Doc. Entidade	1958	Obtido
11	Mensagem n. 47-58 de 19/03/1958 do Poder Executivo. Acompanhada de Exposição de Motivos n. 112 de 1958 no MEC – sobre o Projeto de lei que dispõe sobre o curso de formação em psicologia e regulamentação a profissão de psicologista.	Outros – Poder Executivo e MEC	1958	Obtido
12	Projeto de Lei n. 3.825-A de 1958 - Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamentação a profissão de psicologia (publicado em 04/08/1958).	Projeto de Lei	1958	Obtido
13	Parecer da Comissão de Constituição e Justiça – Relator Joaquim Durval	Outros – Parecer Conselho do Congresso	1958	Obtido
14	Parecer de Educação e Cultura – Relator Adalberto Cardoso	Outros – Parecer Conselho do Congresso	1959	Obtido
15	Substitutivo adotado pela Comissão de Educação e Cultura, ao projeto n. 3.825 de 1958.	Projeto de Lei	1959	Obtido
16	Lei 4.119 de 27 de agosto de 1962 – Regulamenta a profissão.	Lei	1962	Obtido
17	Resolução de 19 de dezembro de 1962 do Conselho Federal de Educação – fixa o currículo mínimo para os cursos de Psicologia.	Outros - Resolução do CFE	1962	Obtido
18	Parecer n. 403/62 do CFE, aprovado em 19/12/62 – sobre o currículo mínimo dos cursos de psicologia.	Parecer do CFE	1962	Obtido
19	Decreto n. 53.464 de 21/01/64 – Regulamenta a Lei 4119.	Decreto	1964	Obtido
20	Decreto-Lei n. 529, de 11/04/1969 – Reabre os prazos previstos no § 2º do artigo 19 e do artigo 21, da Lei 4.119, de 7/08/1962.	Decreto	1969	Obtido
21	Decreto-Lei n.706 de 25/07/1969 – Estende aos portadores de certificação de curso de pós-graduação em psicologia e psicologia educacional o direito assegurado pelo Art. 19 da Lei 4.119.	Decreto	1969	Obtido
22	Lei 5.766/71 de 20/12/71 – Criação do CPP e CRP’s.	Lei	1971	Obtido
23	Resolução n. 04/74 do CFP – Atribuições Profissionais do Psicólogo.	Resolução do CFP	1974	Obtido fragmentos
24	Parecer 1.677/76, aprovado em 03/06/1976. Relatora sustenta unicidade do Curso de Psicologia, com três habilitações tal como configurado no Parecer 403/62.	Parecer 1677/76	1976	Obtido
25	Decreto 79.822 de 17/06/1977 – Regulamenta a Lei 5.766/71.	Decreto	1977	Obtido
26	Parecer 12/77 do CFE (Comissão de Legislação e Normas), aprovado em plenário no dia 25/01/77; processo n. 5.052/76-CFE. Esclarece a natureza da formação em psicologia. A linha argumentativa é de que existe um curso com três habilitações distintas. Relatora: Esther de Figueiredo Ferraz.	Parecer do CFE	1977	Obtido

<sup>23</sup> Não estão incluídas, nesta tabela, as Portarias Ministeriais relativas ao Provão. Algumas delas definem os objetivos, critérios de avaliação e conteúdos. Outras definem as Comissões responsáveis pelo processo avaliativo.

<sup>24</sup> Os documentos de número 5, 6 e 7 são os mesmos. O que ocorre são republicações em diferentes meios.

27	Documento construído pela CCEE, a pedido do MEC/DAU - Estudo para Revisão Curricular para o curso de Psicologia – Prof. Píromm Netto - como relator.	Doc. CCEE	1978	Não obtido
28	Documento construído a pedido do Conselho Federal de Educação. Estudo para Revisão Curricular para o curso de Psicologia - Nair Fortes Abu-Mehry – como relatora.	Outros - CFE	1978	Obtido
29	Resolução do CFP, nº 0291/79 de 30/08/1979 - Criação do Código de Ética do psicólogo.	Resolução do CFP	1979	Obtido
30	Documento do I Seminário sobre Currículos dos Cursos de Psicologia – Comissão de Ensino do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo.	Doc. Entidade	1982	Não obtido
31	Documento do II Seminário sobre Currículos dos Cursos de Psicologia – Comissão de Ensino do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo.	Doc. Entidade	1983	Não obtido
32	Resolução n.2. 002/87 – Código de Ética - Aprovação do novo código de Ética Profissional do Psicólogo. Revogando o anterior.	Resolução do CFP	1987	Obtido
33	Parecer sobre Especialista em Psicologia – Solicitação feita pelo CFP – Jan de 1992 – Marlene Guirado.	Doc. Entidade	1992	Obtido
34	Carta de Serra Negra.	Doc. Entidade	1992	Obtido
35	Atribuições profissionais do psicólogo no Brasil.	Doc. Entidade CFP	1992	Obtido
36	Documento do Congresso Nacional Constituinte da Psicologia – Campos do Jordão. Documento 001/94 – processo constituinte repensando a Psicologia.	Doc. Entidade	1994	Obtido
37	A Formação em Psicologia: contribuições para reestruturação curricular e avaliação dos cursos.	Doc. CCEE	1995	Obtido
38	Fórum Nacional das Entidades da Psicologia do Brasil – Lei 4.119 – Reflexões das Entidades.	Doc. Entidade - Fórum	1995	Obtido
39	Documento do I Congresso Nacional de Psicologia – 28 de agosto a 1º de setembro – Belo Horizonte.	Doc. Entidade CFP	1996	Obtido
40	Documento da CCEE – Psicologia: Descrição da Área.	Doc. CCEE	1996	Obtido
41	Relatório de análise dos processos de abertura de novos cursos de Psicologia – Adriano Furtado Holanda - CFP	Doc. Entidade - CFP	1997	Obtido
42	Parecer 776 do CNE de 03/12/1997 – orientações para as diretrizes curriculares.	Parecer CNE	1997	Obtido
43	Resolução n. 11/97 – 20/10/1997 – CFP – realização de pesquisas.	Resolução CFP	1997	Obtido
44	Resolução n. 12/97 – CFP – disciplina o ensino de métodos e técnicas psicológicas em cursos livres e de pós-graduação.	Resolução CFP	1997	Obtido
45	Fórum Nacional de Formação – parâmetros para a formação.	Doc. Entidade.	1997	Obtido
46	Edital nº 04/97 do MEC – Diretrizes Curriculares.	Outros – Edital do MEC	1997	Obtido
47	Portaria Interministerial nº 880, de 30 de julho de 1997. (DOU, Seção 2, 31/7/97, p. 5.263). Cria Comissão Interministerial para definir e propor critérios e parâmetros para autorização de cursos de graduação em Medicina, Odontologia e Psicologia.	Portaria MEC	1997	Obtido
48	Diretrizes Curriculares para os Cursos de Psicologia – 1ª versão (12/05/99).	Doc. CCEE	1999	Obtido
49	Diretrizes Curriculares para os Cursos de Psicologia – 2ª versão (09/12/1999).	Doc. CCEE	1999	Obtido
50	Documento da SBP (junho de 1999) – análise das diretrizes curriculares.	Doc. Entidades	1999	Obtido
51	Padrões de Qualidade para Cursos de Graduação em Psicologia.	Doc. CCEE	2000	Obtido
52	Resolução n. 14/00 – 20/12/2000 – CFP – Título de especialista.	Resolução CFP	2000	Obtido
53	Resolução n. 16/00 – 20/12/2000 – CFP – Pesquisa.	Resolução CFP	2000	Obtido
54	Parecer do CNE, nº 1314/2001, sobre as Diretrizes Curriculares (07/11/2001) – 1ª versão.	Parecer do CNE	2001	Obtido
55	Carta da ANPEPP ao Ministro – documento contrário à versão do CNE das Diretrizes Curriculares.	Doc. Entidade	2001	Obtido
56	Carta Aberta à população do CFP, ABEP e CONEP (13/12/2001). – contrária as Diretrizes Curriculares.	Doc. Entidade	2001	Obtido
57	Parecer do CNE n.583/2001. Orientação para as diretrizes curriculares.	Parecer do CNE	2001	Obtido
58	Documento do Fórum de Entidades em Psicologia – Diretrizes Curriculares – 17 a 18 de janeiro de 2002.	Doc. Entidades	2002	Obtido
59	Parecer do CNE, nº 072/2002, aprovado em 20/2/2002. Diretrizes Curriculares – 2ª versão.	Parecer do CNE.	2002	Obtido
60	Moção da Sociedade Brasileira de Psicologia à Presidência do CNE.	Doc. Entidades - SBP	2002	Obtido
61	Documento construído entre o Fórum de Entidades e a SBP – Diretrizes Curriculares do Curso de Psicologia	Doc. Entidades – SBP e Fórum	2004	Obtido
62	Parecer nº 0062/2004 – CNE - Diretrizes Curriculares do Curso de Psicologia. Relatora: Marília Ancona-Lopez	Parecer do CNE	2004	Obtido

Fonte: Bernardes, J. (2004).

A partir da Tabela 2, foi elaborada a Tabela 3 (“Períodos da Documentação sobre a Formação em Psicologia”), na qual constam os documentos potenciais para análise. Nessa Tabela visualizam-se os quatro períodos construídos para auxílio da análise da *matriz* da formação em Psicologia.

**TABELA 3: PERÍODOS DA DOCUMENTAÇÃO SOBRE FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA**

PER.	Natureza Doc.  Data	Decreto	Lei / Proj. de Lei	Port. Minist.	Parecer CFE / CNE	Indic. CFE / CNE; Editais Minist.; Outros.	Doc. Entidad. de Psicol.	Doc. CCEE	Resol. CFP	TOTAL
<b>I</b>	Antes de 1950	-	-	-	-	-	2	-	-	15
	1950-1959	-	2	-	1	3	7	-	-	
<b>II</b>	1960-1969	3	1	-	1	1	-	-	-	14
	1970-1979	1	1	-	2	1	-	1	2	
<b>III</b>	1980-1989	-	-	-	-	-	2	-	1	03
<b>IV</b>	1990-1999	-	-	1	1	1	9	4	2	30
	2000-2004	-	-	-	4	-	5	1	2	
	<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>25</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>62</b>

Fonte: Bernardes, J. (2004).

### 3.4. Primeira Análise da Matriz

Com base na Tabela 3, argumenta-se a favor da distinção de quatro períodos na produção de documentação sobre a formação em Psicologia no Brasil. Tais períodos não possuem a pretensão de retratar o desenvolvimento da Psicologia ou de traçar sua história no Brasil. Pretendem, sim, apresentar a *matriz* da documentação de domínio público encontrada sobre o debate da formação em Psicologia no país, possibilitando melhores visualizações para o trabalho analítico.

O critério utilizado para a criação dos períodos foi baseado nas características dos próprios documentos e suas articulações com o contexto. A lógica foi colocar em destaque, em primeiro lugar, a própria movimentação da documentação encontrada e, em segundo lugar, alguns pontos que marcaram aquele período. Assim, além das movimentações entre os documentos, os períodos estarão, também, associados ao surgimento de grupos ou instituições, lutas corporativas, relações de poder, o contexto sociopolítico brasileiro e o contexto socioeconômico.

Os períodos são caracterizados da seguinte forma: 1) Em busca da regulamentação da profissão e da formação em Psicologia; 2) A Regulamentação da Profissão e a (sua) Ditadura – silêncios e cumplicidades; 3) Tempos melhores virão... (?) – mobilizações e reconfigurações; 4) É tempo de mudanças (?) – formação e neoliberalismo.

A seguir, apresenta-se o detalhamento dos quatro períodos, suas características e as primeiras análises da documentação, articuladas a breve revisão bibliográfica sobre a formação em Psicologia.

### **1) Em busca da regulamentação da profissão e da formação em Psicologia**

Esse período vai do início da década de 1930 até final da década de 1950 e é caracterizado pela busca da regulamentação da profissão e da formação em Psicologia. Vale lembrar, que esses períodos se articulam em todos os momentos. Afinal, os documentos significam emaranhados de nós, tecendo complexas redes.

No campo do contexto sociopolítico e econômico, é o momento do “Estado Novo”. Apresenta-se, como marco, uma forte política nacionalista, orientada para o crescimento da indústria no país. Tal processo provoca mudanças na matriz geradora de mão-de-obra - até o momento, amplamente dominada pelo setor agro-pastoril, principalmente o setor cafeeiro. Há novas funções, novas formas de gerenciamento e organização: pelo Decreto nº 19.433, de 26/11/1930, Vargas cria o Ministério do Trabalho. Por meio da Lei nº 52 de 5/7/1937, é organizada a Universidade do Brasil. Criam-se muitas vagas para o gerenciamento da máquina administrativa do Estado. A necessidade da rápida qualificação da mão-de-obra disponível prepara o terreno para o surgimento dos mecanismos (grupos e organizações), que irão trabalhar nos processos de recrutamento, seleção, orientação e treinamento dos novos trabalhadores.

É a partir dos anos 1930, principalmente após a Revolução de 1930, que o Brasil inicia seu processo de industrialização e passa a incorporar, no campo trabalhista, algumas idéias centrais da chamada organização científica do trabalho: otimização do trabalho e eficiência no processo educacional. O sistema dominado pelo latifúndio rural cede espaço ao desenvolvimento de um sistema de produção industrial. Começam, aí, os primeiros trabalhos de Psicotécnica, período considerado fundamental para o desenvolvimento industrial do país.

Em função da necessidade de selecionar, orientar e treinar o contingente de trabalhadores que buscam as indústrias crescentes, além da ampliação dos serviços

públicos, surge um novo profissional: especializado na escolha e seleção da força de trabalho ideal para o lugar ideal. Avaliam-se as aptidões e caráter dos candidatos, assim como suas condutas e ações por meio dos treinamentos. Martins (1999) argumenta que as tensões contrárias ao surgimento da Psicologia no Brasil, enquanto profissão, começam a surgir nesse período.

Weber e Carraher afirmam que o modelo político-econômico vigente no Brasil desde seu processo de industrialização é determinante para muitas questões da formação profissional. É um dos principais responsáveis pela própria desvalorização da educação e sua redução a uma função reprodutiva de conhecimento. Isso se deve aos grupos que conseguiram definir as linhas gerais do modelo de desenvolvimento econômico do país.

*De fato, nosso parque industrial constituído, na sua maior parte, por um conglomerado de empresas de origem estrangeira que utilizam tecnologias geradas por suas matrizes, torna praticamente desnecessária a produção de conhecimentos que possa gerar tecnologias autóctones. Além disso é patente a perda progressiva da importância da educação no orçamento nacional o que demarcaria, desde já, os limites reais da preocupação com a formação de pessoal qualificado para enfrentar 'o processo de mudança acelerada' (Weber & Carraher, 1982: 2).*

Dos 15 documentos encontrados neste período, nove são de Entidades em Psicologia, dois são os Projetos de Lei (um deles é o Substitutivo do Legislativo), um é o parecer da Comissão de Ensino Superior do MEC, outros dois são pareceres de comissões do Legislativo, enquanto o último é uma mensagem do Poder Executivo, acompanhada por uma exposição de motivos do Ministério da Educação.

O documento mais antigo referente à formação é de 1932: um projeto de curso de Psicologia, construído por Waclaw Radecki<sup>25</sup>, no Laboratório de Psicologia da

---

<sup>25</sup> Waclaw Radecki era polonês (1887-1953), colaborador de Claparède em Genebra, veio para o Brasil e fundou o Laboratório de Psicologia da Colônia de Psicopatas de Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro.

Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro<sup>26</sup>. O curso iniciou em 1933 e sua duração foi pequena: apenas sete meses. Justificando isso, há duas visões: em primeiro lugar, Penna (1992) argumenta que “logo se percebeu que a dotação destinada ao novo Instituto era praticamente nula e o Instituto sobreviveu poucos meses. Quanto ao curso, nenhuma informação se dispõe sobre sua realização integral” (Penna, 1992: 21). Penna afirma que o encerramento ocorreu por um problema orçamentário. Já, Mancebo (1999) afirma que existem, ao menos, outros dois fatores, associados a esse, para a interrupção: pressão de setores influentes da Psiquiatria, temerosos frente à possibilidade de profissionalização da Psicologia; e a influência de grupos católicos, ligados à Psicologia, insatisfeitos com o Instituto. Apesar dessas afirmações, não se sabe ao certo o que provocou a interrupção prematura deste curso. Talvez todos os motivos relatados tenham que ser considerados.

Com o intuito de formar profissionais em Psicologia, o curso possuía uma configuração básica orientada para a Psicologia Aplicada, com séries iniciais sustentadas, por um lado, pelas Ciências Naturais (com maior peso) e, por outro, pelas Ciências Humanas, concluindo com os trabalhos de aplicação. Segundo Centofanti, “grosso modo, o curso ‘profissional’ que Radecki e seus assistentes planejaram em 1932, não era muito diferente dos que encontramos hoje nas faculdades de Psicologia espalhadas pelo País” (Centofanti, 1982: 21).

Seguindo o espírito do afã aplicativo, a Fundação Getúlio Vargas, por meio de seu presidente, Dr. João Carlos Vital, convidam Mira y López para a criação de um órgão orientado para a seleção e orientação profissional: em 1947 foi criado o Instituto de Seleção e Orientação Profissional, ISOP, cujo objetivo principal era “contribuir para

---

<sup>26</sup> Nesse mesmo ano (1932), o Laboratório foi transformado em Instituto de Psicologia vinculado diretamente ao Ministério da Educação e Saúde Pública, no qual uma das seções seria a Escola Superior de Psicologia, responsável pela formação de psicólogos (Jacó-Vilela, 1999: 82). Atualmente é parte integrante do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

o ajustamento entre o trabalhador e o trabalho mediante o estudo científico das aptidões e vocações do primeiro e os requisitos psicofisiológicos do segundo. (LAGENBACH, 1982, p. 51)” (Mancebo, 1999: 98).<sup>27</sup>

Estava, assim, garantida a qualificação de profissionais para exercer as funções que o Estado e o empresariado necessitavam. Esse momento é assim retratado por Mancebo:

*A Psicologia chega ao Brasil para selecionar e recrutar, de modo racional, os trabalhadores para diferentes cargos, no serviço público, nas indústrias e no comércio. Entendia-se que a avaliação objetiva das aptidões e habilidades, como um critério racional de alocação dos sujeitos no trabalho, promoveria, ao lado do aperfeiçoamento técnico, uma adaptação mais harmoniosa e produtiva aos cargos e funções* (Mancebo, 1999: 96).

A característica da produção do conhecimento científico, nesse período, é clara: o tecnicismo imperante para o atendimento às demandas de crescimento do mercado industrial. Sob a égide dos preceitos das Ciências Naturais do século XIX, fortemente influenciada pela lógica positivista, a Psicologia entrega-se à sedução do desejo de expansão e crescimento, atendendo aos apelos do Estado, clamoroso para o desenvolvimento do mercado.

O *espírito da época* influenciava a discussão sobre a formação em Psicologia. A industrialização crescente promoveu rápido crescimento de cursos profissionalizantes na área tecnológica. A ciência dos ideais positivistas penetra nos cursos e promove a laicização dos mesmos. Ao falar sobre a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - onde ocorreu, em 1953, o processo de abertura do primeiro

---

<sup>27</sup> Na literatura sobre a história da Psicologia, encontra-se muita informação sobre o ISOP. Considerado um ícone no surgimento da Psicologia no Brasil, representante da industrialização, que se alia a mecanismos científicos (racionalistas-positivistas) para maior eficácia de controle frente a organizações de trabalho. Lourenço Filho, o descreve da seguinte forma: *O ISOP, que é a mais ampla organização até agora criada no Brasil no domínio da orientação e seleção, possui duas dezenas de técnicos e auxiliares (obviamente, à época em que redigiu seu texto eram duas dezenas), entre médicos, psicólogos e estatísticos, e está aberto ao público para exame de orientação educacional e profissional; realiza, à requisição de empresas, serviços de seleção de pessoal, e vem-se incumbindo dos exames psicotécnicos dos condutores de veículos do Rio de Janeiro* (Lourenço Filho apud Penna, 1999: 227).

curso de Psicologia no país (após a fracassada experiência comandada por Radecki) – Mancebo diz que

*a 'Psicologia Catequizada' perde seu papel hegemônico e vai deixando de existir, de modo que o curso de Psicologia propriamente dito nasce sob a égide da ciência psicológica 'neutra' e praticamente livre das ingerências religiosas. Este aspecto é tão marcante que os professores da 'Psicologia Catequizada', da Faculdade de Filosofia, sequer aparecem na lista do corpo docente do curso de Psicologia (Mancebo, 1999: 114).*

A criação desse curso foi, segundo Mancebo (1999), para fazer frente, academicamente falando, à formação fragmentada e assistemática que o ISOP mantinha à época. Quem apoiou Hanns Ludwig Lippmann (fundador do Instituto de Psicologia Aplicada e do Curso de Psicologia da Universidade Católica), foi Nilton Campos (Titular de Psicologia Geral da antiga Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, atualmente Universidade Federal do Rio de Janeiro). Inimigo público declarado de Mira y López, Campos assumiu a diretoria executiva e a diretoria do Departamento de Pesquisas do Instituto de Psicologia da Universidade Católica. Mira y López e Nilton Campos são personificações de dois projetos distintos para a profissionalização e para a formação em Psicologia, tal relação é assim descrita por Martins:

*Parece existir, desde o início, um embate político em relação às atribuições do psicólogo e seus limites, debate polarizado, por um lado, pelas figuras de Nilton Campos e Lourenço Filho (ambos catedráticos e teóricos da Psicologia) e, por outro, pelo carisma do professor Mira y López, 'formador' e 'treinador' de psicotécnicos, mais voltado para a aplicação da Psicologia (Martins, 1999: 305).*

O trabalho desenvolvido pelo ISOP, as facilidades com que atendia as demandas político-econômicas, argumenta Martins (1999), parecem ter favorecido o ISOP em relação aos seus opositores acadêmicos, que não viam com bons olhos o que era praticado e ministrado como Psicologia naquela instituição. Aliás, a tensão entre

teoria e prática é considerada, por alguns autores, uma das causas do atraso dessa profissionalização:

*Diante desse quadro, as disputas de poder (internas e externas) continuariam obstruindo o processo para a regulamentação da profissão. O próprio professor Lourenço Filho, defensor da Psicologia Aplicada e relator da Comissão de Ensino Superior, dará parecer contrário ao anteprojeto proposto pelas entidades de Psicologia, por achar que este colocava em risco o exercício de certas profissões, como a Educação (atendimento psicopedagógico) e a Medicina (atuação psicoterápica), sendo mais grave<sup>28</sup> o problema colocado quanto à última (Martins, 1999: 306).*

Já, Penna descreve a relação entre Mira e Campos da seguinte forma:

*Penso que o trabalho realizado por Mira y López foi indiscutivelmente notável e ressalto sua capacidade de preparar discípulos que sempre lhe permaneceram fiéis. Infelizmente, não tive a oportunidade de me aproximar do ilustre mestre. Discípulo e assistente de Nilton Campos, não me poderia sentir à vontade buscando qualquer aproximação, na medida em que Nilton e Mira y López nunca tiveram boas relações. De resto, curiosamente, Mira y López nunca recebeu boa acolhida dos meios universitários. Nunca sequer foi convidado para fazer conferências, quer na FNF, quer no Instituto de Psiquiatria. Na FNF, inclusive, espanta-me não ter sido jamais convidado por Lourenço Filho, que tinha com o mestre espanhol um bom relacionamento, tendo, inclusive, prefaciado um de seus livros (Penna, 1999: 228-229).*

Nas heranças deixadas pelo grupo de profissionais que ali trabalharam e por suas idéias, vale lembrar que Nilton Campos era assistente de Radecki na época: “o professor Nilton Campos, ilustre psiquiatra e que foi o maior dos discípulos preparados por Waclaw Radecki...” (Penna, 1999: 15). Segundo Penna, nesse mesmo artigo, Radecki foi, possivelmente, uma das figuras mais importantes para a Psicologia científica no Brasil.

Radecki *encontra-se* com Mira y López exatamente aí. Comungam da mesma cultura psicológica. O resultado para a formação, no contexto em que estavam

---

<sup>28</sup> Parece que mesmo a estreita relação existente entre Mira y López e Lourenço Filho nunca fez com que o último modificasse sua opinião, contrária a profissionalização da Psicologia.

inseridos, não podia ser outro. A Psicologia Aplicada e seus princípios dominam a institucionalização da Psicologia brasileira.

Seria absurdo depositar nas costas de Mira y López e Nilton Campos (ou anteriormente em Mira y López e Waclaw Radecki, visto Nilton Campos ser discípulo declarado de Radecki), a responsabilidade pelas dicotomias do conhecimento psicológico na relação entre teoria e prática. Seria cair numa concepção histórica personalista. Mas, é possível afirmar que tanto Mira y López, quanto Nilton Campos (ou Radecki) são personagens de uma época em que a Psicologia estava sendo concebida como uma ciência âncora para muitos problemas na sociedade brasileira. A fé na ciência e no desenvolvimento da Psicologia *cegou-os* completamente para o aspecto de que, em realidade, tanto a “Psicologia Aplicada”, de Mira y López quanto a “Psicologia Teórica” de Nilton Campos são dois lados da mesma moeda.

Segundo Mancebo (1997), a “Psicologia Aplicada” e a “Psicologia Teórica” possuem uma *complementaridade funcional*, não são independentes. Ao contrário, comungam dos mesmos princípios sobre as concepções de construção de conhecimento, sobre o ser humano e sobre o papel da Psicologia na relação com a sociedade (o que altera é a forma de cumprir seu papel). Tal dicotomia parece traduzir, antes de tudo, mais uma disputa no florescente mercado da Psicologia, do que somente questões pessoais.

Jacó-Vilela (1999b) também argumenta na direção da *complementaridade funcional*:

*Radecki e Mira, apesar de suas diferenças, são nitidamente personagens da Psicologia científica, objetiva, técnica. Representam aquela vertente que busca a aproximação da Psicologia com as ciências naturais, caminho a ser alcançado através da ‘cientificidade’, traduzida, enquanto pesquisa, como método experimental e, enquanto prática, como atividade de diagnóstico (de crianças, de doentes mentais, de trabalhadores) – trata-se do exame, do esquadrinhamento*

*embasado em técnicas desenvolvidas experimentalmente* (Jacó-Vilela, 1999b: 252).

Em relação à formação profissional em Psicologia, trata-se do período dos *psicologistas*, vocábulo utilizado para caracterizar o(a) profissional em Psicologia.<sup>29</sup> O termo já estabelece fortes concepções aplicativistas e tecnicistas à profissão.

No campo da educação, o psicólogo é confundido com a figura do orientador educacional.<sup>30</sup> Segundo Patto (1984), destaca-se, nesse momento - na esfera da Psicologia Educacional, embora possa ser estendida para outros campos - a perspectiva clínica e curativa como modelo de atuação em Psicologia, orientada para o diagnóstico e o ajustamento dos indivíduos. Isso fica claro com a fundação do primeiro laboratório de Psicologia Aplicada à Educação no Brasil, o *pedagogium*, instituído no Rio de Janeiro, em 1890, e do laboratório da Escola Normal de São Paulo, inaugurado em 1914. Contribuiu para isso, também, o rápido desenvolvimento do ensino da Psicologia nos programas do ginásio nacional e das escolas normais (Brozek & Massimi, 1998: 211).

Para Angelini, a Psicologia começou a se desenvolver no Brasil, no início do século XX, para atender aos problemas da Educação, sobretudo à formação de professores; posteriormente, são os problemas do trabalho, e só recentemente surgiram os estudos nas áreas da clínica, da pesquisa social e da experimentação em laboratório (Angelini, 1964/1965).

No campo do trabalho, o *psicologista* é explicitamente voltado ao trabalho nas fábricas, empresas e repartições públicas, operando funções como recrutamento, seleção, orientação e treinamento de pessoal para a crescente indústria brasileira, assim como para a abertura de postos públicos de trabalho.

---

<sup>29</sup> Inclusive no projeto de lei n° 3.825-A, de 1958, encaminhado ao Congresso Nacional e aprovado, o termo constante é esse. Foi modificado posteriormente quando da sanção da lei 4.119, que regulamenta a profissão do(a) psicólogo(a).

<sup>30</sup> No projeto de lei n° 3.825-A, de 1958, prevê a formação desses profissionais no interior mesmo dos cursos de Psicologia.

Já, a Psicologia Aplicada à Clínica é fortemente associada à Medicina, em uma perspectiva organicista, se transformando em objeto de fetiche para os(as) psicólogos(as) (embora ainda o seja). O exercício da Psicologia Clínica teve, à época, seus limites claramente estabelecidos.<sup>31</sup> O psicólogo sempre foi percebido como auxiliar do médico, podendo, no máximo, exercer funções de orientação e acompanhamento clínico. Funções ou exercícios vinculados a cargos de direção de estabelecimentos e instituições de saúde eram exclusivos da classe médica.

Assim, ao psicologista coube exercer a profissão por meio dos três campos fundacionais de aplicação: abriam-se “consultórios” nas escolas, “salas de orientações” nas empresas, nas escolas etc.

A literatura sobre a história e a historiografia da Psicologia no Brasil, também abordam o caráter prático e tecnicista presente na profissão e na formação.<sup>32</sup> Trata-se de uma formação eminentemente técnica, esbarrando na fronteira de várias profissões já consolidadas, por exemplo, a Medicina, a Pedagogia e a Administração. Em decorrência, as disputas corporativas, nesse período, são intensas. Como exemplo, a disputa com a Medicina, que no Art. 11, inciso III, do projeto de lei nº 3.825, de 1958, ao falar das funções do *psicologista*, diz o seguinte:

*Não poderão os licenciados de uma ou outra modalidade (Psicologia) responder pela organização e direção de serviços de psicologia clínica, os quais requerem a direção de médico devidamente capacitado; poderão, entretanto, nesses serviços exercer funções de assistentes técnicos.*

---

<sup>31</sup> Tentativas de limites e proibições que ainda perduram: vide o Parecer Alcântara-Cabernite (1973), o Projeto Julianelli (1980), e, atualmente, o conhecido Ato Médico. Trata-se do Projeto de Lei SF PLS nº 25/2002. Qualifica como exclusivamente dos médicos qualquer atividade relacionada a saúde. Transforma, portanto, todos os profissionais da área da saúde (curiosamente com exceção dos profissionais em Odontologia), subordinados aos profissionais da Medicina.

<sup>32</sup> Tanto que Lourenço Filho, em sua coletânea intitulada “Ciências Sociais no Brasil”, agradece à “Contribuição de Engenheiros e Administradores” para o processo de implantação da Psicologia Aplicada ao Trabalho. (Penna, 1999: 225).

A influência da Psicologia Aplicada na regulamentação da profissão e na formação é destacada por Martins:

*o primeiro anteprojeto de profissionalização foi criado pelo ISOP e pela Associação Brasileira de Psicotécnica, dos quais Mira y López era diretor e secretário geral, respectivamente. A presença dos psicotécnicos nos mais variados setores da vida pública nacional acarreta a necessidade de se estabelecer algum mecanismo que normalizasse a proliferação desses profissionais (Martins, 1999: 305).*

Mancebo também constrói seus argumentos nessa direção. Ao falar sobre o ISOP como referencial para muitos profissionais, afirma que:

*Com suas práticas, difundiram a profissão, divulgaram-na, construíram o clima necessário à regulamentação da Psicologia e imprimiram sua marca na Lei que regulamentou a profissão de psicólogo (Mancebo, 1999: 100).*

Em relação à influência da clínica, Keide e Jacó-Vilela (1999) afirmam que a autonomização do discurso psicológico, desdobramento do saber médico, associado ao clima cientificista do século XIX, provoca a produção de um sujeito socialmente adaptado, moralizado, consciente de seus deveres e afetivamente regrado. Assim, “a disciplina, proposta pelo novo saber *psi*, adquirida em nome da felicidade pessoal, se articula *ad infinitum* com a transformação dos valores morais em fatos psicológicos, para deste modo incidir sobre o sujeito com novo intuito normatizador” (Keide & Jacó-Vilela, 1999: 277). Para os autores, a psicologização do corpo e da alma foi um momento específico da história da Psicologia no Brasil, referente e herdeira da moralidade. Surge um modelo clínico aplicado ao ajustamento individual, dotado de fortes influências higienistas e, em primeira instância, amparado pelo saber médico.

Em relação aos documentos encontrados, estes retratam um forte diálogo entre o Estado e Entidades em Psicologia. Há um predomínio de algumas Entidades, em especial a Associação Brasileira de Psicotécnica. Existem muitos decretos e leis, mas

não diretamente relacionados à formação em Psicologia, por exemplo, o decreto nº 19.433 de 26/11/1930 que estabelece a criação do Ministério do Trabalho, fato importante para qualquer profissão.

Não somente a produção de documentos é grande, mas também o número crescente de veículos de divulgação da Psicologia que começam a circular no país. O ISOP, em 1949, publica sua revista, *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*: “Foi a primeira publicação periódica brasileira especificamente de Psicologia que, desde os números iniciais, procurou alcançar todos os centros onde a Psicologia era praticada no país” (Mancebo, 1999: 99). Foram encontradas, também, publicações debatendo o exercício, regulamentação e a legislação sobre a atividade e sua profissionalização.<sup>33</sup>

Há outro documento importante publicado nesse período: O memorial e o anteprojeto de lei relativo à formação de *psicologistas* e à regulamentação da profissão foi entregue ao Ministério da Educação pela Associação Brasileira de Psicotécnica, em 1953. Logo após, em 1954, esse documento foi publicado no periódico *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica* (atualmente *Arquivos Brasileiros de Psicologia*). Data dessa época o primeiro projeto de lei, de regulamentação da profissão, enviado pelo Poder Executivo ao Congresso Nacional em 1958. Trata-se do Projeto de Lei n. 3.825-A, de 1958, que dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão. Estes documentos fundamentam o projeto aprovado, em 1962, pelo Congresso, por meio da Lei n. 4.119 de 27/08/1962 - que regulamenta a profissão do(a) psicólogo(a) no

---

<sup>33</sup> Segundo Bessa, pode-se citar: “‘Boletim de Psicologia’ da Sociedade de Psicologia de São Paulo, dez.53, mar-jun – artigos de Madre Cristina Maria, da ‘Sedes Sapientiae’ sobre ‘Formação do Psicólogo e regulamentação da profissão’ e ‘Problemas da formação do Psicólogo’ de Annita de Castilho e Marcondes Cabral” (Bessa, 1992: 8). Também, a criação do “Boletim do Instituto de Psicologia” em 1951, que se estendeu até 1974 quando, por falta de apoio da Reitoria, deixou de ser editada (Penna, 1999). Embora comecem a surgir vários veículos de publicações, na busca de referencial bibliográfico referente à formação profissional em Psicologia, foram encontrados somente sete artigos. Deve-se levar em consideração a dificuldade para encontrar mais publicações da época.

Brasil. Esses dois documentos foram produzidos sob a influência do espírito da época, orientado para a Psicologia enquanto campo de Aplicação.<sup>34</sup>

Grosso modo, a Psicologia, por meio dos documentos desse primeiro período, surge de uma concepção aplicativa que, mais tarde, viria a ser consolidada nas três áreas tradicionalmente instituídas: clínica, escolar e do trabalho. Segundo Catharino, “de maneira geral, este parece ser o quadro encontrado: a ação precedendo a teorização, fato que procura ser ‘corrigido’ com a regulamentação da profissão” (Catharino, 1999: 170).

## **2) A Regulamentação da Profissão e a (sua) Ditadura – silêncios e cumplicidades**

O segundo período engloba os anos entre 1960 e 1979. Seu início é caracterizado por meio de uma forte postura técnico-cientificista da Psicologia. Influenciada pelos ideais positivistas, utiliza o status do saber científico para estabelecer dois movimentos: um primeiro, mais fraco, marcado por pequenas lutas internas e conflitos sobre a detenção da *verdade mais verdadeira*. Um segundo, esse sim mais evidente, marcado pelos contatos externos ao campo psicológico, com outros saberes e outros campos de atuação. Caracterizado pelas lutas corporativas nas relações entre um novo tipo de saber (nem tão novo assim), aplicado à sociedade e aos saberes já legitimados (Medicina, Pedagogia, Administração, dentre outros). O detentor desse novo saber é um novo profissional, agora legitimado pelo Estado para intervir no meio social.

---

<sup>34</sup> Existe uma polêmica em relação à autoria dos documentos que fundamentaram a Lei 4.119. Por exemplo, em depoimento publicado, Santos afirma que: “Foi o Sindicato dos Psicólogos do Estado de São Paulo, onde se iniciou, imediatamente, um trabalho de elaboração de um projeto de lei que, em 1962, veio se transformar na Lei 4.119” (Santos, 1992: 7). Não importa se foi o Sindicato dos Psicólogos de São Paulo ou a Associação Brasileira de Psicotécnica no Rio de Janeiro quem elaborou o anteprojeto. Importa é que conjugavam perspectivas próximas em se tratando de formação e profissão. Vale destacar que não foi encontrada, durante o processo de busca, a documentação referente ao Sindicato como afirma Santos.

O contexto político-econômico e social é marcante na arena de discussões. A regulamentação da profissão e a formação em Psicologia continuaram influenciadas, no início desse período, pelo “Estado Novo”. Apesar disso, já havia um processo acelerado de transição para novas perspectivas da política econômica. Essas duas décadas (1960 e 1970) correspondem ao período em que Patto (1984) argumenta sobre a associação da Psicologia Educacional ao modelo de internacionalização do mercado interno. Primeiras entradas da lógica neoliberal...

Em termos do contexto político desse período, o acontecimento marcante foi, sem dúvida, o golpe militar de 1964. E, na dimensão econômica, a internacionalização do mercado, sob os primeiros passos de uma lógica neoliberal. A ditadura promove uma guinada nos rumos políticos e econômicos do período.

No campo educacional, é a Reforma Educacional de 1968 que marca os rumos para a Educação. Os pilares básicos de sustentação dessa Reforma são os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, resultando em várias medidas, no país, no campo da Educação, por exemplo: o ciclo básico, o sistema de créditos, a matrícula por disciplina e a departamentalização das áreas de conhecimento. Segundo Malvezzi, “o distanciamento das Universidades da realidade social brasileira, consequência da política educacional que implantou um modelo inadequado de ensino, trouxe também um resultado inevitável – mão-de-obra com carência de formação ou inadequada” (Malvezzi apud Bock et al., 1984: 31).

No que tange à regulamentação da profissão, Campos afirma que a lei de 1962 veio referendar e delimitar, simbolicamente, a existência de um domínio técnico-científico já existente no país, anteriormente à lei. A definição legal é, portanto, diz a autora, “um registro histórico dos dois movimentos que lhe deram origem: o movimento social de progressiva racionalização das funções a serem desempenhadas nas modernas

sociedades industriais, entre as quais se insere o conjunto de funções atribuídas ao psicólogo, e o movimento dos profissionais já engajados na prática em busca do reconhecimento e de segurança para exercer a profissão” (Campos, 1992: 6). A regulamentação da profissão, conforme a Lei 4.119 de 27/08/1962, foi a concretização do desejo de muitos profissionais que já trabalhavam com os instrumentais *psi*.

Algumas conquistas da Psicologia viriam logo a ser significativamente retardadas com o golpe militar de 1964 e a instalação no país de um regime repressivo que exerceu grande controle sobre os movimentos organizados então existentes (Mancebo, 1997). Mas, a Psicologia, nesse período, também foi marcada pelo obscurantismo, pelas delações, pelos rompimentos com compromissos éticos, políticos e sociais fundamentais para o convívio em sociedade. Aliado a isso, o surgimento do fenômeno conhecido como *cultura psi*.

A *cultura psi* é caracterizada pela disseminação de uma lógica *intimista* e *individualista*, cúmplice de estados autoritários, seja no campo político (força e aliciamentos), seja no econômico (consumo), reforçada por *especialistas* em condutas. Tal *cultura psi* foi a grande responsável pela transformação de demandas sociais e políticas em demandas psicológicas. Vários estudos apontam tal fenômeno. Como exemplos: no Brasil, Figueira (“Cultura da Psicanálise”, 1985 e “Efeito psi – a influência da Psicanálise”, 1988), Coimbra (“Guardiães da Ordem”, 1995) e Duarte (“Da vida nervosa das classes trabalhadoras urbanas”, 1986). Mas foi um movimento maior que as fronteiras brasileiras, e também abordado por Castel (“Psicanalismo”, 1978) e Moscovici (“La psychanalyse son image et son public”, 1976).

Para Mancebo, este foi um pano de fundo comum aos cursos de Psicologia: o da *cultura do psi*. A diversidade da Psicologia, apesar dessa cultura comum, se deve ao fato das distintas instituições que marcaram seu desenvolvimento (universidade,

faculdades isoladas, instituições públicas, privadas, religiosas, comunitárias e outras), sua institucionalização e os sentidos dados à formação (Mancebo, 1999).

Para Coimbra, esse período é marcado por práticas que produziram/fortaleceram determinados modos de subjetivação, por exemplo: vigência de diferentes práticas sociais, como a do extermínio (não só dos opositores aos modelos vigentes, mas de segmentos empobrecidos da população); práticas eufóricas ligadas aos projetos de ascensão social (principalmente nas classes médias urbanas); e o crescimento da mídia, justificando e valorizando tanto o extermínio quanto a ascensão social. São micropoderes exercidos em diferentes partes do corpo social (Coimbra, 1999).

As entidades de Psicologia também faziam parte desta produção de subjetividade, dessa *cultura psi*, seja reproduzindo tais valores, seja sendo produzidas por eles. O maior exemplo disso foi a pesquisa do “Perfil Psicológico do Terrorista Brasileiro”, encomendada pelo chefe do Estado-Maior do Exército, general Antônio Carlos da Silva Murici que, em 1969, tentou entender as causas que levaram os militares presos à época, a participar da luta armada. Em pesquisa realizada com 260 presos, chegam às seguintes causas<sup>35</sup>:

*1) desajustes; 2) descaso dos pais pelos problemas da mocidade; 3) politização no meio escolar realizada por estudantes profissionais que despertam e exploram o ódio dos jovens, com o fito de impor-lhes um idealismo político, mesmo temporário; 4) o trabalho de alguns maus professores, hábeis em utilizar a cátedra para fazer proselitismo político (...)* (Coimbra, 1999: 85).

Em suma, confusões entre demandas sociopolíticas e psicológicas; exacerbção da lógica individualista, tanto para manutenção da lógica fascista calcada no *desajustamento* do sujeito, quanto na total responsabilização da família pelos desajustes. O universo *psi* sobrevive nos porões da ditadura, alimentando o terrorismo

---

<sup>35</sup> Tal pesquisa e resultados foram publicados no Jornal do Brasil em 19/07/70.

de Estado, torturando e silenciando. Um dos maiores exemplos disso: a participação de membros de determinadas entidades psicanalíticas do Rio de Janeiro como torturadores, conforme relatam, de forma fartamente documentada, Vianna (1994) e Coimbra (1995).

Na dimensão profissional, trata-se do momento da legalidade. Segundo Mancebo, a delimitação legal, por meio da regulamentação da profissão,

*foi marcada por lutas corporativas quanto à ocupação de espaços institucionais e no mercado de trabalho, não tendo propriamente operado cortes no sentido da construção de um novo campo do saber. Sem maiores problematizações ou conflitos, os conhecimentos psicológicos acumulados por profissionais médicos, educadores, engenheiros, filósofos, desenvolvidos dentro ou fora do espaço acadêmico, foram assimilados acriticamente (Mancebo, 1997: 21).*

Ao discutir tal legalidade e os corporativismos presentes na fundação da profissão, Azzi (1964/1965) argumenta o seguinte:

*A esse respeito (em que consiste a profissão do psicólogo), a Lei 4119 é apenas aparentemente clara, na realidade bastante confusa e imprecisa talvez para não criar, numa época que seria muito inoportuna para a classe psicológica, problemas de competência recíproca, de superposições e de rivalidades (Azzi, 1964/1965: 48).*

Porém, a imprecisão da lei é a brecha para a entrada do psicólogo no mercado da Psicologia Clínica, mais especificamente da psicoterapia, sem estar sob a tutela da Medicina.

Até esse momento, a Psicologia Aplicada era a que se apresentava com mais forças no quadro conjuntural da área. E, para Azzi, “a psicologia aplicada não pode ser senão clínica, desde o momento em que, abandonando o estudo dos grupos como tais, se ocupa de um determinado indivíduo” (Azzi, 1964/1965: 52). O autor conclui que o método clínico não é exclusivo da Medicina e ao falar sobre os conflitos e superposições de competências entre a Medicina e a Psicologia argumenta que “a única solução razoável para todos estes problemas seja a seguinte: no setor específico da

psicoterapia, o psicólogo deverá trabalhar obrigatoriamente em colaboração com o médico, colaboração verdadeira e criadora, e não simples coexistência pacífica ou tolerância recíproca” (Azzi, 1964/1965: 55).

O chamado, pelos militares, *milagre econômico* provocou o recrudescimento de nova demanda para a Psicologia Aplicada. A Psicologia, durante a década de 1970, no Brasil, manteve alianças com a lógica liberal, centrada não somente no indivíduo, mas também no mercado. Em artigo ilustrativo dessa perspectiva, Batitucci (1978) afirma que a formação do psicólogo empresarial, “para ser válida deve necessariamente atender às necessidades e demandas da empresa, por isso nunca pode ser dirigida à *psicologia em si mesma*, mas sim à *psicologia que a empresa precisa* para resolver seus problemas humanos e organizacionais, e à *psicologia que o homem precisa* para crescer, desenvolver-se e realizar-se na empresa” (Batitucci, 1978: 141). O autor ainda propõe o atendimento às demandas da empresa como saída para a crise em que a profissão *psicologia organizacional* se encontra. Segundo ele, a Psicologia Organizacional (a profissão já é a de um especialista) perdeu seu rumo ao se deixar guiar pelos princípios da academia. Propõe, assim, quase uma cruzada contra a academia, a ponto de, nesse artigo, apresentar carta enviada ao empresariado da época, propagandeando seu curso da seguinte forma:

*Talvez possamos apontar como ponto mais positivo de todo o programa (do curso) o fato de que a sua condução e orientação, ao invés de ter sido entregue a professores famosos, foi confiada a uma equipe de profissionais que vivem, diária e continuamente, todos os problemas da área de administração de recursos humanos, no trabalho que exercem em suas respectivas empresas, como gerentes ou técnicos* (Batitucci, 1978: 144).

E continua, adiante:

*Conforme frisamos na carta aos empresários, um dos pontos que consideramos fundamentais para o êxito do programa é a sua condução por ‘profissionais’, e não por ‘professores’. A equipe que*

*orienta e desenvolve as atividades é composta exclusivamente de profissionais ativos, gerentes ou técnicos, de formação interdisciplinar, pertencentes aos quadros das mais variadas empresas, incluindo as de grande, médio e pequeno porte. É um verdadeiro 'Clube do Bolinha' onde não entra 'figurão' ou 'professor profissional' isolado em sua micro-realidade universitária (Batitucci, 1978: 144).*

Impressionante é que o autor termina seu artigo proclamando a ética nas relações entre as pessoas, citando “Os Estatutos do Homem” de Thiago de Mello. Vale destacar que tal artigo foi publicado na Revista *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada* em 1978.

Mas, vozes dissonantes à lógica mercantil já estavam presentes à época, como atesta o artigo de Botomé, quando se refere às determinações do processo de mercantilização à formação e à profissão em Psicologia:

*Vamos deixar que as empresas – talvez estrangeiras! – façam esta alteração ou vamos nos preocupar com isto como um problema social? No primeiro caso corremos o risco de deixar que o lucro de empresários determine o que faremos, e que tipo de psicólogo as escolas deverão formar. No segundo caso teremos que descobrir e tentar caminhos em direção aos problemas e sofrimentos mais significativos (Botomé, 1979: 10).*

Para Botomé, a solução para essas questões, em que a Psicologia está implicada, deve ser: analisar o quanto os próprios psicólogos(as) estão sendo profissionalmente atingidos pela política e administração do país; discutir a necessidade de reformas sociais; analisar quanto um regime político, como o da ditadura, influi na administração de uma profissão como a de psicólogo; examinar os determinantes sociais, políticos e econômicos em relação ao que se faz como parte da classe dominante, seja como membros ativos, seja como servidores dela ou aspirantes a participar da mesma (Botomé, 1979).

No caso específico dos cursos de graduação em Psicologia, segundo Coimbra, produz-se um tipo de prática *psi* que, desde seu início, está impressa com a marca da tradição positivista, tanto na hegemonia teórica do behaviorismo, quanto de uma psicologia social que reproduz mecanicamente conceitos e técnicas de estudo de inspiração norte-americana. Tal hegemonia estende-se também para outras teorias, como é o caso da Psicanálise, além de serem marcadas pela *psicologização* da vida social e política. Dessas teorias deriva um tipo de clínica que se torna a grande demanda dos estudantes de Psicologia que sonham com seus consultórios privados. “O atendimento privado predomina, em detrimento do trabalho em outros setores, o que atende às subjetividades dominantes forjadas ao longo dos anos anteriores e as fortalece” (Coimbra, 1999:81).

A formação, diante das características acima apresentadas, se orienta para um profissional com uma concepção tecnicista e fragmentada de seu saber, especializada em torno de uma lógica individualista, de uma relação dual, asséptica, a-histórica, centrada em seu “consultório”, seja esse na escola, na fábrica ou em edifícios da “Zona Sul” carioca ou do “Moinhos” em Porto Alegre. Trata-se de uma prática segregacionista e elitizada, atendendo às demandas da classe média e alta, pequeno burguesa, de grandes centros urbanos. O espírito da modernidade, combatente do modelo latifundiário rural, atinge um dos ápices de seu vigor nos modos de atuação do(a) psicólogo(a).

Vários estudos relatam a hegemonia desse modelo clínico na formação e na atuação em Psicologia que começam nesse período, por exemplo, os de Mello (1983; 1975), Botomé (1979), Carvalho (1984; 1982), Coimbra (1985), dentre tantos outros. É a hegemonia de uma concepção de Psicologia Aplicada à clínica, ou à saúde, como queiram. Hegemonia essa, que ainda perdura. Tal concepção sobrevive independente do

campo de atuação profissional. Trata-se de um *modus operandi* de fácil acesso, travestido de uma aura humanista de *ajuda* ao próximo.

Para dar conta da demanda crescente da cultura *psi*, aliada à lógica neoliberal de privatização e massificação da formação, aumentam as vagas nos cursos universitários. No Brasil, mais especificamente nos primeiros anos da década de 1970, ocorre o primeiro *boom* no número de cursos de Psicologia no país. Segundo Coimbra (1999): “É neste contexto que se verifica um grande avanço e expansão da psicologia e, em especial, de uma certa leitura da psicanálise. Não é por acaso que, após a reforma universitária de 1968, quando – como resposta ao movimento estudantil - o governo Costa e Silva apela para o setor privado, há grande expansão das faculdades particulares, onde os cursos de Psicologia florescem assustadoramente” (Coimbra, 1999: 80).

Um período que começa com três ou quatro cursos no país, termina com um número muito superior a isso. Não foram encontradas informações precisas quanto ao número de cursos, mas estima-se que, no ano de 1978, havia cerca de 64 cursos de Psicologia, conforme publicação, já referida, do Centro de Informação e Pesquisa Ocupacional (CIPO). Proporcionalmente, a expansão é espantosa.

Não somente o número de cursos de Psicologia cresceu desmesuradamente, mas a clientela também. Isso deixou marcas profundas na formação profissional e na própria profissão. Como diz Mancebo, referindo-se a esses crescimentos desordenados,

*esta situação tornou-se mais complexa quando se sabe que os necessários embates no campo epistemológico não foram tratados com a devida atenção, na medida em que a corporação, em seus momentos definitórios, optou pela busca de soluções acomodáticas, à justificação de projetos de grupos, que visavam muito mais à manutenção do status já atingido, por alguns de seus membros, do que propriamente pelo enfrentamento teórico (Mancebo, 1997: 21).*

Ao invés de ocorrer um debate interno, o conflito foi deslocado para fora das fronteiras da categoria. Em relação aos conflitos com a Medicina, por exemplo, dois documentos (listados no “Quadro Geral de Documentos” – Apêndice A), foram produzidos nesse período. O primeiro é o Parecer Alcântara-Cabernite (1973), que traz a questão de que os(as) psicólogos(as) não poderiam trabalhar como psicoterapeutas. O segundo é o chamado Projeto Julianelli<sup>36</sup> (1980), com o mesmo caráter que o anterior. Ambos documentos delimitam claramente os campos de atuação para a psicoterapia, entre os médicos(as) e psicólogos(as), questão essa que se mantém atual com o chamado “Ato Médico” (PL n. 25/2002), conforme visto anteriormente.

Quanto aos documentos encontrados nesse período, todos são produzidos pelo Estado, com forte caráter normativo e regulador. Atesta isso a grande presença de decretos e leis que normatizam e regulamentam a formação e a profissão do(a) psicólogo(a). Seu início praticamente se dá com a Lei n. 4.119, de 27/08/1962, que regulamenta a profissão do(a) psicólogo(a), já citada anteriormente. Justifica-se a pouca produção das entidades em função do contexto político autoritário que o país enfrentava.

Em dezembro de 1962, o Conselho Federal de Educação publica a Resolução do currículo mínimo, conjuntamente com o Parecer de nº 403 que justifica tal Resolução. A este respeito foram encontrados 14 documentos: quatro decretos presidenciais, duas leis, três pareceres do Conselho Federal de Educação (aprovando o currículo mínimo para os cursos de Psicologia, e outros dois interpretando se existem três cursos de Psicologia distintos ou somente um curso com três habilitações), duas Resoluções do Conselho Federal de Psicologia (a primeira estabelecendo as atribuições da profissão, em 1974, e a segunda, aprovando o código de ética profissional, em 1979),

---

<sup>36</sup> Publicado no Diário do Congresso Nacional, 5ª feira, 17 de abril de 1980, pp. 2100-2130.

uma Resolução do Conselho Federal de Educação (fixando o currículo mínimo); um Documento do CFE, solicitando estudo de construção de nova resolução para o currículo mínimo da Psicologia, e um documento da Comissão de Especialistas do MEC.<sup>37</sup>

É o período em que surge, também, em consequência da regulamentação da profissão, o Conselho Federal de Psicologia (CFP), por meio da Lei nº Lei 5.766/71, de 20/12/71. Em função de seu caráter autárquico, o Conselho surge como braço do Estado na fiscalização e orientação do mercado de trabalho voltado para o profissional em Psicologia caracterizado como um profissional liberal. A criação do CFP possui um impacto imediato nos cursos de graduação em Psicologia. Assim, apesar de ser um documento relacionado à profissão (e não diretamente à formação profissional), tomou-se a decisão de mantê-lo entre os documentos analisáveis. Várias de suas Resoluções e documentos, oriundos de seus Congressos, foram diretamente relacionados à formação profissional.

O silêncio das entidades em Psicologia, na discussão sobre a formação profissional é, paradoxalmente falando, *gritante*. Além do contexto da ditadura militar, associa-se, a isso, o período, nada fácil, de consolidação da própria profissão e, conseqüentemente, da formação. Mas, mesmo em meados da década de 1970, o modelo de formação já apresentava sinais de esgotamento e a comunidade acadêmica clamava por mudanças. Obviamente, setores mais conservadores, do governo, da academia e do mercado, também clamavam por mudanças. Para esses setores, o currículo mínimo era por demais flexível, e seria necessária a elaboração de uma proposta de formação que *qualificasse* o atendimento às demandas individuais. Com esse intuito, ao final da

---

<sup>37</sup> Vale destacar a Comissão de Especialistas do MEC, na época não possuía o mesmo caráter de formação que a Comissão de Especialistas durante a década de 1990. Eram Comissões indicadas diretamente pelo MEC, para desenvolvimento de uma tarefa específica com início e fim. Atualmente, a CCEE do MEC possui caráter permanente, com papel definido em torno das questões curriculares, avaliação e credenciamento de cursos.

década de 1970, foram elaborados, por solicitação de órgãos diferentes do governo, duas propostas de reformulação curricular. Tais propostas (ambas de 1978) traziam sugestões para promover a já tão esperada, na época, reforma curricular nos cursos de Psicologia:

*Trata-se de questão que vem mobilizando intensamente os meios acadêmicos. (...) Na verdade, foi em 1962 que o CFE produziu o primeiro currículo definido como mínimo; era realmente um currículo de um pequeno grupo de disciplinas consideradas básicas, que se mantém desde sua implantação sem qualquer modificação, cuja vigência já cobre 17 anos. **Ocorre que durante esses 17 anos pode-se considerar que o panorama da psicologia científica alterou-se de forma substancial** (Penna, 1980: 547, grifos meus).*

A primeira proposta resulta de demanda do Conselho Federal de Educação, conforme citação de Penna:

*Em face desta alteração (no panorama da Psicologia), ocorreu ao Conselho Federal de Educação a idéia de uma revisão do citado currículo. Designou-se então a Prof<sup>a</sup>. Nair Fortes Abu-Mehry como relatora do processo que, prudentemente, buscou a ajuda das universidades (Penna, 1980: 547).<sup>38</sup>*

A segunda proposta foi realizada por meio da Comissão de Especialistas, tendo como relator o Prof. Pfromm Netto, por demanda do Departamento de Assuntos Universitários do Ministério da Educação e Cultura (DAU/MEC). Tal proposta, amplamente rechaçada pela comunidade envolvida, conseguiu a façanha de explicitar os aspectos policialescos e repressivos da Psicologia enquanto aparelho do Estado. Dois anos após sua elaboração, tal documento foi assim caracterizado por Penna:

*Produziu-se um segundo documento tendo como relator o Professor Samuel Pfromm Netto. Em torno dele levantou-se forte debate, e daí à impugnação foi rápido. Acusou-se o documento de fundamentar um currículo pleno e totalmente inviável com considerações filosóficas infelizes. Na verdade, pelo documento se propunha a conversão dos psicólogos em agentes de controle visando desvios de todas as espécies, entre eles incluindo-se os desvios ideológicos. Obviamente,*

---

<sup>38</sup> Um dado que pode ser interpretado como a forte influência do ISOP ainda nesse período. Consegui obter o rascunho desse documento, com alterações manuscritas. Nesse, a relatora agradece a várias instituições e a uma única pessoa pela elaboração do documento: o Prof. Franco Lo Presti Seminério, professor da UFRJ e na época diretor do ISOP. O agradecimento pessoal não aparece no documento final.

*ficava assentado que os psicólogos deviam ser profissionais a serviço de um sistema. Questões éticas ficavam, assim, seriamente atingidas. Um clima de revolta, que perdura até hoje, instalou-se nos meios universitários (Penna, 1980: 547).*

Para Chaves, o regime de 1964 foi um momento difícil, em função do impedimento das relações entre a Psicologia e a sociedade. Para esse autor, o que se pretendia com as reformas curriculares era o desenvolvimento de técnicas que possibilitassem a penetração em diversos grupos da sociedade, com o intuito de seduzi-los para a prática do Estado. “Rejeitou-se o projeto do governo por ser, na verdade, um instrumento de manipulação de massas” (Chaves, 1992: 4).

Muitos movimentos foram realizados em contraposição, principalmente ao currículo encomendado pelo DAU/MEC. Em artigo (de 1979), chamado “O Pacote da Psicologia”, Ralph deixa claro as intenções e o posicionamento político-ideológico de direita, ditado pelo documento do DAU/MEC. Ralph se posicionou contrário à forma como o processo estava se efetivando, pois este ocorreu de forma velada, sem discussões e sem envolvimento mínimo da categoria, das entidades em Psicologia ou do meio acadêmico.

*A ‘psicologização’ dos problemas sociais e o uso da psicologia como entidade repressiva foi o ponto mais discutido e rechaçado em todas as reuniões de debate sobre o currículo pfrometa, propiciando a unanimidade nacional de professores e estudantes contra o pacote que transformaria a psicologia nacional numa delegacia de polícia. Política inclusive (Ralph, 1978: 18).*

E, também, era contrário ao teor do documento:

*A proposta de currículo do DAU/MEC, também chamado de ‘pfrometa’, é uma jóia de erros e más intenções. Erros de formulação, de conhecimento técnico, de definição. Um exemplo, gritante é a quantidade de matérias propostas para os dois cursos que compõem a formação universitária em psicologia; para o primeiro, bacharelado, que dura quatro anos, foram fixadas cinco matérias, o mesmo número exigido para o curso de formação, que dura somente um ano. Inovação? Difícil acreditar; confusão? Talvez, como a feita com os*

*termos matéria e disciplina, usados de maneira errônea e possivelmente facciosa (Ralph, 1979: 18).*

Ralph continua mais adiante, ainda se referindo ao documento:

*Os erros técnicos são inumeráveis mas sempre no sentido do estabelecimento de uma psicologia que poderíamos chamar de 'tecnocrática', ligada à produção, incremento do consumo, repressão. O currículo pfrometa desconhece diferenças regionais e autonomia universitária, além de 'esquecer' a utilidade da pesquisa, já que esta possibilitaria um maior conhecimento de nossa realidade (Ralph, 1979: 18).*

Na busca de uma reformulação que modificasse a estrutura mesma nos cursos de Psicologia e trouxesse ares democráticos à construção de novos saberes, Weber e Carraher disseram o seguinte sobre a proposta do documento do DAU/MEC:

*Pretender adotar uma perspectiva única dentro da Psicologia para todo o Brasil, como foi o caso da proposta de reformulação do currículo mínimo elaborada pelo DAU/MEC em 1978 e consubstanciada sob a forma de Resolução, **seria fabricar um falso acordo** dentro de um campo de saber que se reconhece como iniciante em que se aceitam os conhecimentos como ainda passíveis de grandes reformulações (Weber & Carraher, 1982: 4, grifos meus).*

Jurberg também se posiciona veementemente contrária ao documento que teve como relator o Prof. Pfromm Netto. Diz a autora:

*Uma leitura atenta do texto introdutório, onde se pretendeu apresentar o embasamento teórico e filosófico que justificasse o grande número de alterações sugeridas, deixa evidente que a citada proposta representa uma tentativa tendenciosa de situar a Psicologia como um paliativo para os grandes problemas de nosso momento histórico, atribuindo-lhe um poder preventivo para a maioria dos comportamentos ditos 'desajustados', afirmando também que tais comportamentos teriam unicamente causas psicológicas individuais (Jurberg, 1979: 20).*

Mas Jurberg foi, também, contrária ao documento oriundo do Conselho Federal de Educação, que teve como relatora a Prof<sup>a</sup> Nair Fortes Abu-Mehry:

*A não ser pela alusão, num ou noutro ponto do texto, às funções que deveriam ser atribuídas ao profissional em psicologia, não existe evidência marcante de uma orientação filosófica definida; o exíguo*

*elenco de disciplinas sugerido no parecer proposto, não pode ser considerado como nenhuma evolução em termos de formação profissional* (Jurberg, 1979: 20).

Weber e Carraher também criticaram as revisões curriculares que esses documentos prenunciavam. Para as autoras, tais documentos, restringem-se a redefinir a lista de matérias do currículo mínimo, a desdobrá-las ou reagrupá-las em seqüências de disciplinas do currículo pleno e a introduzir ou eliminar matérias e disciplinas. Afirmam, portanto, que tais reformas curriculares não passam de simples arranjos nominais, sendo que, concluem, “as propostas existentes até agora parecem constituir meras decisões burocráticas realizadas segundo a ótica de uma suposta necessidade de homogeneização do desenvolvimento econômico moderno” (Weber & Carraher, 1982: 1).

Mello (1989) e Jurberg (1979) concordam que, com as propostas que estavam em jogo, não seria necessária qualquer modificação curricular. Naquele momento, valia a máxima de que ruim com o *currículo mínimo*, pior com as propostas que aí estavam. A categoria se mobilizou em função das tentativas de mudanças do currículo mínimo:

*Pela primeira vez, criou-se um núcleo de psicólogos do país inteiro com estudantes e profissionais que se posicionaram contra essa proposta de mudança. Como houve essa pressão de oposição, não houve modificação. Chegou-se a conclusão de que o currículo mínimo era péssimo, mas o que pretendia modificá-lo era pior ainda* (Mello, 1989: 17).

*Não vemos, portanto, necessidade de se alterar o atual currículo numa direção indefinida e que em nada alteraria a defasagem que hoje se observa entre o ensino da psicologia e as necessidades de nossa realidade atual* (Jurberg, 1979: 20).

Weber e Carraher propõem não apenas uma reforma curricular, mas, sobretudo, modificar a forma como se define currículo no Brasil, consubstanciada numa

regulamentação rígida que estabelece currículos mínimos para os diversos cursos, por meio de uma lista de matérias e disciplinas. Assim, propõem que a própria regulamentação seja substituída por orientações, ou seja, “pela indicação, por parte da comunidade acadêmica pertinente, de diretrizes flexíveis para a organização de um currículo pleno” (Weber & Carraher, 1982: 3). As autoras apontam problemas na proposta do currículo mínimo: “observa-se uma total ausência de disciplinas que tratem da especificidade da produção de conhecimento nas Ciências Humanas, e na Psicologia em particular. Ênfase especial é dada apenas ao método experimental que constitui, sem dúvida, um dos métodos da Psicologia, derivado, aliás, das ciências exatas” (Weber & Carraher, 1982: 5). Segundo as autoras, outro dos problemas do currículo mínimo era a possibilidade de estabelecer especializações precoces na formação em graduação, visto a predominância da perspectiva clínica-aplicada entre as matérias. Assim, “este problema deve ser enfrentado dando destaque ao domínio do instrumental básico de atuação do psicólogo, independentemente das áreas de atuação específicas. Pretende-se, assim, sugerir que ênfase seja dada à formação mais profunda do psicólogo, vez que sua área de atuação como profissional depende mais das oportunidades do mercado de trabalho do que do tipo de pré-especialização a que se expôs” (Weber e Carraher, 1982: 6)<sup>39</sup>.

Weber e Carraher estavam assim, em 1982, antevendo os acontecimentos do final do século XX e início do século XXI. Trata-se de um dos primeiros artigos na literatura, a utilizar, para mudanças curriculares, os termos diretrizes e flexibilidade em

---

<sup>39</sup> Suas diretrizes se voltariam para os instrumentos de trabalho. O salto do currículo mínimo para as diretrizes, com essa perspectiva, na década de oitenta, seria equivalente a um salto de uma concepção conteudista (currículo mínimo) para uma concepção tecnicista (instrumental), no que diz respeito a concepções de aprendizagem. Seria um meio do caminho para assumir de vez a lógica neoliberal. Com duas diferenças: por um lado, a identidade do profissional de Psicologia estaria resolvida (é aquele que utiliza instrumentais psicológicos), e, por outro lado, o sentido corporativo à categoria cresceria (o que, aliás, se observa na defesa, até fetichista, do controle único e exclusivo, por parte dos psicólogos, dos instrumentais de avaliação psicológica).

seu sentido atual. Vinte anos depois, Weber foi relatora do documento nº 59 (Parecer CNE, 2002), que compõe o diálogo para a delimitação das Diretrizes Curriculares do Curso de Psicologia. Não se quer com isso, naturalmente, depositar sobre os ombros da autora, a responsabilidade pela concepção de políticas educativas para o ensino superior que compõem a LDB de 1996 e sua posterior configuração nas Diretrizes Gerais Curriculares. Mas, fica um registro de como tais processos vêm sendo geridos e gestados de forma paulatina. Não há ruptura alguma nas propostas curriculares apresentadas atualmente.<sup>40</sup>

As influências da ditadura, associadas a uma concepção positivista de ciência, e à cultura *psi*, já arraigada no cotidiano, têm como consequência um tipo de Psicologia privatista, gravitando em torno do indivíduo. Evidencia-se, com isso, os usos da ciência psicológica em favor do um terrorismo de Estado. Tal terrorismo também se vê presente na produção de documentos, como os exemplos apresentados anteriormente.

### **3) Tempos melhores virão... (?) – mobilizações e reconfigurações**

As fronteiras entre o período anterior, e este, não são precisas. O que diferencia os dois períodos é, exatamente, a mobilização política da categoria profissional e o início de uma profunda discussão sobre o papel social da Psicologia no Brasil. Por meio de um editorial da Revista *Psicologia: Ciência e Profissão*, de 1987, dedicado aos 25 anos de conquista da regulamentação da profissão, é feita uma distinção interessante para os movimentos da Psicologia. Em seu processo de desenvolvimento, o editorial distingue três momentos: o primeiro é anterior à regulamentação da profissão: “o que muitos não sabem, é que esse fato –

---

<sup>40</sup> Interessante é que os primeiros argumentos de Weber podem ser utilizados contra sua própria proposta atual. É exatamente essa a questão central. O gancho que faltava com a lógica neoliberal é a definição das diretrizes em torno das chamadas *competências e habilidades*. Faltava uma década para isso ocorrer.

regulamentação da profissão – foi precedido por mais de 30 anos de lutas por parte dos profissionais que já atuavam como psicólogos”. O segundo momento é o da regulamentação e da ditadura: “De lá para cá – regulamentação da profissão – muitos acontecimentos importantes afetaram não só a categoria dos psicólogos, mas toda a sociedade civil. A fase pós-1964, incluindo os anos 1970, representou um período difícil, em que os profissionais das diversas áreas foram praticamente impedidos de participar na discussão e encaminhamento de soluções para os principais problemas sociais que atingiam nossa população”. Por fim, o terceiro momento, os anos 1980 que “têm se caracterizado como um período de amadurecimento da categoria, não só pelo seu crescente nível de organização, mas principalmente pela busca de novas formas de atuação profissional, visando ao atendimento de toda a população e em especial dos setores historicamente marginalizados” (Psicologia: Ciência e Profissão, 1987: 4).

O terceiro período é ainda marcado pela ditadura militar e a mercantilização do ensino, mas, também, pelo processo de abertura política, pelas “Diretas Já” e pelas eleições diretas de 1989. O *Milagre* não existe mais. O país entra em profunda recessão, com várias trocas de moedas e crescimento da desigualdade na distribuição de renda da população. Moratória e dívida externa entopem a pauta dos jornais. O país está em crise.

Tal crise parece se estender para outros setores. A Psicologia não passa incólume ao período anterior e começa a questionar seu papel social. É forte a discussão em torno de reformas curriculares em Psicologia em todo o país. Como já visto, tal movimento está à sombra das duas propostas que encerram o período anterior (Documento do DAU/MEC e do CFE).

A década de 1980 foi caracterizada por uma *volta a si mesma*, por parte da Psicologia. Época de revisões, reflexões e práticas acerca da formação do psicólogo. Parece ter sido a década das experiências que surgiram dessas discussões, embora

praticamente nenhuma das propostas tenha sido levada a cabo no sentido de sua coletivização e posterior tentativa de reforma curricular ampla. Em termos de produção escrita de documentos por parte das entidades em Psicologia, é uma década árida. A chamada crise da Psicologia, nesse período, parece ter se refletido, inclusive, no número de cursos em Psicologia, no país, assim como no número de alunos matriculados e concluintes. Todos esses itens viram seus índices serem reduzidos nesse período. A recessão foi, sem dúvida, o principal fator, visto que o *boom* de cursos de Psicologia abertos na década anterior ocorreu, praticamente, na rede privada de Instituições de Ensino Superior.

Para Jacó-Vilela, este *voltar-se para si* dos cursos de Psicologia, deve-se a fatores relacionados a três aspectos: ao período áureo da profissão, pois começa a se firmar (possui regulamentação, um currículo mínimo, o reconhecimento dos primeiros cursos, os Conselhos funcionando etc); à cultura psicológica emergente em função dos avanços industriais no país; ao contexto político do país. Tais pontos refletem, no final da década de 1970 e início da década de 1980, uma certa desilusão com o projeto psicológico, incapaz de promover mudanças sociais e, cada vez mais, associado a agências de controle do Estado. Tal descrença provoca a desarticulação de projetos coletivizados, promovendo movimentos pontuais, específicos e locais em vários cursos.

*O início dos anos 80 encontra os cursos envolvidos em questões como qual a identidade do psicólogo?, que profissional queremos formar?, qual o papel social do psicólogo?, problematizações tradutoras da insatisfação com 'o que está aí' (Jacó-Vilela, 1999a: 88).*

Segundo Mancebo, não houve estagnação de revisões curriculares durante esse período. No entanto, as mudanças ocorridas foram superficiais, desenvolvidas somente nos currículos, abrangendo apenas ampliações de cursos, alterações de carga horária, trocas de disciplinas e modificações do período em que são oferecidas

(Mancebo, 1997). Assim, tais reformas ficaram muito distantes das queixas dos professores, alunos e profissionais. Segundo Mancebo, “parecem ter consistido tão somente num esforço de acomodação ou de busca de um certo equilíbrio, no sentido de minimizar a antiga hegemonia da área clínica” (Mancebo, 1997: 25).

Segundo Campos (1992), várias mudanças na formação em Psicologia foram levadas a cabo durante a década de 1980. Sinais e sintomas deste movimento são observados em todos os foros de debate acerca da Psicologia: nas universidades, nas associações científicas, nos conselhos profissionais. Nesses foros, o núcleo das discussões era: em primeiro lugar, o questionamento da prevalência do domínio da técnica (refletindo sobre os fundamentos ideológicos e sociopolíticos da atuação do psicólogo); em segundo lugar, a preocupação com a produção de um saber relevante para a população que trabalhava junto a Psicologia (Campos, 1992).

Em decorrência disso, surgiram experiências com novas áreas da Psicologia que foram (e são) fundamentais na formação, por exemplo, toda a discussão da Psicologia Social que culminou na criação e efetivação da Psicologia Comunitária. Seria um sacrilégio dizer que foi uma criação exclusiva do campo acadêmico. Muitas associações e profissionais entraram na discussão, por insatisfação com os modelos sociais aprendidos nos cursos, pela articulação com movimentos sociais diversos, por movimentos de resistência política e pelo início da abertura política no país. Não foi um período que se poderia chamar de pobre em termos de prática e produção de conhecimentos. Foi pobre apenas no sentido da construção, normatização e regulamentação da formação através de documentos. Quer queira, quer não, a legislação do currículo mínimo permitia uma certa flexibilidade sobre o que fazer no interior das

matérias e disciplinas, ou, ao menos, não explicitava de que forma os processos deveriam ser feitos e conduzidos.<sup>41</sup>

Segundo outros autores (Mancebo, 1997; Bastos & Achcar, 1994), houve uma certa *mea culpa* entre vários profissionais “psi” durante o processo de surgimento de práticas emergentes e, claro, de revisão, não somente da formação em Psicologia, mas, também, dos modos de atuação profissional. Em primeiro lugar, justificando tais mudanças estão muitos movimentos sociais, políticos e culturais do país. Além disso,

*consolidam-se neste momento práticas, posturas e concepções que foram geradas lentamente ao longo do período autoritário e que encontraram espaço mais propício à sua afirmação a partir do processo de democratização nos anos 80. Ao se preocupar em olhar a realidade brasileira e em privilegiar os segmentos sociais excluídos ou as camadas populares, alguns psicólogos estariam procurando redimir a profissão pelo modelo, também excludente, que a caracterizou desde os seus primórdios no país (Bastos & Achcar, 1994: 266).*

Tais mudanças também devem ser compreendidas a partir do “anseio por atender a uma demanda social mais ampla, mas também uma busca de maior conformidade às características de um mercado de trabalho cada vez mais estreito” (Mancebo, 1997: 25). Mesmo o surgimento de práticas emergentes e alternativas aos modelos tradicionais não deve ser considerado como surgimento de novos paradigmas ou cortes epistemológicos na Psicologia. A concepção naturalizada de indivíduo continua a mesma: “dotado de uma intimidade e em choque com o seu meio, anteriormente concebido e tratado isoladamente, que agora reaparece nas ‘prática alternativas’, dentro de um contexto e tratado em grupo” (Mancebo, 1997: 26). Parece tratar-se de um recrudescimento desta concepção de indivíduo, em que as alterações ocorreram não nas leituras sobre o mesmo, e sim, no universo das técnicas de

---

<sup>41</sup> O controle por parte do Estado estava nas pessoas – professores(as) – que conduziriam tais cursos, como pode ser observado em qualquer documentação, da época, no que toca a abertura de novos cursos em Psicologia. Todas as exigências do Ministério estavam, praticamente, centradas no controle do corpo docente e na apresentação de infra-estrutura mínima para a abertura. Referências à proposta pedagógica dos cursos eram escassas ou inexistentes, menos ainda ao perfil formativo do(a) psicólogo(a).

intervenção. O que se percebe é a predominância de valores individualistas, intimistas, afastados da esfera pública. Quando surgem, manifestam-se pela via do espetáculo. Esgarçam a vida das pessoas, as reviram do avesso e as deixam amarrotadas e abandonadas. Caso especial é o Brasil, onde segundo Mancebo (1997) e Da Matta (apud Mancebo, 1997), há uma supervalorização da categoria indivíduo. O indivíduo é a noção moderna que se encontra superimposta a um poderoso sistema de relações pessoais.

Mas, existem movimentos de tentativas de rupturas com o discurso hegemônico. A Psicologia também exercita reflexões sobre suas práticas e saberes, provocando mudanças significativas no cotidiano da formação e da profissão. Os primeiros questionamentos sobre a retórica científica entram em cena. Os primeiros questionamentos sobre as funções sociais da Psicologia também. Isso modifica o caráter político da profissão, conferindo outros rumos a algumas entidades, por exemplo, o CFP. Surgem entidades que, impulsionadas por tais questões, articulam profissionais e estudantes sob um novo guarda-chuva, com propósitos políticos revolucionários claramente colocados e preocupações com a função social da Psicologia: por exemplo, a Associação Brasileira de Psicologia Social – ABRAPSO, que surge no início da década de 1980. Esta década parece promover algumas rupturas em termos de formação e profissão em Psicologia. Se há algo que a caracteriza é o termo *contestação*: com o modelo formativo, com os rumos da profissão, com os rumos das entidades em Psicologia, com os rumos do próprio país. Um determinado tipo de ciência começa a ser colocado em xeque, embora o imaginário de que a ciência poderia dar conta do recado, da própria transformação social, estava cada vez mais fortalecido. O que se modifica, aí, é a forma de estabelecer tais transformações. A categoria indivíduo foi deslocada do centro das reflexões e intervenções, sendo centralizado seu *antagonista*: o coletivo. Sem

maiores questionamentos sobre tais categorias, mais uma vez naturaliza-se e reifica-se a realidade, transformando conceitos socialmente construídos em conceitos essenciais e naturais. Mudaram-se os conceitos, mas os princípios continuaram os mesmos.

Foram encontrados apenas três documentos que caracterizam a discussão da formação em Psicologia. O primeiro é o documento do I Seminário sobre Currículos dos Cursos de Psicologia, promovido pela Comissão de Ensino do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, em 1982. O segundo é o documento originário desse mesmo Seminário, em sua segunda versão, no ano seguinte (1983). O terceiro é a Resolução nº 002/87 – Código de Ética - Aprovação do novo Código de Ética Profissional do Psicólogo, revogando a Resolução anterior. Os decretos e leis continuaram, mas agora de forma mais ampla e geral, por exemplo, o decreto presidencial sobre a regulamentação de estágios (Decreto nº 87.497 de 18/08/1982), ou a Lei nº 6.994 de 26/05/1982 que dispõe sobre a vinculação dos Conselhos Profissionais ao Ministério do Trabalho. Além, é claro, da Constituição de 1988.

Foram encontrados muitos artigos, por exemplo, os publicados na Revista *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, em 1980. São vários artigos com os títulos: “A crise da psicologia contemporânea” (quatro artigos), “Formação de psicólogos no Brasil” (cinco artigos) e “Problemas gerais do exercício profissional” (cinco artigos). Trazem análises das situações referentes à Psicologia, sua formação e profissão. Foram encontrados, também, vários artigos na Revista *Rádice*. A *Rádice* foi um instrumento importante de contestação e resistência contra a ditadura militar. Funcionou de 1978 a 1981. Alguns artigos da *Rádice* já foram citados anteriormente, por exemplo, os de Ralph (1979) e Jurberg (1979). O número de artigos publicados sobre a formação

creceu, em relação ao período anterior, de 34 (no segundo período) para 111 (no terceiro período).<sup>42</sup>

O registro, nesse período, é de ausência do diálogo entre as instâncias envolvidas na formação. Não há participação direta do Estado, visto parecer estar preocupado com as questões políticas e com os rumos da economia. Apesar disso, uma das entidades começa a se sobressair: o Conselho Federal de Psicologia. Esse Conselho organiza, de forma conjunta com o Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, os únicos três documentos encontrados na década de 1980. O CFP começa a ocupar o vazio deixado pelo Estado.

Ao longo da década ocorre uma mudança de posicionamento do sistema Conselhos no que diz respeito ao trato da profissão e da formação profissional. Em 1980, Arthur de Mattos Saldanha, então presidente do CFP, ao falar sobre CFP e formação em Psicologia, declara o seguinte:

*Não está na competência do CFP a discussão propriamente desse currículo, uma vez que isso é competência do CFE, e o CFP não entra na área alheia assim como não permite que entrem na sua. Agora, pela lei que fundou o Conselho, ele é um órgão de consulta em assuntos de psicologia. Portanto, é absolutamente natural que seja consultado não só sobre problemas de currículo, mas também sobre a formação do psicólogo no Brasil (Saldanha, 1980: 11).*

A mudança de postura do CFP, a partir da década de 1980, foi identificada por Spink (2003) ao discutir a regulamentação das profissões de saúde no Brasil, e pode ser ilustrada por meio de editorial da Revista *Psicologia: Ciência e Profissão*, quando, em 1982, uma comissão de profissionais, através do CRP06, realizou uma análise de currículos de cursos de Psicologia. Além de questões relacionadas à estrutura curricular em si, afirma o editorial, que infelizmente ainda não chegaram a uma nova proposta que

---

<sup>42</sup> Em anexo (Apêndice B) encontra-se a “Tabela 4: Listagem de artigos sobre formação em Psicologia”, que é fruto do levantamento bibliográfico sobre formação em Psicologia construído para a tese. Ali, fica clara a pouca produção de artigos sobre formação em Psicologia durante as décadas de 1960 e 1970. A maioria dos textos são narrativas descritivas de determinados grupos ou teorias.

represente uma alternativa efetiva ao modelo tradicional, vários itens justificam o imobilismo:

*Um deles diz respeito à própria estrutura e funcionamento das Faculdades e Departamentos de Psicologia, onde o poder se concentrou nas mãos de poucos e, freqüentemente, é exercido de forma autoritária e antidemocrática, impedindo, assim, a realização do contínuo processo de revisão e avaliação do ensino, por parte dos professores e dos alunos, processo este fundamental para o desenvolvimento curricular (Editorial CFP, 1989: 4).*

Uma nova política estará presente em toda a década de 1990, e se caracteriza por um posicionamento bem distinto do posicionamento do Conselho na década anterior. Em linhas gerais, tal mudança de posicionamento poderia ser caracterizada por argumentar que: 1) existe um *continuum* entre exercício profissional e formação profissional, ou seja, as fronteiras entre tais instâncias não são claras; 2) Conselho e agências formadoras devem estabelecer critérios conjuntos de ação; 3) as atribuições dos Conselhos (orientações, fiscalizações e disciplina do exercício profissional) devem ser redimensionadas.

Em decorrência, o Sistema Conselhos define a formação num sentido mais amplo, abrangendo o acompanhamento do futuro profissional da Psicologia e a abertura e/ou fechamento de cursos de graduação nesta área. Nesse sentido, segundo Holanda,

*se os Conselhos não se comprometerem com um acompanhamento da formação do futuro psicólogo, eles estarão se eximindo de uma responsabilidade ética e mantendo o status de pensamento dicotomizado, arcaico e contraproducente, tendo em vista que se deve trabalhar no sentido de uma profilaxia de dificuldades e não no âmbito do 'conserto' ou de um papel 'policialesco'. (...) Em outras palavras, a atualidade não mais permite que se considere, em nome das interrelações, papéis fechados de atuação, ou seja, o que é da Universidade e o que é dos Conselhos, por exemplo (Holanda, 1997: 7).*

Utilizando argumentos legalistas, Holanda termina seu artigo concluindo que a formação é da alçada do Conselho Federal de Psicologia:

*Entende-se com isto que a prática da 'Formação' (o Treinamento ou Especialização) realizada por profissional de Psicologia como pessoa física ou jurídica, que se proponha a transmitir ou treinar habilidades em Métodos e Técnicas Psicológicas, é encarado como Exercício Profissional e, portanto, como da alçada do Conselho de Psicologia (Holanda, 1997: 7).*

Este período, que começou esperançoso e desejoso de mudanças, foi caracterizado por modificações e revisões locais e específicas. Essa parece ter sido a única *saída* encontrada por uma categoria literalmente silenciada pelos anos de chumbo. Não há o interesse, aqui, de transformar a Psicologia em vítima do contexto político, até por que, em vários momentos, ela se tornou cúmplice da barbárie. Mas, também, foi um período caracterizado pela organização de novas configurações, principalmente entre as entidades em Psicologia, que provocarão grandes impactos na década seguinte.

#### **4) É tempo de mudanças (?) – formação e neoliberalismo**

Este período inaugura uma nova rodada na regulamentação e normatização da formação em Psicologia no Brasil, caracterizada pela forte mobilização das entidades e dos cursos de Psicologia. O campo de negociações se reconfigura. As entidades em Psicologia se reorganizam e o Estado, por meio de um posicionamento francamente neoliberal, participa com força no debate. Vai do início da década de 1990 até 2004, ano em que foi encerrada a busca de documentos para esta pesquisa.

O contexto político é caracterizado pela consolidação do estado democrático de direito. Um certo amadurecimento das instâncias políticas no país, e algum respeito às regras do convívio democrático. O Estado se reorganiza em ações por meio de um modelo social-democrata. O neoliberalismo configura o direcionamento da rota: um “Estado mínimo” e forte, criando instâncias de intervenção em pontos nodais, que acabam por configurar e delimitar toda a política do setor em que se fez a intervenção.

No caso da Educação, novas leis e diretrizes para o ensino (LDB), reconfigurações da estrutura de conselhos (extinção do Conselho Federal de Educação, criação do Conselho Nacional de Educação), reconfiguração da natureza e estrutura do ensino superior, novas formas de avaliação do ensino, novas reformas curriculares em todos os cursos do país. Para Mancebo, a educação defendida pelo neoliberalismo é um instrumento de imposição de suas políticas culturais que,

*asépticamente despolitizada, anulada quanto ao seu caráter público e recebe roupagem mercadológica, condição para o triunfo de suas estratégias culturais e para a construção do consenso em torno delas* (Mancebo, 1996: 14).

No plano econômico, há uma aparente estabilidade econômica, por meio do chamado “Plano Real”. Essa estabilidade não se confirma no cotidiano; aumenta a distância da concentração de renda entre os mais ricos e os mais pobres da população. Em síntese, o processo de globalização que assola as relações cotidianas, despolitizando as decisões e transformando as relações em ideais (destituídas de conflitos, lutas e polaridades), é exercido sob a tirania do mercado.

É um período caracterizado, também, por nova agenda no campo social e cultural: o embate entre posturas relacionadas à pós-modernidade e o recrudescimento de antigos fundamentalismos. Por um lado, apresenta novos critérios para as leituras da realidade e para a convivência cultural, pregando respeito e tolerância à diversidade das tradições dos muitos povos e culturas que povoam o globo. Por outro lado, os fundamentalismos políticos, travestidos de movimentos religiosos, assombram as relações entre os povos.

No campo da ciência, há uma, aparente, maior abertura a novas concepções. O leque de possibilidades de construção de conhecimento científico se amplia e, com

isso, uma maior possibilidade de crítica frente à hegemonia do paradigma racional-positivista.

Dentre outras leituras, começa a ser discutido, com mais afinco, no país, o rompimento com a tradição racionalista através do *Giro Lingüístico* (Rorty, 1979), como já apresentado no primeiro e segundo capítulos. Começa a se modificar o estatuto da ciência, fazendo com que essa se transforme, também, em objeto de estudos. A ciência desce de seu pedestal e se transforma em uma prática social sujeita a erros, controles, mas, também, com acertos e libertações. Torna-se mais humana com a discussão em torno da *reflexividade* na construção do conhecimento científico, ou seja, da reflexão constante da relação entre quem pesquisa e seu objeto de estudo.

No campo da formação em Psicologia, há uma certa consolidação de muitos avanços ocorridos durante a década anterior. Avanços pontuais, locais, específicos, que começam a aparecer, são debatidos, criticados, consolidados e socializados.

Foram encontrados 30 documentos, sendo 14 de Entidades em Psicologia, cinco da Comissão de Especialistas do MEC, cinco pareceres do Conselho Nacional de Educação, quatro Resoluções do CFP, uma Portaria Ministerial e um Edital do MEC. Um documento importante abre esse período: a Carta de Serra Negra (1992). Não é somente um documento importante pelo seu conteúdo, mas também pelas circunstâncias em que foi produzido. Chamados pelo Conselho Federal de Psicologia, 98 dos 103 representantes de cursos de Psicologia, no país, compareceram e trabalharam na elaboração do documento. Trata-se de uma bela porta de entrada para o período. Além da forte presença e articulação entre as entidades (por meio do Sistema Conselho), há uma grande produção da Comissão de Especialistas do MEC/SESu, no que tange às novas discussões sobre as reformas curriculares. A presença do Governo Federal também é forte: lei criando o Conselho Nacional de Educação e extinguindo o Conselho

Federal de Educação (Lei nº 9.131 de 24/12/1995), nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96 de 20/12/1996), efetivação da política da constituição da Comissão de Especialistas pela Portaria Ministerial nº 151 de 22/08/1996. Comissão essa, agora com caráter permanente. É o período que desemboca no momento atual, ou seja, com o currículo mínimo revogado pela nova LDB, com os parâmetros das Diretrizes Curriculares Gerais aprovados, com três propostas de Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia, muitos jogos de interesses e poder constituindo o embate entre as três propostas, a produção de outra proposta, construída conjuntamente entre o Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia e a Sociedade Brasileira de Psicologia, em fevereiro de 2004, e a posterior publicação o Parecer nº 0062/204 do Conselho Nacional de Educação.

O debate atual se materializa por meio de três documentos relacionados às Diretrizes Curriculares: o primeiro é o da Comissão de Especialistas do MEC/SESu. Trata-se de um documento de maio de 1999, produzido após muitas discussões com entidades e cursos. Apesar de conter problemas, apresenta avanços para a formação. Foi, inicialmente, rechaçado pela comunidade acadêmica, pois depositava muito peso em um perfil formativo quase hegemonicamente centrado no bacharel em Psicologia. Além de excessivamente normativo, em vários pontos, e não-diretivo, ou orientador (Diretrizes Curriculares). Tais manifestações provocaram alterações no documento, por parte da Comissão de Especialistas, e a apresentação de nova versão em dezembro do mesmo ano (1999), mais aberta e ampla no sentido do perfil formativo desejado.

Um segundo documento é o que se origina da Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação. Surge a partir de parecer da conselheira Silke Weber, e após uma primeira apresentação e violento rechaço por parte de entidades em Psicologia, cursos e a própria Comissão de Especialistas do MEC/SESu, essa versão é

retirada e retificada, com algumas modificações, em 07/11/2001, através do Parecer do CNE n° 1314/2001. O rechaço ocorreu, principalmente, devido ao caráter tecnicista conferido à profissão, à submissão profissional centrada em uma figura paramédica e a certa desconsideração de pontos importantes no documento confeccionado pela Comissão de Especialistas.

No jogo aí estabelecido, a concorrência é desigual, visto que os documentos possuem formas de construção e sustentações distintas. O documento do Conselho Nacional de Educação possui grande concentração de forças políticas ao seu redor. O documento da Comissão de Especialistas do MEC/SESu possui, não somente o apoio por parte do Ministério da Educação, da Comissão de Especialistas, mas, também, o apoio de algumas importantes entidades em Psicologia, por exemplo, a Sociedade Brasileira de Psicologia - SBP<sup>43</sup>. Até aqui, a situação é muito análoga à situação ocorrida ao final do segundo período. Os documentos que concorriam, naquela época, eram exatamente: um por parte do Ministério da Educação, encomendado para a Comissão de Especialistas em Psicologia, e outro da relatoria do antigo Conselho Federal de Educação (atualmente transformado no Conselho Nacional de Educação).

---

<sup>43</sup> A Sociedade Brasileira de Psicologia – SBP – participava como entidade associada ao Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia. Rompeu com o Fórum através de e-mail enviado às entidades participantes, passando a se posicionar ao lado da proposta da Comissão de Especialista do MEC. Os motivos para tal mudança de posicionamento são alegados na Carta.

Também a Diretoria da ANPEPP produziu, em 03/12/2001, um documento intitulado: “Carta dirigida ao Excelentíssimo Senhor Ministro da Educação alertando para impropriedades constantes do texto final da Resolução que institui as Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação em Psicologia”. Nesta carta, encontra-se o apoio à proposta da CCEE, como apresentado: “O projeto definitivo das Diretrizes Curriculares, tal como proposto pela Comissão de Especialistas em Ensino de Psicologia, apresentava características que foram bem recebidas por diversos grupos da Psicologia brasileira, sem, evidentemente, conseguir unanimidade. (...) temos que lidar, no momento presente, com o produto do trabalho da referida comissão (produto que entendemos ter inúmeros aspectos positivos)”. E continua mais adiante: “A proposta de Diretrizes Curriculares formulada pela Comissão de Especialistas é marcada pela preocupação de permitir projetos de formação profissional bastante diversificados, o que nos parece adequado diante da realidade atual da Psicologia e das diferenças regionais do país. (...) A proposta apresentada pela Comissão de Especialistas foi recentemente aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, com algumas modificações. Ainda que grande parte das proposições contidas na redação original tenham sido respeitadas pelo CNE, algumas das modificações feitas causam especial preocupação”. A carta termina finalizando com o relato dos pontos que causam preocupação. Posteriormente, a ANPEPP realizou o movimento inverso da SBP, ou seja, deixou de apoiar o documento da Comissão de Especialistas e passou a adotar o documento do Fórum de Entidades.

O terceiro documento foi produzido por entidades em Psicologia, conjuntamente, por meio do Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia, organizado pelo CFP, no início de 2002. Trata-se de uma terceira proposta que rompe, em pontos centrais, com as duas anteriores. O documento é mais progressista em relação à formação e à profissão, e constrói um perfil profissional de um(a) psicólogo(a) mais engajado(a) politicamente com as transformações sociais, em detrimento de um lado mais tecnicista.

Em 2003, surge, em negociação direta do Fórum de Entidades com o Conselho Nacional de Educação, a possibilidade da construção de um quarto documento para as diretrizes curriculares. O CNE, representado pelo Prof. Éfrem Maranhão, lança um *desafio* ao Fórum e à SBP para, conjuntamente, construírem uma nova versão do documento. Após vários avanços e recuos na negociação, os integrantes do Fórum e da SBP sentaram-se à mesa e construíram uma nova versão, que foi entregue ao CNE em fevereiro desse ano (2004). Tal versão possui poucos pontos distintos da versão do CNE e da CCEE. Em realidade, somente um ponto, dos considerados substanciais, foi modificado: no que diz respeito aos perfis formativos, foi assimilado o perfil do Bacharel (profissional orientado à pesquisa) pelo perfil do psicólogo. Por outro lado, o documento abre espaços para que tal perfil seja contemplado nas chamadas ênfases curriculares. Ou seja, na prática nada muda.

Encerrando o debate, o Conselho Nacional de Educação emitiu parecer favorável ao documento em março de 2004. Manteve praticamente na íntegra os pontos articulados pelo documento produzido pelo Fórum e pela SBP.

## 4. Escolha e Análise dos Documentos

### 4.1. Escolha

Na seleção dos documentos para análise, foram focalizados os *incidentes críticos*, ou seja, foram identificados os momentos de negociações de sentidos e de contestações ao estabelecido, que levaram a determinadas ações, no caso a produção dos próprios documentos. Para auxiliar a identificação de *incidentes críticos*, foram realizados contatos com profissionais envolvidos na discussão sobre a formação em Psicologia, conforme já relatado anteriormente. Tais profissionais, chamados de *interlocutores*, foram contatados para a busca e a identificação de documentos, mas também auxiliavam na identificação dos *incidentes críticos*.

Os *incidentes críticos* podem ser constituídos por documentos, publicações diversas, eventos, ou qualquer acontecimento que auxilie na compreensão de determinado fenômeno. Segundo Galindo (1999), podem estar vinculados a documentos ou a acontecimentos que pareçam insignificantes do ponto de vista histórico. Em função desse processo, a autora sugere três *cuidados* metodológicos:

1. *evitar que os eventos selecionados sejam tomados como representativos de uma série maior de eventos. Estes podem apenas ser vistos como ilustrativos de um certo processo de construção de sentido, mas não 'representam', o que exigiria uma análise de significância;*
2. *os critérios utilizados para seleção de cada evento crítico devem ser expostos com clareza, deixando ao leitor margem para crítica. Não havendo critério inequívoco para sua seleção, o rigor repousa na visibilidade do processo de interpretação;*
3. *o uso de tal recurso é indicado, sobretudo, quando se pretende fazer microanálises dos textos selecionados. Pode funcionar como um momento*

*de desfamiliarização inicial ou constituir o foco do trabalho* (Galindo, 2002: 9).

Apesar do amplo leque de possibilidades para a caracterização dos *incidentes críticos*, priorizou-se, para sua identificação, os documentos, mais que qualquer outro evento, visto que a pesquisa está centrada em documentos de domínio público. Assim, da “Tabela 2 - Documentos potenciais para análise”, foram selecionados documentos, conforme os seguintes critérios: a) caracterizado pelos *interlocutores* como um *incidente crítico*; b) importância do documento para a identificação das *permanências e tentativas de renovações* nas práticas discursivas referentes ao debate sobre a formação em Psicologia.

Na seleção dos documentos não ocorreu a busca pelos mais representativos de cada período. Não é essa a preocupação, visto que todos os documentos são representativos, afinal todos são polissêmicos e hipertextuais. Procurou-se identificar aqueles que permitissem a visualização dos movimentos de *permanências e tentativas de renovações* que tecem as redes das práticas discursivas.

Nesse sentido, foram selecionados, para análise, os seguintes documentos:

#### Quadro 4: Documentos para Análise

Nº Documento	Documento	Natureza	Data
1	Primeiro projeto de curso de Psicologia – Instituto de Psicologia do Ministério da Educação e Saúde – Waclaw Radecki.	Doc. Entidade	1932
12	Projeto de Lei n. 3.825-A de 1958 - Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicologia (publicado em 04/08/1958)	Lei / Projeto de Lei	1958
16	Lei 4.119 de 27 de agosto de 1962 – Regulamenta a profissão.	Lei / Projeto de Lei	1962
17	Resolução de 19 de dezembro de 1962 do Conselho Federal de Educação – fixa o currículo mínimo para os cursos de Psicologia	Resolução do CFE	1962
18	Parecer n. 403/62 do CFE, aprovado em 19/12/62 – sobre o currículo mínimo dos cursos de psicologia.	Parecer do CFE	1962
28	Documento construído a pedido do Conselho Federal de Educação. Estudo para Revisão Curricular para o curso de Psicologia - Nair Fortes Abu-Mehry – como relatora.	Outros – CFE	1978
34	Carta de Serra Negra	Doc. Entidade	1992
37	A Formação em Psicologia: contribuições para reestruturação curricular e avaliação dos cursos.	Doc. CCEE	1995
49	Diretrizes Curriculares para os Cursos de Psicologia – 2ª versão (09/12/1999).	Doc. CCEE	1999
58	Documento do Fórum de Entidades em Psicologia – Diretrizes Curriculares – 17 a 18 de janeiro de 2002	Doc. Entidades – Fórum	2002
59	Parecer do CNE, nº 072/2002, aprovado em: 20/2/2002. Diretrizes Curriculares – 2ª versão.	Parecer do CNE	2002
61	Diretrizes Curriculares do Curso de Psicologia	Doc. Entidade	2004
62	Parecer nº 0062/2004 – CNE - Diretrizes Curriculares do Curso de Psicologia. Relatora: Profª Marília Ancona-Lopez.	Parecer do CNE	2004

A seguir, realiza-se breve descrição dos documentos selecionados.

Em primeiro lugar, o documento mais antigo sobre formação encontrado, o de Waclaw Radecki (1932) é um marco, pois, trata da primeira formulação de um curso de Psicologia no Brasil. Influenciou fortemente todas as propostas posteriores, a ponto de ser considerado por alguns autores, como Centofanti (1982), a própria matriz da formação dos(as) psicólogos(as) no país.<sup>44</sup>

Outro documento, o Projeto de Lei nº 3.825 – A, de 1958, diz respeito à força de alguns setores profissionais em Psicologia, que conseguem elaborar e encaminhar ao legislativo o projeto de lei. Esse documento pode ser considerado um *incidente crítico*, à medida que consegue reunir várias entidades e profissionais,

<sup>44</sup> Existem divergências sobre essa questão. Por exemplo, o editorial da Revista Psicologia Ciência e Profissão (ano 9, nº1, 1989), identifica como matriz curricular para o país, o curso de Psicologia da Universidade de São Paulo: “O modelo curricular, reproduzido por todo o País, teve como base, com raras exceções, o projeto curricular pioneiro implantado no curso de Psicologia da Universidade de São Paulo” (CFP, 1989: 4). Não vêm ao caso de onde surgiu a matriz, visto que qualquer que surgisse, à época, possivelmente estaria envolta aos princípios já relatados.

transformando lutas internas da Psicologia em lutas externas corporativas. Refere-se, portanto, ao poder desses grupos.

Os documentos do segundo período foram muito citados pelos(as) profissionais contatados(as). Especificamente, a Lei 4.119 de 27/08/1962, seu Parecer, de nº 403/62 e a Resolução do Currículo Mínimo que o acompanha. São documentos também considerados marcos, pois, foram centrais na regulamentação da profissão no país.

Outro documento, da Comissão de Especialistas do CFE (Nair Fortes Abu-Mehry), é oriundo do processo em que o próprio país estava inserido - anos ditatoriais, políticas autoritárias – do qual a Psicologia se tornou uma grande cúmplice. Nesse documento, a negociação de sentidos é analisada pela ausência do diálogo existente entre as entidades de Psicologia. Esse segundo período da produção de documentação sobre formação em Psicologia começa festejado e acaba silenciado.

Não foi selecionado nenhum documento do terceiro período, que é marcado pela reflexão e início da mobilização da categoria para as reformas. Em primeiro lugar, pela dificuldade de encontrar os dois documentos desse período, produzidos pelo Conselho Regional de Psicologia – São Paulo.<sup>45</sup> Assumem, por isso, quase uma caracterização de que não sejam documentos públicos no sentido estrito do termo. Portanto, pelas características da época e pelas dificuldades na busca, se há algum *incidente crítico*, é caracterizado como o próprio processo de reflexão e *volta-a-si-mesmo* que marcou a formação e a profissão. Fora da produção de documentos de domínio público, outros processos podem ser considerados *incidentes críticos*. Por exemplo, a produção de determinados artigos (a série da *Arquivos Brasileiros de Psicologia*), a criação de certas Revistas (por exemplo, a *Rádice*, no Rio de Janeiro), ou

---

<sup>45</sup> O Conselho Regional de Psicologia – 6ª Região, não possui os documentos de 1982 e 1983 arquivados.

a criação de determinadas Associações, por exemplo, a Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO). Mas, preferiu-se caracterizar o próprio *silêncio* como sendo o cerne do processo de negociação de sentidos.

Finalmente, quanto aos últimos documentos, o mais citado pelos *interlocutores* foi a “Carta de Serra Negra” (1992). Parece tratar-se de um marco divisor de águas, tanto em termos políticos, pela mobilização que provocou, quanto em termos de conteúdo. Há, também, o documento da CCEE de 1995, que influenciou a discussão de reformas na formação em muitos centros acadêmicos. Esses documentos estabelecem rupturas com as *práticas discursivas* anteriores, por isso foram, aqui, incluídos. Finaliza-se a análise com o debate das propostas atuais: a da CCEE/MEC, do CNE e do Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia, também frutos de muitas negociações e conflitos. Esse debate teve como consequência a produção da minuta das Diretrizes Curriculares, encaminhada pelo Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia e pela Sociedade Brasileira de Psicologia para o CNE e, finalmente, o Parecer nº 0062/2004 do Conselho Nacional de Educação.

#### **4.2. Análise**

A análise foi realizada por meio de quatro categorias: *dêiticos de discurso*, *repertórios lingüísticos*, *retórica utilizada* e *implicaturas conversacionais*.

Essa análise permite, também, compreender as relações entre a retórica científica e a lógica neoliberal, visando a mercantilização do ensino. Nessa análise, tomando por base os treze documentos escolhidos, foram identificadas as *permanências*, as *tentativas de renovações* e as *cooptações* produzidas no debate sobre a formação em Psicologia. Tais processos permitem compreender o momento atual de discussão e a formulação da última proposta curricular apresentada.

Nesse sentido, pode-se argumentar que os documentos produzem parte da rede de sentidos no debate sobre a formação em Psicologia no Brasil. Sem o fundacional não existiria o que se conhece por Psicologia, atualmente. *Tentativas de renovações* são realizadas nesse processo, objetivando construir outras redes, outras tramas, outras formas de fazer Psicologia (que possivelmente não seriam caracterizadas como *Psicologia*), outros sentidos para o fazer psicológico, tanto acadêmico quanto profissional. Em suma, argumenta-se que tais *tentativas de renovações* são *cooptadas* pelo fundacional (discurso hegemônico), quando do debate atual da formação em Psicologia no Brasil.

Na análise da documentação sobre a formação em Psicologia no Brasil, caracteriza-se como fundacional, como originário do campo de saber e da profissão (conseqüentemente da formação), o discurso hegemônico orientado pela tradição da Psicologia Aplicada, com implicações específicas no que diz respeito às concepções de ciência, ser humano, construção de conhecimento, formação e profissão. Seus *repertórios lingüísticos* se modificam ao longo do tempo, se adaptando aos novos sentidos emergentes, mas os princípios básicos que os sustentam se mantiveram inalterados. Trata-se de um discurso que promove muitas *permanências* nos sentidos produzidos na formação em Psicologia, além de apresentar uma concepção desenvolvimentista na própria formulação curricular. Esse discurso fundacional alimenta a produção da maioria da documentação que fala sobre a formação em Psicologia, assim como a maioria dos artigos escritos, principalmente os mais descritivos de determinados momentos da profissão e da formação. A maioria das Entidades em Psicologia compartilha desta tradição, principalmente, as que fizeram parte do primeiro (“Em Busca da Regulamentação da Profissão e da Formação em Psicologia”) e do segundo (“A Regulamentação da Profissão e a (sua) Ditadura”)

períodos na análise da documentação. A ausência de produção documental é sua marca no terceiro período (“Tempos melhores virão...(?) – mobilizações e reconfigurações”). Já, no quarto período (“É tempo de mudanças (?) – formação e neoliberalismo”), o discurso fundacional retoma sua produção por meio de muitas entidades, governamentais e profissionais.

*Tentativas de renovação* da formação começaram a serem mobilizadas na década de 1980, no contexto do *voltar-se para si* da Psicologia. Como já foi visto, foi uma década importante; década de reflexões e experiências sem precedentes na Psicologia brasileira. Mas, tais *tentativas* materializam-se, em termos de documentos, somente na década seguinte, por meio dos seguintes (além de outros não escolhidos para análise): “Carta de Serra Negra”, 1992 (Documento nº 34), “A Formação em Psicologia: contribuições para reestruturação curricular e avaliação dos cursos”, da CCEE, 1995 (Documento nº 37) e “Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia” do Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia, 2002 (Documento nº 58).

Entretanto, argumenta-se que as *tentativas de renovações* foram *cooptadas* pelo discurso hegemônico fundacional, quando do debate sobre a formação em Psicologia. Esse debate continua sendo produzido e conduzido pelas mesmas concepções de sua origem. Os argumentos que justificam tal afirmação serão detalhados ao longo da análise.

### ***Dêiticos de Discurso***

Conforme apresentado no segundo capítulo, *Dêiticos do discurso* são as formas das línguas codificarem ou gramaticalizarem os atravessamentos do contexto de enunciação ou do evento da própria fala. Também tratam das maneiras em que a interpretação dos enunciados depende da análise do contexto de enunciação (Levinson, 1983). Os *dêiticos* fazem parte da estrutura gramatical de uma língua, mas revelam, através de elementos desta estrutura, as articulações com o contexto.

Baseado no Quadro 4: “Documentos para Análise” foi construído um novo quadro, que busca identificar os *dêiticos de discurso*. Foram identificados os *dêiticos* que são explícitos nas citações a outros documentos e textos. O resultado foi o Quadro 6: “Alguns Dêiticos de Discurso nos Documentos analisados” (ver p. 136). Após o Quadro 6, é apresentado o Quadro 7: “Frequência de Citações do Quadro 6”, onde se visualiza o número de documentos citados pelos documentos analisados.

## QUADRO 6 – ALGUNS DÊTICOS DE DISCURSO NOS DOCUMENTOS ANALISADOS <sup>46</sup>

Nº	Documento	Natureza do Documento	Ano	Parte dos Dêiticos de Discurso
1	Primeiro projeto de curso de Psicologia – Instituto de Psicologia do Ministério da Educação e Saúde – Waclaw Radecki.	Doc. Entidade	1932	-
12	Projeto de Lei n. 3.825-A de 1958 - Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicologia (publicado em 04/08/1958)	Projeto de Lei	1958	. Comis. Constit. e Justiça: 1 ref. (Doc. 13) . Comis. Educ. e Cultura: 1 ref. (Doc. 14); . Subst. Comis. Educ.Cult: 1 ref. (Doc. 15); . Legislação do Ensino Superior: 1 ref.
16	Lei 4.119 de 27 de agosto de 1962 – Regulamenta a profissão.	Lei	1962	. Legisl. Ens. Superior.: 4 ref. Lei 4.024/61. . Decreto do Governo Fed.: 1 ref. (Doc. 19)
17	Resolução de 19 de dezembro de 1962 do CFE – fixa o currículo mínimo para os cursos de Psic.	Resolução do CFE	1962	. Legisl. do Ens. Sup. Lei n. 4.024/61: 1 ref. . Parecer 403/62: 1 ref. (Doc. 18)
18	Parecer n. 403/62 do CFE, aprovado em 19/12/62 – sobre o currículo mínimo dos cursos de psicologia.	Parecer do CFE	1962	. Lei 4119 de 27/08/1962: 2 ref. (Doc. 16) . Resolução: 1 ref. (Doc. 17)
28	Documento construído a pedido do Conselho Federal de Educação. Estudo para Revisão Curricular para o curso de Psicologia - Nair Fortes Abu-Mehry – como relatora.	Outros – CFE	1978	. Parecer 1.677 de 03/06/76 3 ref. (Doc. 24); . Parecer 403/62: 7 ref. (Doc. 18); . Resolução do Parecer 403: 4 ref. (Doc. 17) . Lei 4.119/62: 3 ref. (Doc. 16); . Parecer 12/77: 1 ref. (Doc. 26); . Resol. CFP – 01/07/74: 1 ref. (Doc. 23); . Lei da Ref. Univ. n. 5.540/68: 1 ref. . Lei 4024/61: 1 ref;
34	Carta de Serra Negra	Doc. Entidade	1992	. Código de Ética: 1 ref. (Doc. 32)
37	A Formação em Psicologia: contribuições para reestruturação curricular e avaliação dos cursos.	Doc. - CCEE	1995	. Parecer 403/62 do CFE: 1 ref. (Doc. 18) . Resolução 1962: 4 ref. (Doc. 17) . Código de Ética: 4 ref. (Doc. 32) . Cong. Constituinte da Psic. (Campos do Jordão, 1994): 3 ref. (Doc. 36) . Parecer 12/77: 2 ref. (Doc. 26) . Carta de Serra Negra: 2 ref. (Doc. 34) . Lei 4.119/62: 1 ref. (Doc. 16) . CFP 1994: 11 ref; CFP 1988: 6 ref; CFP 1992: 3 ref; CFP conj.: 3 ref. . Resolução 1962: 8 ref. (Doc. 17) . Código de ética: 1 ref. (Doc. 32)
49	Diretrizes Curriculares para os Cursos de Psicologia – 2ª versão (09/12/1999).	Doc. - CCEE	2001	. LDB: 2 ref. . Doc. SBP (17 consult.): 1 ref. (Doc. 50) . Resolução 1962: 2 ref. (Doc. 17)
58	Documento do Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia – 17 a 18 de janeiro de 2002.	Doc. Entidades	2002	. Código de Ética Profis.: 1 ref. (Doc. 32) . Lei 9.131/95, Criação do CNE: 1 ref.
59	Parecer do CNE, nº 072/2002, aprovado em 20/2/2002. Diretrizes Curriculares – 2ª versão.	Parecer do CNE.	2002	. Lei 9.131/95, Criação do CNE: 1 ref. . LDB: 1 ref. . Parecer CNE/CES de 1.314/01: 2 ref. (Doc. 54 ) . Resolução 1962: 2 ref. (Doc. 17)
61	Projeto de Resolução Diretrizes Curriculares	Doc. Entidades	2004	. Lei 9.131/95: 1 ref; . Legislação que regulamenta a formação de professores no país: 1 ref; . Diretrizes Nacionais para a formação do professor da Educação Básica, em nível superior: 1 ref.
62	Parecer nº 0062/2004 – CNE – Diretrizes Curriculares do curso de Psicologia. Relatora: Profª Marília Ancona-Lopez	Parecer CNE	2004	. Diretrizes Curriculares – 2ª versão CCEE-1999 – Doc. 49 – 3 ref. . Parecer do CNE nº 1.314/2001 – 3 ref. . Parecer do CNE nº 072/2002 – Doc. nº 59 – 3 ref. . Documento do Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia – Diretrizes Curriculares – 2002 – Doc. Nº 58 - 2 ref. . Projeto de Resolução Diretr. Curriculares 2004 – Doc. Nº 61 – 2 ref. . LDB: 1 ref. . Diretrizes Nacionais para formação do prof. da Educ. Básica: 2 ref.;

Fonte: Bernardes, J. (2004).

<sup>46</sup> O quadro com todos os dêiticos assinalados está em anexo (Apêndice D). Foram destacados aqui os dêiticos que estabelecem a rede entre os documentos encontrados que falam sobre formação em Psicologia.

**QUADRO 7: FREQUÊNCIA DE CITAÇÕES DO QUADRO 6**

<b>Analísados</b>	<b>01</b>	<b>12</b>	<b>16</b>	<b>17</b>	<b>18</b>	<b>28</b>	<b>34</b>	<b>37</b>	<b>49</b>	<b>58</b>	<b>59</b>	<b>61</b>	<b>62</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Citados</b>														
<b>01</b>	-													<b>0</b>
<b>12</b>		-												<b>0</b>
<b>13</b>		<b>1</b>												<b>1</b>
<b>14</b>		<b>1</b>												<b>1</b>
<b>15</b>		<b>1</b>												<b>1</b>
<b>16</b>			-		<b>2</b>	<b>3</b>		<b>1</b>						<b>6</b>
<b>17</b>				-	<b>1</b>	<b>4</b>		<b>4</b>						<b>9</b>
<b>18</b>				<b>1</b>	-	<b>7</b>		<b>1</b>						<b>9</b>
<b>19</b>			<b>1</b>											<b>1</b>
<b>23</b>						<b>1</b>								<b>1</b>
<b>24</b>						<b>3</b>								<b>3</b>
<b>26</b>						<b>1</b>		<b>2</b>						<b>3</b>
<b>27</b>														<b>0</b>
<b>28</b>						-								<b>0</b>
<b>32</b>							<b>1</b>	<b>4</b>		<b>1</b>				<b>6</b>
<b>34</b>							-	<b>2</b>						<b>2</b>
<b>36</b>								<b>3</b>						<b>3</b>
<b>37</b>								-						<b>0</b>
<b>49</b>									-				<b>3</b>	<b>3</b>
<b>50</b>									<b>1</b>					<b>1</b>
<b>54</b>											<b>1</b>		<b>3</b>	<b>4</b>
<b>58</b>										-			<b>2</b>	<b>2</b>
<b>59</b>											-		<b>3</b>	<b>3</b>
<b>61</b>												-	<b>2</b>	<b>2</b>
<b>62</b>									<b>3</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	-	<b>10</b>
<b>TOTAL</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>19</b>	<b>1</b>	<b>17</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>13</b>	<b>71</b>

Fonte: Bernardes, J. (2004).

Na análise dos dêiticos de discurso, baseada nos quadros anteriores, percebe-se que o documento número 37 (Documento da CCEE, 1995) realiza 23 citações sobre as obras produzidas pelo Conselho Federal de Psicologia (11 referências ao livro produzido em 1994, seis ao livro de 1988, três ao de 1992 e três ao conjunto como um todo<sup>47</sup>). Esse tipo de citação somente foi observado nesse documento e no de número 49 (Documento da CCEE, 1999), quando cita a obra produzida pela Sociedade Brasileira de Psicologia (Documento nº 50). Como foram lógicas exclusivas desses documentos, tais citações garantem vínculos explícitos entre tais documentos e as organizações citadas: CCEE (1995) com o CFP; CCEE (1999) com a SBP.

Em relação ao Quadro 7, dois pontos são importantes: em primeiro lugar, que o Código de Ética somente é citado pelos documentos número 34 (Carta de Serra Negra, 1992), 37 (CCEE, 1995) e 58 (Fórum de Entidades, 2002). Em segundo lugar, a Carta de Serra Negra, documento considerado divisor de águas em termos de formação em Psicologia no país, somente foi citado pelo documento número 37, da CCEE (1995).

Os três documentos que realizam o debate atual sobre formação em Psicologia, número 49 (CCEE, 1999), número 58 (Fórum de Entidades, 2002) e o número 59 (CNE, 2002), conjuntamente com o documento número 61 (Projeto de Resolução das Diretrizes Curriculares, 2004) e o documento número 62 (Parecer do CNE, 2004), não fazem referências à dimensão histórica do processo de formação. Talvez, isso seja compreensível no documento do Fórum e no último projeto de Resolução, pois são somente projetos de Resolução. Mas, os demais documentos, além do projeto de Resolução, apresentam caudalosos pareceres. O documento número 62

---

<sup>47</sup> São três produções do Conselho Federal de Psicologia, onde retratam pesquisas e discussões sobre a formação e a profissão do(a) psicólogo(a). A referência bibliográfica para tais obras é: Conselho Federal de Psicologia. (1988). Quem é o psicólogo brasileiro? São Paulo: Edicon, Educ. Conselho Federal de Psicologia. (1992). Psicólogo Brasileiro: construção de novos espaços. Campinas: Átomo. Achcar, R (org.). (1994). Psicólogo Brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação. CFP. São Paulo: Casa do psicólogo.

(CNE, 2004) orienta-se explicitamente para o debate atual. Trata-se de documento conciliador, em relação aos documentos anteriores (números 49, 58 e 59) visto as citações e referências a esses documentos serem eqüitativas.

Há muitas citações envolvendo os documentos relacionados ao *currículo mínimo*, que possuem um protagonismo importante, principalmente, a partir de 1995. As citações ao *currículo mínimo*, a partir daí, são realizadas com o intuito de estabelecer suas fragilidades e determinar fronteiras entre perspectivas distintas. O estabelecimento de fronteiras, nesses casos, possui o intuito de mostrar uma divisão entre o passado e o presente. Trata-se de uma estratégia que será detalhada adiante.

Por meio da identificação dos *dêiticos de discurso*, concentrada somente nas citações entre os documentos, afirma-se a existência de *permanências* e de *tentativas de renovações* que compõem o diálogo da formação em Psicologia. Tais movimentos são paralelos e não necessariamente excludentes ou opostos. Será visto mais adiante que, boa parte das vezes, os documentos comungam de perspectivas próximas, no que se refere aos *repertórios lingüísticos* e à *retórica* utilizada. O que difere é a forma de trabalhar essas questões na produção de sentidos para a formação em Psicologia.

A partir daqui, a análise se dará seguindo tais movimentos, por meio das demais categorias de análise.

### ***Repertórios Lingüísticos***

Mediante a construção de *Mapas Dialógicos* (Spink, 1999) foram identificados os *repertórios lingüísticos* de cada documento escolhido para análise. Foram construídos dois *Mapas* para cada documento. O primeiro, *Mapa Dialógico 1*, é referente aos seguintes itens: “quem”; “o quê”; “como”, “que valor é atribuído”; e “localização temporal-espacial”. Tal procedimento foi estabelecido em função de

determinar o sujeito da ação, o quê foi realizado por esse sujeito, como foi realizado, se há alguma valorização nisso e, também, alguma referência temporal e espacial. Para ilustrar, os *Mapas* do documento número 1 estão em anexo (Apêndice C).

O segundo, *Mapa Dialógico 2*, deriva-se do primeiro. Foi dividido de acordo com as questões pertinentes à pesquisa: “Conhecimento” (investigação, integralidade, pluralidade e cultura local), “Prática”, “Cidadania” e “Operacionalização”. São os elementos centrais no debate da formação em Psicologia, da relação entre a retórica científica e a lógica neoliberal.

A partir dos *mapas*, foram identificados os *repertórios lingüísticos*, associados a cada uma das concepções centrais para a relação que se quer estabelecer. Os *repertórios* foram reunidos, identificando-os em cada um dos temas do *Mapa Dialógico 2*, de acordo com cada documento e o período a que pertence. Os quadros com os *repertórios* totais dos documentos escolhidos estão em anexo (Apêndice E).

Após a descrição dos *repertórios* apresenta-se a análise, buscando as *permanências* e *tentativas de renovações* que compõem o debate da formação em Psicologia. Para melhor compreender os movimentos, optou-se por uma apresentação dos *repertórios* característicos das *permanências* e das *tentativas de renovações* no geral e não de cada documento em separado.

### **1) Permanências**

A análise dos *repertórios lingüísticos* depende do período de produção dos documentos. Os *repertórios* são muito próximos nos primeiros dois períodos (“Em Busca da Regulamentação da Profissão e da Formação em Psicologia” e “A Regulamentação da Profissão e a (sua) Ditadura – silêncios e cumplicidades”), e se

modificam no quarto período (“É tempo de mudanças (?) – formação e neoliberalismo”).

Os tópicos relacionados ao *conhecimento* (investigação, integralidade, pluralidade e cultura local) serão discutidos em conjunto, em função da proximidade que apresentaram no que diz respeito aos *repertórios lingüísticos*.

#### **a) Conhecimento**

Inicialmente, é predominante, na documentação, o termo “psicologistas”, orientado para um sentido mais tecnicista da formação em Psicologia. É o psicólogo orientado a ser um profissional, auxiliar de outro profissional, geralmente, médico. Tal perfil centra-se na figura do Bacharel. A pluralidade na formação se torna restrita ao conjunto de atividades já desenvolvidas até o momento, no caso, à Psicologia Aplicada. Com o passar dos tempos, o termo “diversificar” surge com bastante frequência, mas está associado à diversificação das práticas em Psicologia. Práticas essas, já *a priori* delimitadas pela Psicologia Aplicada: Clínica, Trabalho e Escolar. Ao longo do tempo, as habilitações profissionais se destacam, mas ainda com predomínio do bacharel. A habilitação do licenciado ganha espaço, visto toda a tradição da Psicologia aplicada à Educação. A partir daí, a pluralidade na formação ganha os contornos que se conhece: abre-se o leque para as três habilitações existentes, não sem antes passar por um longo processo de discussões e pareceres de especialistas para ajudar a compreender se o curso de Psicologia, na realidade, era definido como sendo um curso e três habilitações distintas (Bacharel, Licenciado e Formação de Psicólogos) ou se eram três cursos distintos.

No primeiro e segundo períodos, são poucas as referências a vocábulos remetidos à investigação. Os *repertórios* centrais referem-se à figura do “Bacharel”, ao “Currículo Mínimo” e às “Matérias” (básicas, instrumentais, profissionais, profissionais

comuns) ou “disciplinas”. A concepção de aprendizagem é de cunho conteudista, em função da grande preocupação com a listagem das “disciplinas”. Tais *disciplinas* possuem um forte caráter de aplicação. O que começa confuso, com o passar do tempo, se diferencia: “Matéria” é compreendida como um conjunto de “disciplinas afins”.

Em relação à lista de *disciplinas*, inicia-se com um certo equilíbrio entre *disciplinas* orientadas pelas Ciências Naturais e Humanas. A partir do Parecer 403/62 e sua Resolução (documentos números 17 e 18), tal equilíbrio desaparece, e toma lugar, declaradamente, uma listagem voltada à Psicologia Aplicada e a aspectos biologicistas na formação. No documento número 28<sup>48</sup> há, notadamente, um peso maior em relação à Psicologia Aplicada assim como associado às Ciências Naturais.<sup>49</sup> A única referência em relação às Ciências Humanas e Sociais é da “Ética Profissional”.

A expressão “Currículo Mínimo” ganha consistência e muitas referências. “Currículo Mínimo” é entendido como conjunto articulado de saberes, tornado concreto em lista de matérias, que se desdobram em disciplinas. Tal sentido encontra eco em todos os documentos analisados do segundo período, sendo que o “currículo mínimo” se transforma em “currículo pleno” nos documentos número 27 (Parecer do CFE, 1978) e número 28 (Documento da CCEE, 1978). Ou seja, nessa lógica, o documento lista não mais *matérias* para compor o currículo dos cursos de graduação em Psicologia, mas *disciplinas*. Desloca o eixo central da estrutura curricular do *currículo mínimo* para o *currículo pleno*. A lista de *disciplinas* ingressa em um processo de desdobramentos

---

<sup>48</sup> Documento construído a pedido do Conselho Federal de Educação. Estudo para Revisão Curricular para o curso de Psicologia - Nair Fortes Abu-Mehry – como relatora.

<sup>49</sup> A listagem de disciplinas é extensa: “Conhecimentos instrumentais”, “Clínica”, “Trabalho”, “Escolar”, “Psicologia do Desenvolvimento”, “Psicologia da Personalidade”, “Psicologia Social”, “Psicopatologia Geral”, “Técnicas de Exame Profissional e Aconselhamento Psicológico”, “Psicologia do Excepcional”, “Dinâmica de Grupo e Relações Humanas”, “Pedagogia Terapêutica”, “Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem”, “Teorias e Técnicas Psicoterápicas”, “Seleção e Orientação Profissional”, “Psicologia da Indústria”, “Psicologia da Educação”, “Psicologia da Aprendizagem”. Associadas às Ciências Naturais seriam: “Fisiologia”, “Estatística”, “Psicologia Geral e Experimental”, “Anatomo-fisiológico”, “Metodologia da Pesquisa Científica”, “Psicologia Experimental”, “Psicologia da Cognição”, “Aquisição, estocagem e processamento de informações”.

infinitos. Tais desdobramentos revelam um tipo de controle minucioso. Não basta mais um mínimo, mas um máximo a homogeneizar a Psicologia, descartando possibilidades de levar em consideração pluralidades e culturas locais.

Investigação está associada aos seguintes vocábulos e expressões: “Caráter científico”, “Cientificidade da Psicologia”, “Treinamento metodológico”, “Campo da experimentação”, “Método experimental”, “Investigações originais”, “Descobertas” etc. A filiação filosófica ao positivismo é explícita, pois, Comte é citado como central para a lógica da pesquisa. Reforçando a influência positivista, surgem repertórios como “experiência acumulada” ao fazer referência a ausência da mesma para o trabalho em Psicologia no Brasil e, portanto, necessita de um tempo para que se organize, e que, posteriormente, será “Progressivamente enriquecida”. Tal posicionamento possui como fonte, a lógica positivista do desenvolvimento do conhecimento científico, que o conhecimento se constrói cumulativamente, passando pelos três estádios comteanos: o religioso, o metafísico e o científico. A Psicologia é sempre apresentada como uma “ciência em formação”, demasiado jovem para ambições maiores. Em outras palavras, há a noção de que se deve dar tempo a esse novo saber para que o “acúmulo de experiências” e seu “progressivo enriquecimento” possam desaguar em um saber autônomo e independente. Outros *repertórios* também sugerem a concepção filosófica racional tecnicista presente nos documentos desse período: “Visão teórico-experimental”, “Esquema: indivíduo-meio”, “Comportamento situação”, “Variável”, “Individualização”, “Estudos psicológicos unificados”.

O que não se caracteriza como ciência, nesse processo, deve ser expurgado, não é à toa que existem muitas citações do contraponto do caráter científico: “Evitar as improvisações” é o lema principal, ao lado de evitar o “Charlatanismo” e não deixar a

Psicologia cair em “Descrédito”. O *expurgo do outro* é característico do pensamento liberal-positivista. A ciência deve se manter pura e neutra.

Ainda nos dois primeiros períodos, referências à cultura local são poucas e, quando existem, dizem respeito a salientar a ausência de experiência nacional na formação em Psicologia. A ausência de referências nesse tópico significa, conforme vários autores apontam, a opção dos profissionais brasileiros pela importação de modelos, teorias e técnicas de países como os Estados Unidos e da Europa em geral.<sup>50</sup> Enquanto isso, a integração e a articulação com outras áreas ficam, por um lado, por conta da Zoologia, que deve “controlar” a Psicologia e, por outro lado, por conta da Sociologia, que deve “inspirá-la”.

Uma última característica, dos dois primeiros períodos, é o termo “Ajustamento”, associado aos objetivos da pesquisa psicológica. Marca indelével do funcionalismo norte-americano, deposita no indivíduo a responsabilidade sobre todos os males. Ou seja, se há alguma preocupação com a cultura local deve ser a de melhor ajustar o indivíduo a ela.

É grande a diferença entre os *repertórios lingüísticos* utilizados nos dois primeiros períodos e os utilizados no quarto período. A partir da década de 1990, surgem novos termos que, a princípio, nada têm a ver com os anteriores: “Habilitações” são substituídas por “Perfis de formação”, “Currículo Mínimo” por “Diretrizes Curriculares”, “Campos de Aplicação” por “Ênfases Curriculares”, “Disciplinas” por “Habilidades”, “Matérias” por “Competências”, além de outros tantos termos novos, por exemplo, “Capacitação”, “Eixos Estruturantes”, “Núcleo Comum”, “Fenômenos e processos psicológicos”, “Atitude flexível”, “Postura crítica”, “Criatividade”,

---

<sup>50</sup> Essa lógica se estende aos instrumentos de avaliação psicológica, como ficou bastante evidenciado no recente processo de avaliação dos testes realizado pelo CFP (2003) e publicado em <http://www.pol.org.br>. Visando à validação dos instrumentos de avaliação psicológica no país, dos 120 instrumentos recebidos, como exclusivos da Psicologia, somente 55 foram aprovados para aplicação no Brasil.

“Diversidade”, “condições institucionais e regionais”, “demandas da comunidade”. O que será mostrado adiante é que, apesar da grande mudança nos *repertórios*, há aqui um processo de *permanências* e não de *renovações* ou *rupturas*, via processos de *cooptações* do novo.

### **b) Prática**

Nos primeiros dois períodos, os *repertórios lingüísticos* vinculados a “práticas” são numerosos. Essa prevalência faz sentido em função do domínio das Psicologia Aplicadas.

O primeiro período é caracterizado por forte peso ao *repertório* “Psicologista-auxiliar”. Depois se modifica e se fortalece no Bacharel e no Licenciado. As referências a exercício profissional são muitas: “Exercícios práticos de laboratório”, “Exercício das atividades de psicologista-auxiliar”, “Exercício das funções de orientador educacional”, “Atividades profissionais”, “Exercício legal”, “Exercício profissional”, “Orientadores educacionais de ensino médio”, “Exercício da profissão”, “Capacidade profissional”.

Já, o segundo período abre o leque para as três habilitações conhecidas: Bacharel em Psicologia, Licenciado em Psicologia e Formação em Psicologia. Vários termos são associados à Psicologia: “Psicólogo”, “Psicologista”, “Psicotécnico”. Há uma preocupação evidente para o tipo de formação que deve orientar os cursos ou por uma “adequada formação profissional”. Tal formação é a “Formação teórico-experimental”, conforme se encontra nos documentos do período.

Como é o período da regulamentação da profissão, a tônica dominante diz respeito às questões profissionais, relacionadas à profissão de psicólogo(a). Algumas

características da profissão estão presentes como, por exemplo: as funções privativas do psicólogo e ser uma atividade liberal.

O leque de “serviços” também é grande: “Serviços de aplicações especializadas”, “Serviços de psicologia aplicada”, “Serviços em estabelecimentos oficiais ou colégios de aplicação”, “Serviços de aplicação”, “Serviços de psicologia clínica”, “Serviços idôneos”, “Serviços de psicologia oficiais ou privados”, “Serviços de orientação educacional”, “Serviços oficiais ou privados”. A extensão é um dos carros-chefe do nascedouro da profissão e da formação no país, associada a modelos importados de aplicação, conforme visto na ausência de referências no item “Cultura Local”. Assim, os temas associados aos estágios são muito presentes, sempre vinculados aos serviços de aplicação (nas áreas clássicas de aplicação – Clínica, Escola e Trabalho) e a *repertórios* relacionados à lógica racional-tecnicista (“Observações práticas”, “Treinamento prático”).

Ainda no primeiro e segundo períodos, parece haver grande preocupação corporativista. Há *repertórios* associados a tentativas de clarear os limites e fronteiras de profissões próximas, por exemplo, a Pedagogia (alguns documentos regulamentam a profissão de Orientadores Educacionais), e a Medicina (o psicólogo se transforma em Psicologista – técnico, auxiliar). Com esta última, há referências explícitas nos documentos, que afirmam a impossibilidade de trabalho do “psicologista” em psicoterapia, além de não poder dirigir ou coordenar serviços de Psicologia Clínica: “Art. 11 - III - Não poderão os licenciados de uma ou outra modalidade responder pela organização e direção de serviços de psicologia clínica, os quais requerem a direção de médico devidamente capacitado; poderão, entretanto, nesses serviços exercer funções de assistentes técnicos” (Documento 12, 1958)<sup>51</sup>.

---

<sup>51</sup> Projeto de Lei n. 3.825-A de 1958 - Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicologia. Publicado em 04/08/1958.

Há muitas referências sobre a prática dos cursos, por exemplo, as aulas de argüição, seminários, cursos monográficos, trabalhos práticos, laboratórios, estágios de observação e prática.

Em relação ao quarto período, relativo a “prática”, modificam-se os termos dos períodos anteriores: “Perfil profissional”, “Competências”, “habilidades”, “Formação especializada”, “Trabalho em equipe multidisciplinar”, “Ênfases curriculares”, “processos psicológicos”, “prevenção”, “promoção da qualidade de vida”.

É importante destacar que ocorreu uma grande mudança no estilo de gerenciamento de serviços ao longo do tempo: enquanto na década de 1950 o psicólogo não poderia gerenciar serviços (exclusivo aos médicos), na última década não somente esse impeditivo desaparece como seu oposto é enfatizado nas minutas analisadas. Quando falam das competências do(a) psicólogo(a), destacam-se: “tomadas de decisões”, “decidir”, “confidencialidade”, “liderança”, “administração”, “gerenciamento”, “empreendedorismo”, “gestores”, “empregadores”. Os psicólogos começam a se tornar empresários da saúde... A lógica do profissional liberal modifica-se: de profissional autônomo para o perfil de empregador.

### **c) Cidadania**

No primeiro período não há referências relacionadas diretamente à cidadania. Talvez duas referências poderiam ser associadas, de forma indireta ou por meio da *negação* da cidadania: a primeira diz respeito às exigências de provas de personalidade para ingresso nos cursos de Psicologia. Já, a segunda, refere-se às “regalias” dadas aos alunos em formação, para dispensas de disciplinas e menor duração do curso.

No segundo período, aparece cidadania associada a direitos e deveres, obrigações e vantagens: esse é o lema para um período extensamente reconhecido como legalista na história da formação em Psicologia. Seria surpresa encontrar outros *repertórios*. As “regalias”, transformadas em “direitos” dados aos interessados na formação, encontram-se nas dispensas de disciplinas, na efetivação dos funcionários públicos e na concessão de registro de diplomas.

As questões relacionadas à cidadania, no sentido estrito de participação na esfera pública e democratização das instâncias de poder e da própria sociedade, dizem respeito à preocupação com a Ética Profissional. De resto, são questões axiológicas abordadas, principalmente em torno da “plena responsabilidade” e as “relações interpessoais” que o psicólogo deve prezar.

Em relação ao quarto período, os *repertórios* apresentam-se da seguinte forma: primeiro, centrado no indivíduo, por exemplo, “desempenhos”, “habilidades”, “identidade profissional”, “capacitação”, “aprimoramento”, “consenso”, “liberdade”, “desenvolvimentos futuros”, “postura ética”, “postura pró-ativa”, “compromisso”, “responsabilidade”, “treinamento/estágio”. Mas, também, surgem *repertórios* como: “reforma”, “comunidade”, “exercício da cidadania”, “impactos sociais”, “padrões éticos”, “problemas sociais e humanos”, “direitos humanos”, “qualidade de vida”, “princípios da ética/bioética”. Cidadania, assim, inicialmente é uma questão centrada no indivíduo (seus deveres), para, depois, angariar seus direitos.

#### **d) Operacionalização**

A operacionalização dos quesitos anteriormente trabalhados é o item mais extenso no primeiro período. Evidencia-se uma preocupação funcionalista: algo operacional, palpável, concreto e visível. Tal concepção é herdeira da lógica tecnicista e

da Psicologia Aplicada. É orientada para a duração do curso e para a extensa lista de disciplinas, anteriormente apresentada. Detalha-se a operacionalização dos “Serviços” (Psicologia Aplicada) e do “Exercício profissional”, muito centrados, também, nas funções de orientador educacional.

No segundo período, os *repertórios lingüísticos* são relacionados às questões de operacionalização da formação. Apresentam muitos vocábulos: “diplomas”, “duração do curso”, “currículo mínimo”, “matérias”, “esquema 4 + 1”, “currículos plenos”. A lista de matérias orientadas para as disciplinas de Psicologia Aplicada é extensa.

O Positivismo continua sendo a filosofia de base declarada nos documentos. Além de citações explícitas a Comte (como pai da Sociologia e guardião da rigorosidade acadêmica e científica), são citados os seguintes repertórios: “Método experimental”, “Experimentação”, “Laboratórios”, “Instrumentos”, “Equipamento”, “Gabinetes de Anatomia”, “Laboratório de Biologia”, “Secções de Fisiologia e de Histologia” e “Gabinete”.

A lógica da Psicologia Aplicada está muito presente na descrição da operacionalização dos serviços: “Serviço de Psicologia Aplicada”, “Serviço de Psicologia Clínica”, “Serviço de Psicologia do Trabalho” e “Serviço de Psicologia Escolar”.

Muitas entidades são citadas, principalmente relacionadas à operacionalização para o funcionamento dos cursos. Pela primeira vez surgem citações de nomes de pessoas nos documentos. São os professores que auxiliaram a produção do Parecer 403/62 (documento nº 18): M. B. Lourenço Filho, Nilton Campos, Carolina Martuscelli Bori, Padre Antonius Benko e Pedro Parafita Bessa. Além disso, muitas leis e pareceres são citados.

Quanto ao quarto período, modificam-se os *repertórios*: “diretrizes curriculares”, “projeto do curso”, “perfil de formação”, “habilidades”, “competências”, “Ênfases Curriculares”, “diretrizes curriculares nacionais”, “núcleo comum de formação” e “eixos estruturantes”. A lista é acrescida de termos operacionais como: “atividades”, “aulas”, “conferências”, “palestras”, “atividades acadêmicas”, “realidade do ensino”, “padrões de qualidade”, “infra-estrutura especializada”.

## **2) Tentativas de renovações**

As *tentativas de renovações* constroem raízes durante a década de 1980, embora somente se materializem em documentos a partir da década de 1990. Marcadas por *contestações* surgem como gritos contra a opressão e violência do Estado, contra a cultura *psi* existente, contra o silêncio e a cumplicidade, por parte da Psicologia, ao terrorismo de Estado e, também, com orientações para problematizar a própria função social do psicólogo e da Psicologia. A apresentação da análise das *tentativas de renovações* seguirá a mesma lógica da apresentação das *permanências*.

### **a) Conhecimento**

As *tentativas* começam utilizando *repertórios* inexistentes nas concepções fundantes, ao menos no que diz respeito à investigação: “Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, “Interlocução”, “Articulação”, “Complexidade”, “Diferentes Contextos”.

Nos quesitos integralidade, pluralidade e cultura local do conhecimento, também surgem *repertórios* distintos das concepções fundantes: “ementas”, “processo de formação”, “formação básica, pluralista e sólida”, “estrutura curricular”, “análise crítica”, “interdisciplinaridade”, “núcleo mínimo”, “convergências”, “perspectivas

diversas”, “diversidade”, “multideterminação”, “interação”, “condições concretas de existência”, “realidade sociocultural”, “soluções locais”, “criativas”, “contexto regional e local”, “fenômenos e processos psicológicos”, “diferentes culturas” e “necessidades sociais”.

Mas, as *tentativas* começam a modificar seus *repertórios* a partir da implantação da nova LDB (1996). Aí, começa a produção de uma mescla de *repertórios* originários dessas *tentativas*, com os *repertórios* utilizados pelo discurso hegemônico dos processos fundacionais. Em sendo *repertórios* próximos, já não há mais diferenciações entre o que venha a ser as *permanências* e as *tentativas de renovações*. De forma geral, são os mesmos *repertórios*: “Perfis de formação”, “Diretrizes Curriculares”, “Ênfases Curriculares”, “Habilidades”, “Competências”, “Capacitação”, “Eixos Estruturantes”, “Núcleo Comum”, “Fenômenos e processos psicológicos” etc. Evidencia-se o processo de *cooptação* dos *repertórios*, visando à *permanência* do discurso hegemônico das concepções fundantes da formação em Psicologia.

### **b) Prática**

Em relação à dimensão *prática*, inicialmente surgem os termos “práticas profissionais”, “campos de estágio”, “serviços prestados”, “formação”, “qualidade”, “intervenção”, “exercício profissional”, “projetos de extensão universitária”, “prática efetiva em campo”, “práticas integrativas”, “diferentes contextos”, “contextos específicos”, “Contextos institucionais e sociais”. Os *repertórios* são bem distintos dos *repertórios* que significam as *permanências*.

Ao final do quarto período (após a entrada da LDB) percebe-se nova mudança nos *repertórios*, que se apresentam como idênticos aos movimentos de *permanências*: “Perfil profissional”, “Competências”, “habilidades”, “Formação

especializada”, “Trabalho em equipe multidisciplinar”, “Ênfases curriculares”, “processos psicológicos”, “prevenção”, “promoção da qualidade de vida”.

### **c) Cidadania**

Foram encontrados *repertórios* relacionados à “ética profissional”, “consciência política”, “cidadania”, “compromisso”, “realidade social”, “qualidade de vida”, “transformação da realidade”, “socialização”, “princípios éticos”, “compreensão crítica”, “fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos”, “exercício da cidadania”, “necessidades sociais”, “inserção”, “participação”, “políticas públicas e sociais”, “projetos coletivos”, “transformação da profissão”, “relações de poder”, “direitos humanos”.

Apesar do documento nº 37 (da CCEE, 1995) provocar *rupturas* com o discurso hegemônico fundacional, posiciona-se, declaradamente, como estabelecendo diretrizes para uma “mudança não-revolucionária”. No tópico *cidadania*, ficam mais evidenciadas as *tentativas de renovações*. A diferença de *repertórios* entre as *permanências* e as *tentativas de renovações* é clara. Tal questão vai ao encontro do que afirma Baraúna, de que a Psicologia esteve, durante muito tempo, relativamente alheia a questões como cidadania, como se elas não fizessem parte do seu campo de intervenção ou análise. “É necessário um longo e penoso trabalho para que possamos nos apropriar desses temas, indispensáveis, por exemplo, para uma redefinição do conceito de indivíduo subjacente às nossas práticas” (Baraúna, 1999: 176).

### **d) Operacionalização**

Quanto à operacionalização, inicialmente surgem *repertórios* como “política institucional”, “contratação”, “qualificação”, “acompanhamento”, “avaliação contínua”, “agências formadoras”, “comprometidas”, “qualidade”, “aperfeiçoamento”, “soluções

próprias”, “filosofia participativa”, “iniciativas criativas”. Após o ingresso da LDB, o repertório reorienta-se para: “diretrizes curriculares”, “projeto do curso”, “perfil de formação”, “habilidades”, “competências”, “realidade do ensino”, “padrões de qualidade”, “infra-estrutura especializada”, “ênfases curriculares”, “diretrizes curriculares nacionais”, “núcleo comum de formação”, “eixos estruturantes”, “atividades acadêmicas”, “planos de estudos” e “carga horária”.

Portanto, pode-se construir o argumento de que as *tentativas de renovações* possuem *repertórios lingüísticos* distintos do discurso hegemônico fundacional. As concepções originárias começam com um grupo de *repertórios* coesos e bem articulados (durante o primeiro e segundo períodos), sendo que, já no quarto período, isto se modifica e se adapta aos novos tempos. As *tentativas de renovações*, gestadas no terceiro e materializadas no quarto período, provocam *rupturas* com as concepções anteriores, em se tratando de *repertórios lingüísticos*. Entretanto, ao final do quarto período, praticamente não existem diferenças entre os *repertórios* nos documentos.

A ausência de diferenças nos *repertórios* está vinculada ao ingresso da nova LDB, em 1996. Ou seja, o leque de possibilidades dos *repertórios lingüísticos* é reduzido, empobrecendo a construção de novos sentidos para a formação em Psicologia. Além disso, os substantivos são demasiadamente adjetivados, processo que fixa e enrijece cada vez mais esses mesmos sentidos. Nos últimos anos, os *repertórios* utilizados em todos os tópicos (*conhecimento, prática, cidadania e operacionalização*) são os mesmos, com pequenas alterações. As *tentativas de renovações* parecem sofrer um processo de mimese com o discurso hegemônico fundacional, caracterizando os processos de *cooptações* daquelas em relação a essas.

## **Retórica Utilizada**

A análise da *retórica* utilizada nos documentos ocorreu com o auxílio dos *Mapas Dialógicos 1 e 2*, apresentados em anexo (Apêndice C). Tal análise permitiu compreender a as *permanências e tentativas de renovações* no debate sobre a formação em Psicologia.

### **1) Permanências**

A retórica utilizada no discurso fundacional é caracterizada por: retórica da verdade/autoridade (concepção evolucionista e positivista da ciência); dicotomia entre ciência e profissão; hegemonia da Psicologia Aplicada (consolidando uma perspectiva tecnicista, com especialização precoce e fragmentação da formação); narrativa histórica baseada no agenciamento de nomes e fatos (demarcando fronteiras para narrar tentativas de rupturas com épocas passadas); centrada em uma perspectiva individualizante (oriunda da concepção disciplinar e, posteriormente, pela *Pedagogia Psicológica*). Tais características perpassam todos os períodos da discussão da formação em Psicologia, provocando um *continuum* entre eles, onde somente se modifica, como visto, os *repertórios lingüísticos* utilizados. A seguir serão detalhados esses pontos que compõem a *retórica utilizada* pelo discurso fundacional da formação em Psicologia.

### **Retórica da Verdade/Autoridade**

Tal *retórica* é caracterizada por várias concepções construídas nos documentos. Em primeiro lugar, um certo ar de ufanismo em relação à ciência psicológica. Esse ufanismo apresenta-se com um duplo caráter: por um lado, a desqualificação do saber leigo. Discurso da autoridade, esse aspecto perpassa praticamente todos os documentos analisados, em todos os períodos. Por outro lado, há uma naturalização do modelo clínico na formação do psicólogo. Esse modelo é marcado

por uma visão naturalizada de ser humano e das relações sociais centrada em uma concepção de indivíduo dado como fato inquestionável, predominando, em seu estudo, os critérios de cientificidade, neutralidade, objetividade e tecnicismo.

Mas, a retórica da verdade/autoridade necessita do seu oposto para se manter, que é caracterizado por aqueles modelos que ameaçam o desenvolvimento e a ordem do estabelecido. É o *expurgo do mal*.

*Estes princípios são fundamentais também para coibir a banalização, a superficialidade e o anticientificismo que freqüentemente caracterizam a abordagem aos processos psicológicos em importantes espaços públicos, com claros reflexos no espaço acadêmico (Documento nº 49, Comissão de Especialistas do MEC, 1999).*

O campo político também é abordado, como afirma Seminério ao discutir a ciência, a formação e a atuação em Psicologia:

*Fica evidente também, a brecha que separa as concepções científicas já detentoras de alto grau de validação empírica das que ainda se debatem no âmbito das dúvidas e das crenças não suficientemente comprovadas, como é o caso das ciências sociais (Seminério, 1987:10).*

Seminério (1987) conclui afirmando que essas crenças, por enquanto, não passam de ideologia, no sentido frágil do termo: impuro, viciado, contagioso. Nesse sentido, trata-se de algo que não condiz com a neutralidade científica, detestável para uma concepção de conhecimento, que seus especialistas balizam como a *guardiã da verdade*.

O *expurgo do mal* é corporificado no indivíduo, traduzido pela preocupação com a segurança e a consciência do profissional, tentam afastar do campo de trabalho aqueles indivíduos não devidamente preparados. Evita, desse modo, os “males decorrentes da audácia dos improvisadores que se erigem em psicólogos sem preparo técnico” (Azzi, 1964/1965: 56). O antídoto para esse mal: a abordagem experimental!

Tal retórica sustenta-se em uma concepção evolucionista e positivista da ciência. A filiação ao sistema positivista é declarada em mais de um documento. Comte é citado em mais de uma passagem (sendo que, em todos os outros documentos não é mencionado qualquer outro autor que caracterize alguma associação a outro sistema filosófico). Trata-se de característica marcante do positivismo: a filiação como mecanismo de manutenção da hierarquia e subserviência. A retórica da autoridade garante a cientificidade.

*Razões históricas dão apoio a esta seleção. Comte, por exemplo, já sustentava a necessidade de se vincular o estudo da Psicologia ao que ele chamava de Zoologia e à Sociologia que acabara de fundar (Documento nº 28, CFE, 1978).*

Aos cursos cabe conceber “uma formação que reflita, igualmente, os *desenvolvimentos científicos universais* e o caráter específico requerido de qualquer atuação profissional” (Documento nº 49; CCEE, 1999, grifos meus).

Segundo Mello (1989), o modelo positivista na produção do conhecimento influenciou e ainda muito influencia os cursos de graduação em Psicologia. Para a autora, os primeiros cursos de Psicologia foram criados sob influência norte-americana, que implicam certa visão de ser humano. “Esses cursos foram hegemônicos, durante muito tempo, e criaram, através de seus cursos de pós-graduação, uma espécie de rede de professores formados por esses cursos pelo País afora”. E continua mais adiante:

*Os modelos norte-americanos são causais, limitados e positivistas. Todas as pesquisas chamadas de ‘básicas’ foram dirigidas nesse enfoque. Durante muito tempo, somente se fez pesquisa em Psicologia com animais (o rato estava acima de tudo). A pesquisa com seres humanos, em geral, também estava calcada em modelos positivistas. Esse positivismo vem sofrendo mudanças hoje, até mesmo nas áreas mais conservadoras da Psicologia (Mello, 1989: 18).*

Os documentos confirmam a retórica da autoridade ao declararem que, para a formação em Psicologia, seria necessário selecionar determinadas pessoas, conferindo

ao debate, uma lógica segregacionista: “Os alunos com suficiente preparo teórico (...)”, ou “A duração do curso profissional (...) poderá sofrer redução de até dois anos para as pessoas de instrução superior” (Documento nº 12, 1958). Suficiente preparo teórico e instrução superior: eis as chaves para alcançar aquilo que muitos almejam, um diploma em Psicologia. Em última instância, o recado é claro e direto: Psicologia não é para qualquer um. Em relação a isso, vários cursos de graduação em Psicologia no país mantiveram exames de seleção psicológica para ingresso dos alunos até pouco tempo atrás. O documento nº 12 (Projeto de lei nº 3825-A, de 1958) mantém a lógica segregacionista, ao associar o ingresso nos cursos de Psicologia a “provas de personalidade” e à idade mínima de 18 anos.

#### **Agenciamento de fatos e nomes**

Em relação ao primeiro e segundo períodos, um ponto que chama a atenção é a forma como a história é narrada. Há processos de pessoalização na literatura que serviu como base de estudos (focados em pessoas e/ou organizações). Não que homenagens não devam ocorrer, longe querer pensar isso, mas a pessoalização ou a narrativa histórica exclusiva em fatos e nomes é característica da lógica positivista. Tal narrativa *lembra* facilmente de determinados nomes. Com a mesma facilidade também se *esquece* de outros. No primeiro período, vários documentos são identificados, no próprio título, com o nome do autor. Vários autores são citados nos documentos, criando uma ampla rede de solidariedade e apoio mútuos.

A retórica científica agencia os fatos e os dados. Isso implica responsabilidade e autonomia destes mesmos fatos e dados, tentando torná-los *verdadeiros*. Trata-se de uma das estratégias de legitimação dos fatos.

Tal agenciamento é caracterizado em um leque de movimentos que vão desde os argumentos políticos articulando consensos em relação aos princípios declarados, até a demarcação de fronteiras para estabelecer que existe uma nova ordem, um novo princípio. A retórica consensual nos princípios que norteiam as mudanças, em realidade, buscam a construção de testemunhas confessionais para os fatos e a realidade ali descrita:

*A extensa colaboração recebida e a ampla base de observação da realidade do ensino de Psicologia no país, propiciada por suas outras atribuições junto à SESu, conferem à Comissão a serenidade de que o documento ora apresentado aponta direções consensuais na área, consistentes com trajetórias de amadurecimento e necessidades de correção (Documento nº 49; CCEE, 1999).*

Ilustração do agenciamento dos fatos pode ser encontrada no documento do Conselho Nacional de Educação, em que o termo “consenso” foi substituído por “acordo”, levando-se em consideração que, para a produção desses documentos, nunca ocorreu tal *acordo*, menos ainda *consensos*:

*No campo da Psicologia a reforma exigia o estabelecimento de **consenso** acerca de um conjunto de desempenhos e habilidades sobre a identidade profissional (Documento nº 49; CCEE, 1999, grifo meu).*

*A proposta de substituição de uma tradição curricular caracterizada pela enunciação de disciplinas e conteúdos programáticos por diretrizes curriculares baseadas em competências e habilidades profissionais exige o estabelecimento de **acordos** acerca de um conjunto de desempenhos e habilidades sobre a identidade profissional (Documento nº 59; CFE, 2002, grifo meu).*

Alguns documentos dessa linha argumentam que provocaram *rupturas* com as tradições anteriores. Demarcar *rupturas* é fundamental para qualquer lógica reformista com perspectiva desenvolvimentista. A demarcação de fronteiras é transformada em estratégias para permitirem a visualização dos aclamados avanços:

*Esta é a primeira vez que, no Brasil, se fixa oficialmente um currículo de Psicologia visando a direitos de exercício profissional. Tais direitos*

*decorrem da Lei n.º 4119, de 27 de agosto último, que veio inegavelmente, ao regulamentar a profissão de Psicólogo, preencher uma lacuna de que já se ressentia o quadro dos nossos trabalhadores de grau universitário (Documento nº 18, Parecer 403/62, 1962).*

*Fixado em 1962, transcorrerem-se já quinze 15 anos, durante os quais muitas alterações (no contexto) se produziram (Documento nº 28; CFE, 1978).*

O quarto período começa com expectativas e mobilizações de entidades e representantes de cursos em Psicologia. Seu início é marcado por documentos com muitas promessas de rompimentos com as tradições na formação em Psicologia, mas logo caem no *esquecimento*. Tais promessas surgem sempre como *continuidade* e jamais como *ruptura*.

*A nova proposição recomendava a substituição de uma tradição curricular caracterizada pela enunciação de disciplinas e conteúdos programáticos por diretrizes curriculares baseadas em competências e habilidades profissionais (Documento nº 49; CCEE, 1999).*

### **Dicotomia entre Ciência e Profissão**

A cisão entre ciência e profissão é também originária na produção do campo *psi* no Brasil. Na formação, Ciência é reduzida à teoria e às disciplinas teóricas. Profissão é reduzida à prática, ao exercício profissional e às disciplinas práticas (principalmente estágios).

Para Catharino, tal relação remonta à época do Brasil colônia e persiste ainda hoje:

*Tanto a história quanto a situação atual da psicologia no Brasil, enquanto ensino e enquanto profissão, vão encontrar as origens de suas dificuldades numa separação entre ciência e técnica. A partir de uma tradição colonialista, nosso país importaria técnicas de uma forma indiscriminada, com vistas à aplicação imediata, permanecendo as ciências das quais elas derivam como mero acessório (Catharino, 1999: 169).*

Mas, as influências da Psicologia Aplicada invadem outras questões. Segundo Mello, a Psicologia Aplicada é uma das responsáveis pela marca liberal na profissão e alia-se ao imaginário da década de 1970 de ascensão social da classe média, embalada pelas promessas do *Milagre Econômico*:

*A partir da lei n° 4.119/62, os profissionais devem ser diplomados em cursos superiores de psicologia, mas a psicologia aplicada já possuía uma história que imprime seu selo nos novos cursos e na profissão (Mello, 1983: 42).*

Já, para Mancebo, na relação existente entre ciência e profissão, ou mais especificamente, entre Psicologia Acadêmica e Psicologia Aplicada, há a chamada, como já visto, *complementaridade funcional*. Mais do que dicotômicas ou contraditórias, elas se complementam quando operacionalizadas nos cursos de formação. A retórica de uma delas alimenta a outra, e vice-versa. Assim, indaga:

*As teorias defasadas de nossa realidade não seriam o grande alimento, na prática, da busca do tecnicismo, do uso de recursos místicos, do eclétismo funcional e mesmo da postura anti-teoricista encontrada em muitos profissionais e alunos estagiários? A ênfase na formação teórica para a clínica dentro do modelo chamado de tradicional, para o atendimento individual e com relações contratuais referentes ao profissional liberal, também não está em contradição com as práticas profissionais? (Mancebo, 1997: 26).*

Nos primeiros períodos, os documentos são orientados a fortalecer a dicotomia entre Psicologia Científica e Psicologia Aplicada (formação científica e formação prática; teoria e prática; disciplinas teóricas e disciplinas práticas). A estrutura dos cursos está sempre fundamentada em disciplinas teóricas seguidas de disciplinas aplicadas. Precisamente, produz três conseqüências: a primeira é o compartilhamento de um princípio referente a determinadas concepções de aprendizagem - a cisão entre saber e fazer. Primeiro, saber (teoria), para depois fazer (prática). Trata-se de influência da concepção experimentalista para a aprendizagem. Essa cisão é materializada na

distância existente entre as disciplinas de fundamentação e as disciplinas aplicadas. Tal processo possui, por conseqüência, a desvalorização, tanto da teoria quanto da prática. Com essa dicotomia, quem sai perdendo é a possibilidade da construção do conhecimento ou da pesquisa em última instância. É a velha história anteriormente descrita: *quem conhece melhor o rio?* Quem perde é o conhecimento. Talvez isso explique, em parte, a segunda conseqüência, que é a preferência pelas teorias importadas (característica dos primeiros períodos), por suas aplicações às cegas e o tímido desenvolvimento da pesquisa psicológica no país. Se houvesse alguma pesquisa, se apresentava distante da realidade brasileira e da cultura local.

A terceira conseqüência é a preferência por disciplinas aplicadas, experimentalistas e biologicistas. No primeiro período, havia certo equilíbrio entre as disciplinas teóricas e aplicadas, das Ciências Naturais e das Ciências Humanas. Equilíbrio que se perde a partir do segundo período, em que as disciplinas das Ciências Humanas desaparecem antes mesmo do golpe militar de 1964. Posteriormente, com a reforma de 1968, sepulta-se de vez o que havia restado das disciplinas orientadas para as Ciências Humanas. Mas, não se pode enganar: a concepção de aprendizagem que se apresenta é eminentemente prática, tecnicista, reprodutora do que já existe, objetivando produzir um profissional liberal.

Essa hegemonia da Psicologia Aplicada produz outros três fenômenos importantes para análise: o tecnicismo, a especialização precoce e a fragmentação da formação. Ao ser derivada da cisão entre ciência e profissão, a lógica da Psicologia Aplicada vai além das concepções de aprendizagem subjacentes aos documentos. O documento nº 12 (Art. 12, 1958) fala em “cursos de formação em psicologia científica e aplicada (...)”. Formação científica é do Bacharel (ou psicologista na categoria auxiliar) e do licenciado (na modalidade de ensino e pesquisa). Formação em aplicação é do

licenciado (na modalidade de aplicação). Não havia formação do psicólogo fora das duas modalidades.

Os sentidos conferidos a bacharel ou a licenciado, nesses documentos, estão muito distantes dos sentidos conferidos atualmente. No primeiro período, o psicólogo poderia ser um técnico (psicologista na categoria auxiliar), cujas funções eram: “Art. 8º. O diploma de bacharel em psicologia habilita o portador ao exercício da profissão de psicologista, na categoria auxiliar, em serviços de psicologia oficiais ou privados”. Mas, também, poderia ser um licenciado (preparado) para o ensino e a pesquisa ou um licenciado para ser psicólogo mesmo, prático, na modalidade aplicação. Portanto, o que sustentava essa diferenciação era a lógica de um saber hierarquizado, em que o psicologista subordina-se ao psicólogo, que se subordina ao médico. A retórica tecnicista alimenta a indústria da segregação e da hierarquia. As implicações disso no universo mercantil são evidentes: é um espelho (ou motor, ou uma relação de mão dupla) da própria divisão social do trabalho.

Outra consequência da Psicologia Aplicada é a radicalização da especialização da formação em Psicologia já na graduação. Ao naturalizar e cristalizar o fenômeno da Psicologia Aplicada, a retórica científica, transforma em inevitáveis os campos de atuação que se encontram na formação. Daí, a clássica divisão da formação nos três campos de atuação: clínica, empresa e escola. Divisão que se cristaliza e se encontra renovada, atualmente, com o conceito de *ênfases curriculares*, encontrado em todos os documentos posteriores a LDB de 1996. Os documentos de nº 49 (CCEE, 1999), nº 58 (Fórum, 2002), nº 59 (CNE, 2002), nº 61 (Diretrizes Curriculares, 2004) e nº 62 (Parecer do CNE, 2004) abordam essa questão da seguinte forma:

*Tais ênfases, que não podem ser entendidas como o estabelecimento de especializações prematuras, configuram oportunidades de aprofundamento de estudos que permitam ao egresso lidar com a diversidade de problemas e contextos possíveis de atuação do*

*psicólogo, amparado por um sólido suporte científico e técnico (Documento nº 49; CCEE, 1999).*

*Art. 8º – As ênfases curriculares se constituem como aprofundamento no aprendizado de uma prática em Psicologia, consolidada ou emergente, articulada a referencial teórico metodológico que a subsidie (Documento nº 58; Fórum, 2002).*

*Tais ênfases, que não podem ser entendidas como o estabelecimento de especializações prematuras, configuram oportunidades de aprofundamento de estudos que permitam ao egresso lidar com a diversidade de problemas e contextos possíveis de atuação do psicólogo, amparado por um sólido suporte científico e técnico (Documento nº 59; CNE, 2002).*

*Art. 11 - Pela diversidade de orientações teórico-metodológicas, práticas e contextos de inserção profissional, a formação em Psicologia deve incluir ênfases curriculares, configuradas como oportunidade de concentração e aprofundamento de estudos e estágio em algum domínio de atuação profissional (Documento nº 61; Diretrizes, 2004).*

*As diretrizes propõem que a formação em Psicologia se diferencie em ênfases curriculares, entendidas como um conjunto delimitado e articulado de competências e habilidades que configuram oportunidades de concentração de estudos e estágios em algum domínio da Psicologia (Documento nº 62; Parecer CNE, 2004).*

Percebe-se que as definições de *ênfases curriculares* nos últimos cinco documentos são rigorosamente as mesmas. A compreensão dos campos de atuação na formação em Psicologia sempre foi entendida dessa forma. O que ocorreu, ao longo dos tempos, foi a modificação de um rótulo: *Psicologia Aplicada* por *Ênfase Curricular*. No debate da formação em Psicologia, o discurso fundante da Psicologia Aplicada se incorpora na concepção de *ênfase curricular*.

O curso se vê, assim, duplamente fragmentado: por um lado, por meio do perfil profissional (Bacharel, Licenciado e Formação em Psicologia – que, de acordo com o último documento, nº 62, em tese, deixa de existir), e, por outro lado, Clínica, Empresa e Escolar. Há sobreposições de especializações entre o que se chama Perfil de Formação e Ênfases Curriculares. Para além do afinilamento em uma concepção

filosófica: especialização de especialização. A formação termina de forma fragmentada e desconexa. Ao aluno cabe juntar as partes desse imenso quebra-cabeça que espalharam sem lhe avisar. Quebra-cabeça sem figuras ou peças que se encaixem.

### **Perspectiva pedagógica**

A perspectiva pedagógica era centrada no *conteúdo*, materializada na *disciplina*, que é o desdobramento da *matéria*, uma concepção conteudista, tecnicista e cumulativa de produção e aquisição de conhecimento. A extensa lista de *disciplinas* no primeiro período transforma-se em uma grande lista de *matérias*, e volta a transformar-se em uma lista, mais extensa ainda, de *disciplinas* ao final desse mesmo segundo período. As produções e reformas curriculares se resumiam a isso: a disputa para definir que disciplinas seriam retiradas e quais ingressariam no novo currículo, sempre com clara preferência para as matérias ou disciplinas experimentalistas, oriundas das Ciências Naturais, assim como para as da Psicologia Aplicada.

Com a nova LDB (1996) a formação em Psicologia não mais se apresenta com as concepções de aprendizagem centradas em uma perspectiva conteudista e experimentalista, e, sim, com uma perspectiva cognitiva, em que o que determina o *perfil profissional* são as *competências e habilidades* que se quer introduzir ou desenvolver no aluno. Os *repertórios lingüísticos* se modificam radicalmente, como visto no tópico específico. Entram em cena novos conceitos, embora seus sentidos continuem envelhecidos. O *repertório* “disciplina” é substituído pelo *repertório* “competências”. Entretanto, são dois pólos do mesmo *continuum*. Não há antagonismos ou *rupturas* nessa mudança. De *introduzir* no indivíduo os conteúdos, disciplinas e matérias, modifica-se para o que *compete* ao indivíduo adquirir ou desenvolver, e que

*habilidades* devem ser produzidas para atingir tal *competência*. A lógica conteudista continua firme. O que ocorreu foi um redimensionamento do jogo de como se aprende.

A retórica construída estabelece categorias em uma dimensão cognitivista. As categorizações, não raro, desembocam em quantificações, tipologias, classificações... A preocupação em definir claramente o que era *matéria* ou *disciplina* nos períodos anteriores, estabelecendo um grande jogo de adjetivações para estes substantivos, encontra espaço novamente aqui: “competências específicas”, “competências gerais”, “competências profissionais”, “competências comuns”, “competências básicas” etc. Para isso, deve-se desenvolver “habilidades específicas”, “habilidades gerais”, “habilidades profissionais”, “habilidades comuns”, “habilidades básicas” etc.

O que define as reformas curriculares, atualmente, é uma lista de *competências* e *habilidades* a serem desenvolvidas no interior de *disciplinas*. O conteúdo torna-se periférico nesse processo, embora continue lá. As questões continuam as mesmas: quem vai definir que *competências* devem ser produzidas? Que *competências* são mais importantes? Por que? Por meio de que *habilidades* serão desenvolvidas tais *competências*? Está aí a documentação das diretrizes curriculares para responder isso.

O termo *competências* surgiu, pela primeira vez, no documento nº 16 (Lei 4.119/62):

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

*§ 1º- Constitui **função privativa** do Psicólogo a utilização de métodos e técnicas psicológicas com os seguintes objetivos:*

- a) diagnóstico psicológico;*
- b) orientação e seleção profissional;*
- c) orientação psicopedagógica;*
- d) solução de problemas de ajustamento.*

§ 2º- É da **competência** do Psicólogo a colaboração em assuntos psicológicos ligados a outras ciências (Documento nº 16, 1962, grifos meus).

Trata-se do primeiro documento em que surge a palavra *competência* com o sentido próximo ao conferido na atualidade. As relações entre *competência* e *disciplina* (podem ser também explorados os termos *habilitação* e *matéria*) são, segundo Machado (2002), da ordem de foco. Articulam a mesma questão, compartilham a mesma Teoria da Aprendizagem. O que diferencia é o foco lançado, atualmente, na *competência* e, em épocas passadas, depositado nas *disciplinas*, ou seja, no conteúdo. Por isso, a enorme lista de *matérias* (entendida como um conjunto de *disciplinas*) que compõem as propostas de currículos mínimos ou currículos plenos.

*A organização da escola é, e continuará a ser, marcadamente disciplinar; os professores são, e continuarão a ser, professores de disciplinas, não havendo qualquer sentido na caracterização de um professor de 'competências'.* (Machado, 2002: 139).

Ou, mais adiante, ao discutir os conceitos de *habilidades*, *competências* e *disciplinas*, deixa claro que:

*Um feixe de habilidades, referidas a contextos mais específicos, caracteriza a competência no âmbito prefigurado; é como se as habilidades fossem microcompetências, ou como se as competências fossem macrohabilidades. Para desenvolver as habilidades, recorre-se às disciplinas, que são apenas meios para isso* (Machado, 2002: 145).

Há um deslocamento visível de foco nesse *continuum* entre os documentos. A diferença é que agora a âncora deixa de ser a *disciplina* (*matéria*, conteúdo), para ser a *competência* (*habilidades*). Muda-se o foco, modificam-se os *repertórios*, mas a lógica continua a mesma. O currículo ainda é um instrumental, uma ferramenta para atingir determinado fim...

A lógica neoliberal se alimenta exatamente desse tipo de desvalorização no campo da educação: desdenha o currículo ou as reformas curriculares, situando-os como

meros instrumentais. Com isso, o neoliberalismo ganha espaço para implantar as regras das reformas curriculares. É exatamente, por isso, que o valorizado, agora, são as *habilidades* do indivíduo. Indivíduo *competente*. Indivíduo que sabe que “o sucesso não ocorre por acaso”.

Assim, concorda-se com o próprio Machado quando afirma que a questão das competências não é algo novo:

*Uma formação profissional que vise ao universo do trabalho, tal como hoje se configura, deve necessariamente situar no foco das atenções algo que não é novo, que sempre existiu, mas que produzia seus efeitos de modo coadjuvante ou colateral; as competências básicas a serem desenvolvidas dizem respeito à formação pessoal, às capacidades pessoais que transcendem os temas estudados, que sobrevivem às transformações cada vez mais rápidas nos cenários dos equipamentos e da produção material (Machado, 2002: 152).*

As *competências* já estão organizadas por meio dos documentos números 59, 61 e 62, respectivamente do CNE (2002), as Diretrizes Curriculares (2004) e o Parecer do CNE (2004).

A relação entre *disciplinas* e *competências* estabelece permanências das concepções que sustentam as políticas educacionais. Sai-se de uma postura ambientalista (o conteúdo define a formação) para uma postura idealista (são as habilidades - cognitivas - do indivíduo que passam a definir a formação). A relação entre disciplinas e competências sempre existiram. O que está ocorrendo, agora, é um simples ajuste de foco: o que era central, passa a ser periférico. O que era periférico, passa a ser central. No jogo de figura e fundo estabelecido entre *disciplinas* e *competências*, quem sofre a ilusão de ótica é aquele que aprende. Mudam-se determinadas coisas para que se adaptem melhor às velhas regras e jogos de poder que se mantêm ao longo dos tempos.

*Competências e habilidades* são conceitos cunhados de uma concepção cognitiva da aprendizagem. Possuem, em comum, o princípio de defender uma teoria da aprendizagem psicológica, centrada no indivíduo. Indivíduo delimitado pela Era Moderna, ou seja, livre, autônomo, independente e consciente de si. Ao centrar isso (o processo de aprendizagem no indivíduo), tais perspectivas transformam-no em início, meio e fim para o ato de aprender.

A *retórica*, aqui, é marcada pela *permanência* da perspectiva científica do discurso fundacional, embora com novo aporte teórico de sustentação. Além disso, acirram-se as relações entre a retórica científica e a lógica neoliberal, por meio do recrudescimento do individualismo, que se encontra subjacente às propostas de reformas curriculares.

## **2) Tentativas de Renovações**

As *tentativas de renovações* iniciam na década de 1980. Há o início de um processo de *ruptura* com o discurso fundacional, que se materializa na década posterior. Mas há, também, *continuidades*. Aliás, dinâmica que se observa em quase todos os tópicos que se propagam como disjuntores de tradições.

Durante suas primeiras mobilizações e organizações não há o que analisar em termos de documentação.<sup>52</sup> Partilha-se somente - talvez incorrendo em uma heresia por parte das leis da *pragmática* – o ato de destacar o silêncio em relação a essa produção. Silêncio que ensurdece. Silêncio *contestatório* em última instância. Pelo que se observa na literatura, não se trata de uma postura passiva. Em realidade, esse período

---

<sup>52</sup> Como já dito, não obtive os documentos de números 30 e 31 (“I Seminário sobre Currículos dos Cursos de Psicologia – Comissão de Ensino do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo”, 1982 e “II Seminário sobre Currículos dos Cursos de Psicologia – Comissão de Ensino do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo”, 1983). Apesar disso, creio poder afirmar, pela leitura do referencial bibliográfico, que as *tentativas de renovações* possuem algumas de suas raízes nesses documentos e em todo o contexto da época.

foi fundamental para a reorganização da profissão e de uma série de entidades em Psicologia, que viram seus planos e perspectivas serem amordaçados nas décadas anteriores.

Em termos de *retórica* utilizada, existem algumas *continuidades* entre as *tentativas de renovações* e o discurso fundacional. Mas, existem, também, *rupturas*. Entre as *permanências*, duas se destacam: em primeiro lugar, ainda há uma forte tendência a levantamentos de filiações na retórica construída. Embora, em tais filiações, se modifique o objeto: no discurso fundacional, as filiações são focadas em determinados autores e suas escolas filosóficas. Já, nas *tentativas de renovações*, a filiação foca estudos e trabalhos, frutos de pesquisas sobre o assunto abordado, principalmente pesquisas voltadas ao contexto brasileiro. Por exemplo, no documento número 37, existem muitas citações a pesquisas realizadas sobre a formação em Psicologia, conforme visto na análise dos *dêiticos de discurso*.

Em segundo lugar, persiste a demarcação de fronteiras com o passado, mas também de forma diferente do discurso fundacional. Por exemplo, o documento nº 37 (CCEE, 1995), quando afirma que a proposta ali apresentada *não é revolucionária*:

*Face ao quadro de problemas que cercam a formação do psicólogo na grande maioria das agências formadoras e a urgência de transformá-lo optou-se, politicamente, por propostas de mudança não “revolucionárias” em termos técnicos ou de estrutura curricular. (Documento nº 37, CCEE, 1995).*

Em relação às *rupturas*, para além da *ruptura dos repertórios lingüísticos*, apresentados anteriormente, um aspecto se destaca: a destituição de a ciência como guardiã da *verdade*. Trabalha-se ciência como um exercício crítico do pensamento. Um exemplo é o documento nº 34 (Carta de Serra Negra, 1992), em que a referência à ciência é feita da seguinte maneira (trata-se de um princípio norteador da formação):

*Desenvolver atitude de construção de conhecimento, enfatizando uma postura crítica, investigadora e criativa, fomentando a pesquisa num contexto de ação-reflexão-ação, bem como viabilizando a produção técnico-científica (Documento nº 34, Carta de Serra Negra, 1992)*

Ou então, outro exemplo, o documento nº 37 apresenta o seguinte:

*Que as controvérsias que cercam os diversos modelos ou concepções de ciência (seus pressupostos ontológicos e bases epistemológicas) sejam explicitadas. Assim, nos parece interessante romper a polarização que duas posições claramente antagônicas assumem neste debate: aquela mais clássica, para a qual ciência significa estudos quantitativos e experimentais e uma tendência que dilui o conceito de ciência a tal ponto, nele cabendo desde relatos impressionísticos a crônicas jornalísticas e, ainda, posturas claramente esotéricas e místicas. Precisa-se, certamente, de um conceito de ciência mais inclusivo, desde que preserve os critérios básicos de ser uma produção crítica que, ao explicitar o seu processo intrínseco de produção, pode viabilizar a crítica intersubjetiva (Documento nº 37, CCEE, 1995).*

### ***Implicaturas Conversacionais***

Conforme apresentado no segundo capítulo, as *implicaturas conversacionais* exploram a possibilidade da construção de inferências nos textos, a partir do próprio texto e de suas regras de construção, principalmente por meio das transgressões às *máximas conversacionais*. A apresentação das *implicaturas* será da mesma forma que a da *retórica utilizada*, ou seja, por meio das *permanências* e das *tentativas de renovações* que caracterizam o debate da formação em Psicologia.

#### ***1) Permanências***

Muitos documentos rompem com a *máxima de modo*, alternando entre serem extremamente objetivos ou extremamente prolixos. No extremo da objetividade, o documento nº 1 (Waclaw Radecki, 1932), não contém justificativas ou elaborações em relação a pontos importantes: não há justificativas para a construção de um curso de Psicologia. Todo o fragmento analisado é diretivo e operacional, não se preocupando em fundamentar algo que já parece ser evidente por si só e de conhecimento de todos.

Essa é a implicação: parte-se do suposto de que a Psicologia é necessária e inevitável. Não precisa de maiores explicações. Ela basta por si só.

Na dimensão da prolixidade, no documento nº 12 (Projeto de lei nº 3825-A, de 1958), uma questão se destaca: o documento é confuso e prolixo quando tenta definir as funções do profissional *psicologista*. É minucioso em detalhes operacionais, regulamentando várias situações a partir da disciplinarização do comportamento (“Art. 6º - Ao aluno matriculado no curso de bacharelado, além da frequência regulamentar às aulas teóricas, serão exigidas, pelo menos, 60 (sessenta) horas anuais dos trabalhos práticos, em laboratórios e seminários, e aos cursos de licença, 80 (oitenta) horas”).

Outra referência de prolixidade é a ausência de clareza, na Lei 4.119/62 que regulamenta a profissão, quando fala sobre as funções entre o Bacharel e o Licenciado:

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

*Art.12 - Ao portador do diploma de Licenciado em Psicologia é conferido o direito de **lecionar Psicologia**, atendidas as exigências legais devidas (Documento nº 16, 1962, grifos meus).*

Não existem outras descrições para as funções de Bacharel e Licenciado nesse documento, assim, a dúvida é clara: qual a diferença entre ensinar e lecionar? Supondo que sejam sinônimos, a diferença residiria, portanto, no campo de atuação. O Bacharel seria professor em cursos de grau médio e o licenciado em cursos que atenderiam as exigências legais devidas... Seriam em cursos de graduação em Psicologia? Em nível superior de ensino?

A lei não acompanha as mudanças no sentido construído sobre a figura do Bacharel. Bacharel, no período anterior, foi associado ao “psicologista auxiliar”. Jamais a um professor. Lá, sua função era clara:

*Art. 8º O diploma de bacharel em psicologia habilita o portador ao exercício da profissão de psicologista, **na categoria de auxiliar**, em*

*serviços de psicologia oficiais ou privados; após registro do título na repartição competente do Ministério da Educação e Cultura (Documento nº 12, 1958, grifos meus).*

Sequer havia associações a questões relacionadas à pesquisa. Nesta lei, a figura do Bacharel ficou sem sentido. Então, por que mantê-la? Que implicações podem ser inferidas daí? Ora, o Bacharel, no primeiro período, era um técnico, um profissional auxiliar ao *psicologista*. Quando a lei 4.119/62 enfoca o Bacharelado como um curso superior, retira-o da condição de um curso técnico e o desloca à categoria de um curso componente do ensino superior (mesmo que suas funções não estejam claras). Consegue, com isso, deixar de lado o caráter tecnicista associado ao Bacharel? Também não. Pois, a lógica na apresentação da lei é dúbia: ao mesmo tempo em que o coloca na condição de um curso superior, o condiciona como pré-requisito aos cursos de licenciatura e de formação de psicólogos. Ou seja, transforma a licenciatura e a formação de psicólogos em cursos de especialização, visto que um curso de graduação não pode ser, por definição, pré-requisito de um outro curso de graduação. Ou ainda o mantém com o *status* de um curso técnico, preparatório para um curso superior.

A condição de pré-requisito, na prática, não foi levada adiante. Assim, o Bacharel continuou com forte concepção tecnicista. Pouco a pouco, foi-se ampliando e redefinindo a atuação desse profissional. Atualmente, centra-se no universo da pesquisa.

Vale lembrar que a lei é clara quando fala que se trata de três cursos distintos: Bacharel, Licenciado e Formação de Psicólogos. E não um curso com três habilitações, interpretação que vários documentos irão sustentar mais adiante. Aliás, a lei não fala em três habilitações, sequer utiliza esse vocábulo. Já, em 1965, Benko argumentava tal questão, dizendo que os acordos com o Conselho Federal de Educação, na época, criaram uma situação *sui generis* para a Psicologia, pois,

*o bacharel em psicologia não é um verdadeiro profissional, não pode lecionar, nem exercer a profissão de psicólogo. Poderia talvez fazer pesquisa. Mas essa pesquisa não será então desligada da realidade da vida profissional do psicólogo, ficando no nível básico?* (Benko, 1964/1965: 78).

É visível a contradição existente quando da definição de curso e habilitação entre a Lei 4.119/62 e o Parecer 403/62. O Parecer e sua Resolução são ambíguos: o parecer chama os cursos ou habilitações de “partes” (“A *parte* destinada à formação do psicólogo”), embora em duas passagens deixa a entender, não de forma clara, que se trata de um curso com ramificações. A Resolução acompanha a lógica do Parecer, dando a entender que existe somente um curso, que se subdivide em partes. Em momento algum, os documentos falam em habilitações.

Argumenta-se que a concepção de *habilitação* foi forjada durante a década de 1970, portanto, essa concepção é posterior à regulamentação da profissão e da formação. Ao definir a natureza do curso de Psicologia (se era um curso com três habilitações ou três cursos distintos), a relatora do Parecer do CFE nº 1.677/76 (Documento nº 24, 1976) define que existia um curso com três habilitações. Entretanto, no plenário do referido Conselho, a relatora foi levada a alterar este pronunciamento, firmando-se, então, o entendimento da existência de três cursos distintos, conforme a Lei 4.119/62:

*Naquele Parecer, a Relatora sustentara a unicidade do curso de Psicologia, com três habilitações, **tal como configurado no Parecer 403/62**. Entretanto, no plenário, foi levada a alterar este pronunciamento, firmando-se, então, o entendimento da existência **de três cursos distintos**, conforme a Lei nº 4.119, de 27/08/62 (Documento nº 28, 1978, grifos meus).*

Diante desse parecer, a Profª Nair Fortes Abu-Mehry, antes de iniciar a produção do documento sobre reforma curricular que ficou a seu encargo, solicitou novo posicionamento ao Conselho Federal de Educação, por meio da Comissão de

Legislação e Normas, quanto a natureza do curso de Psicologia. Isso se processa por meio do Parecer nº 12/77 do CFE.<sup>53</sup> A linha argumentativa é de que existe um curso com três habilitações distintas.

A consumação do fato vem, em outros documentos, por exemplo, ao discutir uma questão relacionada ao Primeiro Ciclo, a relatora afirma que:

*Quando em 1962 se fixou a duração de cada uma das três habilitações não existia o Primeiro Ciclo.* (Documento nº 28, 1978, grifos meus).

Não há documento em 1962 que fixe a duração das habilitações. A relatora constrói um fato (de interpretação de uma questão na lei que inexistia) e reestrutura toda a configuração dos cursos de Psicologia a partir daí. Que implicações poderiam estar associadas a essa mudança estrutural central da formação em Psicologia? Não há intenções de buscar o porquê da mudança de *curso* para *habilitação*. Mas que implicações tal mudança provocou. No caso, trabalhar com habilitações ao invés de cursos distintos, de imediato provoca uma grande economia nas próprias habilitações. O curso como um todo fica mais barato, mais operacional, mais curto etc. Ou seja, atende à lógica da política liberal (e, posteriormente, neoliberal), de reduzir a carga horária dos cursos, reduzindo os custos, ampliando a entrada de alunos. Quanto à qualidade destes cursos, o mercado fica responsável por regular... O número de dispositivos *marqueteiros* construídos nos últimos anos atesta isso. *Rankings* e mais *rankings* para estabelecer as *top* das *top*.<sup>54</sup>

O documento nº 28 apresenta o seguinte sobre a duração dos cursos:

*A tendência, neste Conselho, é a redução na duração dos cursos, conforme se verifica no Parecer que aprovou o Currículo Mínimo no*

---

<sup>53</sup> Parecer 12/77 do CFE - Comissão de Legislação e Normas -, aprovado em plenário no dia 25/01/77; processo n. 5.052/76-CFE. A Relatora foi a Profª Esther de Figueiredo Ferraz.

<sup>54</sup> Só para ficar em dois exemplos: a Avaliação das Condições de Oferta dos Cursos e o chamado Provão. Estabelecem avaliações homogeneizadoras e estigmatizantes, pouco ou nada auxiliando a resolução de questões como a melhoria da qualidade dos cursos de graduação no país.

*curso de Direito, bem como a Resolução sobre a duração dos cursos de Licenciatura (Documento nº 28, 1978).*

Ora, a existência de três cursos distintos torna mais onerosa a formação para a Instituição de Ensino Superior e, conseqüentemente, para o aluno. Com três habilitações, o núcleo comum do curso é mantido, diferenciando-se, posteriormente, nas habilitações que se queira. Conjugam-se os mesmos espaços, professores, laboratórios etc. Esse é o motivo para não tornar claro os critérios utilizados para a redução da carga horária das habilitações, transformando-os em cursos mais baratos:

*A duração, todavia, consideramos que pode ser mais ou menos a mesma para a habilitação em formação de Psicólogo, arredondando os números de aulas. Para a habilitação no Bacharelado, deve ser diminuída para 3.000 horas. Para a habilitação em Licenciado, julgamos poder-se reduzir a um mínimo de 2.500 horas, nada impedindo, porém, que as instituições de maior qualificação ou sediadas em locais onde já se reclama mais alta qualificação, ampliem essa duração (Documento nº 28, 1978).*

A forja do conceito de *Habilitações*, ao final da década de 1970, materializa-se sob o *repertório Perfis Formativos* ao longo da década de 1990 (como pode ser visto em vários documentos: Bacharel, Professor em Psicologia e Psicólogo). A *noção* de *perfis* sempre esteve presente nas concepções anteriores. Esses *perfis* fragmentam a formação em Psicologia, além de já estabelecerem uma primeira especialização precoce (aspectos que já ocorriam, durante o segundo período, sob o rótulo *habilitação* e, durante o primeiro período, por meio dos campos de atuação da Psicologia Aplicada).

O *perfil formativo*, a princípio, desaparece nos documentos de números 61 e 62 (2004), respectivamente, as Diretrizes Curriculares do Fórum de Entidades e da SBP e o Parecer no CNE. Não existe mais a distinção entre pesquisador, professor e psicólogo. Ou melhor, a figura do bacharel é englobada à do psicólogo, sendo que a do professor permanece. Trata-se, sem dúvida, de um avanço, mas é pouco.

Nesse sentido, de perceber isso como um avanço, concorda-se com Holanda (1997), que acredita que o melhor para a formação profissional é a integração entre a prática profissional, a formação do psicólogo e a pesquisa (seja ela acadêmica ou não):

*Acredito que o fundamento primordial para que possamos vislumbrar uma formação globalizante seja a superação do pensamento dicotômico vigente em nossa cultura, onde se determinam espaços específicos de ação da pesquisa, da docência e do 'exercício profissional', sem que se encarem estas três instâncias num todo organizado, indissociável e interrelacionado (Holanda, 1997: 12).*

Defende-se um perfil único para a formação: psicólogo. A formação desse profissional deve *habilitá-lo* a qualquer função que envolva Psicologia.

Outro item que provoca rompimento com a *máxima de modo* é a ausência de clareza na relação entre as especialidades (clínica, trabalho e escolar) e a concessão ao registro profissional, durante o processo de regulamentação da profissão. Por que a concessão ao registro, para aqueles que já trabalhavam com Psicologia, está condicionada a essas especialidades? A implicação, aqui, é mais simples: as especialidades são anteriores aos cursos de Psicologia e trazem a lógica indelével da Psicologia Aplicada. São esses os campos de atuação. São os campos de atuação e não as áreas de conhecimento: é a Psicologia na Clínica, a Psicologia na Empresa e a Psicologia na Escola. Ao desdobrarem-se nos campos clássicos, oriundos da Psicologia Aplicada (e confundidos com áreas de conhecimento), os cursos de Psicologia somente reproduziram a lógica da Psicologia Aplicada. Alimentaram assim, o surgimento de especializações precoces nos cursos de graduação. A Lei 4.119/62 jamais foi orientada para a formação de um profissional generalista. Mesmo antes da elaboração do documento, o sentido produzido era o de um profissional especialista. Não especialista em um campo de atuação, até por que podia circular em três campos distintos. Mas,

especialista em um modo de trabalho, um certo jeito de fazer Psicologia, hegemonicamente delimitado por um tipo de fazer clínico. Especialista definido por meio de uma concepção hegemônica de fenômeno psicológico centrada no indivíduo, dicotômica, fragmentada, a-histórica, com pretensões à neutralidade etc.

Essa discussão *permanece*, atualmente, centrada na questão das *ênfases curriculares*, sendo que o curso de Psicologia deverá oferecer, no mínimo, duas possibilidades de *ênfases* e o aluno optar por, ao menos, uma delas. Conforme declarado no documento nº 62, em seu Art. 11, parágrafos 3º e 4º:

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

*Parágrafo 4º. O projeto de curso deve prever mecanismos que permitam ao aluno escolher uma ou mais dentre as ênfases propostas (Documento nº 62, 2004).*

Esse processo mantém a lógica da especialização precoce, existente desde o surgimento dos primeiros documentos sobre formação, com uma diferença: possivelmente ocorrerá o que Certeau (1996) caracteriza como o *empobrecimento da experiência*, tão comum no cotidiano, ao se referir aos limites impostos às pessoas em função de políticas neoliberais, seja no campo do trabalho, seja no da educação. O *empobrecimento da experiência* é visível, pois, a vivência do aluno no curso será reduzida, não somente em termos de tempo, mas, também, de qualidade em sua formação profissional.

As *ênfases curriculares* receberam vários nomes ao longo do tempo. Herdeiras da tradição da Psicologia Aplicada mantêm, mais de setenta anos depois, as mesmas distribuições de origem. Não há dúvidas, irão continuar se mantendo. Sua grande façanha é provocar a transposição de um modelo psicológico aprendido, principalmente, na clínica, para os outros campos de atuação (Trabalho e Escolar). O

*modus operandi* na Psicologia é o mesmo e continua intocado: centrado no indivíduo (em sua concepção modernista) e/ou em processos individualizantes. O modelo aprendido durante o estágio de Psicologia Clínica é transpassado para os demais como um destilador, “limpando as impurezas” e fazendo com que os envolvidos no processo de aprendizagem acreditem estar, agora, livres de ameaças e de contágios. Por que não se questiona esse modelo ou essa forma de atuação? Por que não pensar em generalistas modificando a forma do modelo de atuação? Será que existem outras formas de atuação que não necessariamente ancoradas numa proposta de recrudescimento do indivíduo (ou do seu opositor, mas não problematizador: o coletivo).

Segundo Crochik (1987), as áreas de trabalho de maior atuação do psicólogo, mesmo antes da regulamentação da profissão são: Psicologia Clínica, Psicologia Escolar (de início bastante atrelada à Psicologia Educacional), Psicologia do Trabalho (ou Psicologia Industrial) e Ensino de Psicologia. Os currículos foram construídos para tentar dar conta desses campos.

Mas, por diversos motivos, como aponta Mello (1989), a concentração de disciplinas dos cursos e a preferência dos alunos recaem em Psicologia Clínica. De acordo com Mancebo, as instituições formadoras “têm atuado como reprodutoras de um modelo básico de atuação – as atividades clínicas desenvolvidas em consultórios particulares, na perspectiva de formação de profissionais liberais” (Mancebo, 1997: 23).

No fundo, a discussão sobre *ênfases curriculares* traz à tona a discussão entre generalistas e especialistas na formação. A formação em Psicologia, desde seus primórdios, nunca foi generalista. Formam-se especialistas (modelo único, clínico individual e/ou individualizante), que atuam, exatamente da mesma maneira, em qualquer campo de atuação. Confundir profissionais generalistas com essa lógica é reduzir e simplificar essa complexa e rica noção. A questão da especialização precoce já

estava colocada desde o início. Angelini, por exemplo, em artigo publicado logo após a regulamentação da profissão, disse:

*Diante da situação de fato criada pelo Parecer (n.403/62), ou lutaremos para que o prazo seja dilatado, ou nos resignaremos a iniciar a especialização já no 4º ano. Se esta última hipótese tiver de ser obedecida, estamos certos que a abreviação do Curso se fará em detrimento de uma real formação (Angelini, 1964/1965: 45).*

Discorda-se daqueles que defendem que o *espírito* da Lei 4.119/62 seja orientado para uma formação generalista, como afirmam, por exemplo, Carvalho e Sampaio (1997: 14):

*Os currículos plenos dos cursos de Psicologia foram, de um modo geral, elaborados visando à formação do psicólogo 'generalista', seguindo aí o espírito da lei que regulamentou a profissão. Isto é, os cursos privilegiam o conhecimento genérico em temas psicológicos, proporcionando uma formação científico-metodológica e o desenvolvimento de habilidades técnicas que serão úteis nas intervenções do psicólogo em geral, sem a delimitação de áreas de atuação específicas (Carvalho & Sampaio, 1997: 15).*

Formar um psicólogo generalista nada tem a ver com uma formação superficial ou que estacione em conhecimentos genéricos sobre temas superficiais. Ao contrário do que os autores afirmam, a Resolução citada, associada ao contexto da profissão, leva, facilmente, a Psicologia a uma formação de especialistas, tanto mais especialista quanto mais restrita a distintos campos de atuação sua prática e formação o forem, como estão previstos nas documentações atuais, por meio das *ênfases curriculares*.

Ao final da década de 1970, Botomé já problematizava a clássica divisão proposta na formação, derivada da chamada Psicologia Aplicada. Diz ele:

*As escolas de psicologia ainda mantêm as clássicas divisões entre clínica, escola e indústria (Serão estas as necessidades que o povo brasileiro tem em relação à psicologia?). Isto e outras características de nossos Cursos selecionam bastante os interesses e percepções dos profissionais da psicologia (Botomé, 1979: 11).*

Botomé conclui que essa divisão pode proporcionar uma visão acadêmica da realidade brasileira e não um compromisso significativo com a superação das atuais condições de vida da maior parte da população. Dessa forma, indaga: “será o conhecimento científico uma arma de dominação a instrumentar autônomos para a ‘cura’ dos problemas?” (Botomé, 1979: 12).

Carvalho (1984) propõe que a formação deve orientar-se para que o aluno seja capaz de analisar as diferentes situações em que é exposto, e perceber o nível em que a atuação psicológica é possível em cada uma delas, possibilitando escolher, criar ou melhor adequar as técnicas para essa intervenção.

*A diversificação de situações de trabalho durante a formação poderá dar ao aluno a oportunidade de construir um conceito de atuação psicológica – o que não se confunde com o ‘reconhecimento’ de determinada modalidade de atuação como psicológica por sua semelhança ou equiparação a modelos conhecidos e definidos como tal (Carvalho, 1984: 8/9).*

Assim, conclui-se que a concepção de especialização que surge nos cursos não é gratuita. Ela reflete, dentre outras coisas, a própria estrutura curricular do curso, seu caráter fragmentado e, talvez, seu distanciamento do contexto social. Para além de romper com essa herança da Psicologia Aplicada e, por conseqüência, à perspectiva de *ênfases curriculares*, propõe-se trabalhar nos cursos, em direção à elaboração, por parte do aluno, de

*um conceito amplo de atuação psicológica, abstraído dos modelos específicos de trabalho aos quais é exposto nos cursos”. Caso contrário, “parece-nos que não estamos formando profissionais capazes de construir a psicologia, mas apenas de repeti-la – o que é mais um entre os múltiplos fatores que emperram a expansão da profissão em nosso meio (Carvalho, 1984: 9).*

Orienta-se para a construção de *alternativas de atuação*, entendidas como a possibilidade de que as opções de trabalho e de procedimentos sejam feitas,

*a partir de dados sobre as necessidades (incluindo possibilidades e recursos) que uma população de certa extensão tem e em relação às quais o psicólogo deveria atuar. É mais importante que o psicólogo faça opções alternativas quanto ao tipo de necessidade e população que irá atender mais do que quanto a local, instituição ou metodologia (Botomé, 1987).*

Por fim, não se define generalista como aquele que passa por vários campos de atuação (Clínica, Empresa e Escola). Generalista é aquele que consegue dar conta, independente do contexto em que está inserido (obviamente levando em consideração as especificidades desse contexto), de articular os principais temas e objetos de estudo que derivam das áreas de conhecimento 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. Qualquer outro tema ou objeto de estudo de qualquer outra área *psi* é bem-vindo nessa articulação. Não se busca decompor a realidade em mil *trocinhos* que, depois de minuciosamente estudados, tente-se reagrupá-los, como comanda a tradição cartesiana. Tampouco se defende um posicionamento *holista*, do *todo*, ou algo parecido. O que se defende é levar em consideração a complexidade daquilo que se constrói como sendo *real*. São as novas sensibilidades tão aclamadas por Geertz.

Outra *máxima de modo* foi rompida no Parecer 403/62 e sua Resolução: quando não explicam o porquê da inclusão dos conhecimentos instrumentais (Fisiologia e Estatística), pois, ao justificarem sua existência no currículo, “por si só”, caracteriza falta de clareza, de transparência e de justificativas. Todas as outras matérias possuem algum tipo de justificativa para sua inclusão na lista de matérias do *currículo mínimo*, com exceção dessas instrumentais, no caso a Fisiologia e a Estatística. A implicação,

aqui, se apresenta em dois níveis: o primeiro é relativo à Fisiologia e toda a herança que essa disciplina deposita na Psicologia. Os manuais clássicos de história da Psicologia trazem, sempre, sem exceção, a lógica do desenvolvimento da Psicologia enquanto projeto de ciência independente, como sendo oriunda da Fisiologia (após longo tempo presa às concepções metafísicas). Para esses manuais, essa independência foi alcançada com Wundt, ao final do século XIX. Essa “versão” histórica encaixa-se perfeitamente na perspectiva filosófica positivista. Para seus defensores, a Psicologia “possui um longo passado”, marcado pela Teologia, passando pela metafísica ou a “mãe” Filosofia. Posteriormente, começa a dar os primeiros passos em direção ao universo científico. Para isso, o “apoio” da Fisiologia foi fundamental. Assim, a tradição e a evolução estavam garantidas. Reconhecimento e valorização de uma perspectiva essencialista, em seu sentido mais concreto, a Fisiologia, mais de um século depois, transforma-se em convidada de honra para auxiliar na composição do universo *psi*, dispensada de apresentações e credenciamentos.

O segundo nível não é muito distante do primeiro. A questão referente à Estatística persiste em relação ao Parecer 403/62:

*No que se refere às matérias instrumentais, parece evidente que a Estatística tem sua inclusão garantida (Documento nº 28, 1978).*

Não se explicita por que “parece evidente”. Menos ainda, por que “a Estatística tem sua inclusão garantida”. A implicação é a existência do controle via dispositivos técnicos e disciplinares.

O termo “Estatística” vem de “Estado”. Segundo Foucault, a Estatística surge como dispositivo biopolítico de controle da população, por parte do Estado. Por meio dos mecanismos biopolíticos, o controle se dará pelas previsões, estimativas

estatísticas, medidas globais etc; objetivando modificar fenômenos particulares, ou individuais, e também os fenômenos mais gerais (Foucault, 1979).

Com o biopoder surge um poder contínuo e científico: o de fazer viver. A manifestação mais concreta desse poder aparece no processo de exclusão progressiva da morte. Há um contínuo processo de ocultação da morte. Para isso, necessita-se de uma tecnologia disciplinar do corpo. Ainda para Foucault (1987), a técnica disciplinar, centrada no corpo, produz efeitos individualizantes e o manipula como foco de forças que devem se fazer dóceis e úteis. É a tecnologia do adestramento, da seguridade, em que o corpo individualizado é reduzido a um organismo, compondo processos biológicos. União perfeita com a Fisiologia! Não é à toa que são consideradas intocáveis.

A tecnologia centrada na vida recorre aos efeitos massivos próprios da população específica, controlando uma série de acontecimentos aleatórios que se produzem na população. É uma tecnologia que busca controlar, modificar as probabilidades e compensar seus efeitos. E a Estatística é um dos dispositivos dessa disciplinarização.

O Estado constrói mecanismos de controle populacionais que se encontram, a princípio, fora dele. Cria-se a imagem que o Estado não controla o mercado, menos ainda a sociedade. Ao contrário, os mecanismos e dispositivos de controle estão cada vez mais sutis e silenciosos. O debate sobre a formação em Psicologia continua mostrando sua cumplicidade nesse processo...

Rompem-se, também, *máximas de pertinências* em alguns documentos. Em outras palavras, os documentos definem funções para além das referentes à Psicologia, caracterizando o rompimento com a *máxima de pertinência*. São documentos orientados

para a regulamentação da profissão do(a) psicólogo(a), mas regulamentam, também, as funções de outras profissões, por exemplo a Medicina e a Pedagogia:

*Art. 11 § III: Não poderão os licenciados de uma ou outra modalidade responder pela organização e direção de serviços de psicologia clínica, os quais requerem a direção de médico devidamente capacitado; poderão, entretanto, nesses serviços exercer funções de assistentes técnicos (Documento nº 12, 1958).*

As fronteiras com as funções do médico (ou administrador, visto que a função é sobre organização e direção de serviços) estão bem delimitadas. O florescente terreno psicológico perde em dimensões para o latifúndio médico. Os(As) psicólogos(as) poderão organizar e dirigir serviços de Psicologia Aplicada a Educação, mas não os serviços de Psicologia Clínica: “Os institutos anexos às faculdades de filosofia poderão igualmente manter serviços de psicologia clínica, desde que sob a direção de médico especializado em psiquiatria”. (Documento nº 12, 1958, Art. 12 § 1º, grifos meus).

Em relação ao campo da Pedagogia, o documento nº 12 regulamenta, também, a função de Orientador Educacional. Dos 21 artigos do documento, três são dedicados exclusivamente às funções da Orientação Educacional e um às interfaces com a Psicologia Educacional. Além de vários outros dedicados ao licenciado (modalidade ensino e pesquisa) que pode se transformar em Orientador Educacional.

Novo rompimento com a *máxima de pertinência* é apresentado pelo documento nº 28, quando estabelece a relação entre a Psicologia e a Zoologia (e também com a Sociologia). Esse documento propõe que a Biologia seja a guardiã da cientificidade da Psicologia. A Biologia controlaria a Psicologia:

*Comte, por exemplo, já sustentava a necessidade de se vincular o estudo da Psicologia ao que ele chamava de Zoologia e à Sociologia que acabara de fundar. Na formulação clássica, caberia à Sociologia inspirar a Psicologia e à Zoologia controlá-la.*

*A visão peculiar a Comte permanece válida, com a substituição óbvia da Zoologia pela Biologia. Com isso ganha-se em abrangência. (Documento nº 28, 1978).*

A implicação imediata, no rompimento dessa *máxima de pertinência*, é que a Psicologia não possui, ainda, condições para andar com suas próprias pernas. É o que dizem as Ciências Naturais, Biológicas, mais especificamente a Fisiologia. O positivismo continua forte no debate sobre a formação em Psicologia.

## **2) Tentativas de Renovações**

As *tentativas de renovações* ou *rupturas*, em termos de análise de *implicaturas*, possuem algumas lógicas próximas às *permanências*, mas, também, outras mais distantes. Como lógica próxima, por exemplo, encontra-se na análise do documento nº 34, a “Carta de Serra Negra” (1992), um rompimento com uma *máxima de modo*. O documento lança o temário que orientaria os trabalhos, assim definido:

- 1) *“Princípios que poderiam ser norteadores para a formação acadêmica do psicólogo;*
- 2) *De que forma estes princípios podem ser contemplados no currículo?*
- 3) *De que forma estes princípios podem ser contemplados nos estágios?”*

A dúvida é se “estágios” já não estão contemplados em “currículo”, ou seja, não fica clara a função do terceiro temário proposto por meio da pergunta. A inferência é que ainda se mantém a lógica de distinção, de divisão, de fragmentação entre teoria e prática. Entre ciência e profissão. A lógica da Psicologia Aplicada ainda se mantém viva e atuante, e o currículo ainda é percebido como eminentemente teórico e interno à Instituição de Ensino Superior. O Estágio, por sua vez, é entendido como, eminentemente, prático e externo a essa mesma Instituição. A relação entre teoria e prática continua sendo apresentada como dicotomizada. Trata-se, portanto, de um ponto

em contato com as *permanências* do discurso fundacional. Rompe-se com tal questão, uma *máxima de modo*.

Um segundo rompimento da *máxima de modo* é a indefinição conceitual do que se caracteriza como *fenômeno psicológico*. O que chama a atenção é que tal conceito não aparece no discurso fundacional. Surge, mais especificamente no documento nº 58, do Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia (2002). Tal conceito começa a ser gerido na literatura da década de 1990 e ganha força em vários artigos produzidos nesse período. Ganha concretude nesse documento, mas não é explicitado. Apresenta-se de forma genérica e ampla, sendo citado onze vezes ao longo do documento. Entretanto, não há qualquer definição para o mesmo. Talvez explorar esse conceito possa lançar novos sentidos na formação em Psicologia.

## 5. Considerações Finais:

“Para o homem medido e comedido, o quarto, o deserto e o mundo são lugares estritamente determinados. Para o homem desértico e labiríntico, destinado ao erro de uma marcha necessariamente mais longa do que sua vida, o mesmo espaço será verdadeiramente infinito, mesmo se ele sabe que ele mesmo não o é, e tanto mais quanto mais ele o souber” (Monegal apud Leão, 1999: 25-26).

A primeira questão, neste capítulo, é retomar as três ordens de perguntas que iniciaram esta tese: por que tardaram a ocorrer mudanças na formação em Psicologia? Quais as características do discurso fundacional do campo de saber da Psicologia? Como foram as estratégias de *cooptação* das *tentativas de renovação* pelo discurso fundacional? Que relações podem ser estabelecidas entre a retórica científica e a lógica neoliberal?

Por meio da análise das *práticas discursivas*, utilizando documentos de domínio público sobre a formação em Psicologia, focalizou-se a tensão existente entre as perspectivas já institucionalizadas, estabelecidas, e as novas perspectivas, alternativas ao *establishment*. Argumentou-se que, no caso da Psicologia, as *tentativas de renovações* ou *rupturas* ao *establishment* tendem a ser *cooptadas* pelo discurso fundacional, já instituído. Ao invés de *rupturas* (descontinuidades no processo de formação), ocorreram *cooptações* (*permanências* no debate sobre a formação em Psicologia). As *tentativas de renovações* tardam a ocorrer em função da possibilidade, iminente, de desconstituição do campo fundacional, originário da Psicologia.

Os processos de *permanências*, no debate sobre a formação do(a) psicólogo(a), são calcados na figura do indivíduo (ou nos processos de

individualização) e alimentam as aproximações entre a retórica científica (baseada em *Pedagogias Psicológicas*) e a lógica neoliberal (Estado mínimo, porém, forte).

Espera-se ter ficado claro que, em seu início, o debate sobre a formação em Psicologia no Brasil, foi aliado a uma lógica liberal e, posteriormente, ao final do século XX, encontra-se aliado a uma lógica neoliberal. Nas diretrizes curriculares atuais, alguns aspectos marcam isso: a noção de *competências* e *habilidades* como herdeira das noções de *matérias* e *disciplinas*; a noção de *perfis profissionais* como herdeira das *habilitações* (forjada na década de 1970); a noção de *ênfases curriculares* como herdeira da *Psicologia Aplicada*.

As diretrizes curriculares atuais fazem parte da herança da “Tendência Liberal Tecnista” apresentada por Libâneo (1985), orientadas para a cientificidade e a competência, e as técnicas e métodos que aumentam a eficiência da aprendizagem. Segundo Oliveira (1999), o que cabe ao psicólogo, nesta *tendência* de ensino, é conhecer e dominar a tecnologia educacional e os procedimentos instrucionais. Entretanto, atualmente, essa tendência, aparentemente, já não possui a força que demonstrava anos passados. Silenciou-se? Ao contrário, encontrou refúgio em outra perspectiva teórica orientada para os aspectos cognitivos do indivíduo. Aqui, não mais interessam o meio ambiente, o real, os fatos, as disciplinas etc. Não que sejam pontos esquecidos ou abandonados, mas se tornam periféricos na nova concepção. Agora interessam as *habilidades* cognitivas dos indivíduos para que possam exercer algumas *competências*. Sem qualquer postura de afronta a Libâneo, crê-se poder falar não mais em *tendência*, mas em uma “Perspectiva Neoliberal Tecnista”.

O tecnicismo é alimentado, no caso da formação em Psicologia pela Psicologia Aplicada. Fica claro que a celeuma historicamente criada e alimentada por aplicativistas e cientificistas nada mais é do que o outro lado da mesma moeda. Ambos,

historicamente na Psicologia no Brasil, requisitaram a mesma autoridade para si: a especialidade última de quem detém a *verdade* sobre o conhecimento psicológico. Construíram seus guetos e dali execram àqueles que não compartilham de seus saberes psicológicos. Não é à toa que em muitos documentos o *charlatanismo* é denunciado de forma veemente, servindo sempre como justificativa para mais uma norma, mais uma regra, mais uma lei. Esse é um dos poucos pontos em que ambos os discursos concordam: as forças se unem para a expulsão da ameaça. O conflito existente entre os discursos da Psicologia Aplicada e da Psicologia Científica não passa, de acordo com Mancebo (1997) de uma *complementaridade funcional*. É o outro lado da mesma moeda. Ambos sustentam a lógica neoliberal. Cada um a sua maneira.

### **Contribuições ao diálogo sobre a formação em Psicologia**

Chega de “reformas”! É o grito dado por Medeiros (1989). O apelo é em função de acreditar que, sim, ocorrem reformas curriculares, mas a estrutura dos currículos permanece a mesma. Por isso deve-se *modificar* e não *reformular*, pois, conforme o autor, nas reformas ocorrem retoques com a manutenção da estrutura, impedindo avanços de qualidade.

Como afirmam Bastos e Gomide (1989), as *mudanças curriculares* não podem ser orientadas para introduzir ou redefinir disciplinas e/ou matérias – e adicionando: nem competências ou habilidades – no currículo, mas repensar uma série de questões do curso, que vão desde sua estrutura, objetivos, articulação com a comunidade envolvida, construção de um projeto coletivo e social em que se sustentam, além de outros pontos. Conforme Oliveira,

*atualmente é necessário construir coletivamente um perfil de atuação do psicólogo educacional (em realidade, qualquer psicólogo ou psicóloga) que, fugindo à concepção liberal burguesa e funcionalista das duas ciências (Psicologia e Educação), contemple a Educação*

*democraticamente gerida, de qualidade, posicionada política e ideologicamente frente à realidade, rompendo com o imobilismo teórico mediante efetivas ações* (Oliveira, 1999: 213).

Um dos caminhos apontados como resolução para a questão da formação em Psicologia, visando manter uma formação básica, pluralista e sólida, é o da

*ampliação da concepção de ciência que embasa grande parte da produção científica na Psicologia. Este seria um requisito importante para permitir a contemplação destas novas práticas psicológicas e para o estabelecimento de um diálogo mais profundo entre a pesquisa em Psicologia, seu ensino e os profissionais* (Mancebo, 1997: 25).

Em 1989, Mello já aponta a questão de que a Psicologia, como um todo, está se fechando, cada vez mais, em si mesma:

*De forma geral, o que não estamos sabendo fazer é voltar à formação (não somente a do psicólogo como também de outras profissões) para encontrar as **pontes** com a **comunidade mais ampla**. Não estamos conseguindo construir essas pontes que apreendem o social como um todo. Na Psicologia, elas permanecem sendo as tradicionais: consultório particular, seleção de pessoal etc* (Mello, 1989:17).

Nenhum dos documentos, com exceção de alguns caracteristicamente orientados para as *tentativas de renovações*, rompe com o discurso fundacional. Há poucas ou nenhuma possibilidade de acordo com as regras do jogo sendo impostas dessa maneira. É importante destacar que são operações legais, forjadas na documentação e nas barganhas políticas do Estado. A saída é a modificação das regras com que as reformas do ensino e curriculares são estabelecidas. Caso contrário, continuar-se-á alimentando a lógica neoliberal. Nesse processo é importante um amplo diálogo entre as comunidades interessadas, sobre as concepções de construção de conhecimento, de educação, assim como, das funções sociais da Psicologia. De outra forma, continuar-se-á nas mãos de especialistas, com exatamente as mesmas concepções de formação em Psicologia ditadas pelo discurso hegemônico fundacional.

As *tentativas de renovações* são, em realidade, *cooptadas* pelo próprio Conselho Nacional de Educação, por meio da política educacional do Ministério da Educação, orientada pela lógica neoliberal. Os movimentos de *cooptações* são dados: pela própria intervenção do Estado, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e do Edital nº 04/97 do Ministério da Educação (documento nº 46, 1997), que define a forma das diretrizes curriculares; pela composição da Comissão de Especialistas em Psicologia; e pela tradição de uma concepção de constituição do campo de saber e, posteriormente, da atuação profissional em Psicologia (caracterizado como a interferência governamental sobre os saberes), dominante desde os primórdios da profissão no país, sustentadas por uma concepção de ser humano caracterizada no *indivíduo*.

A lógica neoliberal, associada a uma perspectiva psicológica na orientação das Diretrizes Curriculares, encapsulou qualquer possibilidade de escape. Os pontos centrais na formação em Psicologia continuam intocados. A formação em Psicologia continua próxima à da década de 1930.

As *permanências* e os processos de *cooptação* significam a hegemonia do discurso fundacional da Psicologia. Discurso produzido por uma retórica científica articulada à lógica neoliberal. Conforme expressão de Chassot (1998), vive-se uma espécie de *Autoritarismo Civil*. Poucos documentos analisados estabelecem uma proposta concreta para promover uma *ruptura* com o discurso fundacional. O último documento, que define as Diretrizes Curriculares rompe, de forma parcial, com esse discurso, ao abandonar a noção de perfis profissionalizantes, mas ficam as *ênfases*, ficam as *competências* e *habilidades*, fica o foco no indivíduo e numa concepção psicológica-cognitiva de currículo e de formação. Conjuntamente a isso, vivencia-se na formação em Psicologia, o que Certeau (1996) fala de *empobrecimento da experiência*.

*As tentativas de renovações e rupturas* questionam a função social e política da Psicologia e são problematizadoras da própria construção do conhecimento e das relações de poder que daí se derivam. Essas tentativas são, literalmente, *cooptadas* pelo estabelecido. Diante do quadro acima descrito, o que fazer? Duas soluções se apresentam: a primeira seria que qualquer modificação no campo da formação em Psicologia deve se voltar para as experiências concretas e locais, para novas mobilizações no campo político e no da própria categoria. A segunda solução seria o rompimento com o campo do saber psicológico, como se configura atualmente, constituindo-se outro campo de saber que pouco tenha a ver com o fundacional da Psicologia. Essas soluções são desdobradas em sugestões.

No primeiro caso são sugeridas as seguintes ações:

- 1) Modificações no sistema de composição do Conselho Nacional de Educação: maior transparência na composição dos membros que compõem o referido Conselho;
- 2) Modificações no sistema de composição da CCEE do MEC, conferindo maior processo democrático e transparência para sua composição. A ausência de clareza nas indicações para a composição das CCEE talvez venha do hábito iniciado pela lei que regulamenta a profissão. O artigo 23 (Documento nº 16, 1962) diz o seguinte: - “A fim de opinar sobre os pedidos de registro, o Ministério da Educação e Cultura designará uma comissão de cinco membros, constituída de dois professores universitários de Psicologia Educacional e três especialistas em Psicologia Aplicada”. As nomeações para compor comissões de especialistas sempre foram orientadas por critérios pouco claros e transparentes. Nesse sentido, a rede sempre foi constituída por maioria de profissionais que se coaduna com as heranças da Psicologia Aplicada. Mesmo sabendo que essa

rede, atualmente, está circunscrita a poucas entidades e associações em Psicologia, ela continua operante e ativa, de forma a ainda definir os rumos da própria formação em Psicologia.

- 3) Repensar a forma de criar/articular as associações representativas da categoria. A maioria das associações e representações de classe surge a partir de demandas de um profissional liberal. As associações que escapam dessa lógica são/estão esvaziadas, como é o exemplo dos Sindicatos e da Federação Nacional de Psicólogos.
- 4) Modificação das regras de composição das diretrizes nacionais curriculares. Enquanto se estiver sob a égide das *Pedagogias Psicológicas* o individualismo reinará, alimentando a lógica neoliberal;
- 5) Ampliação das concepções de ciência e ser humano nos cursos de formação em Psicologia. Toda a discussão apresentada por meio da *reflexividade* encontra eco aqui. Inclui, também, a problematização das formas como se constrói conhecimento, no caso, a problematização direta dos modelos representacionistas nessa construção, assim como da própria relação entre sujeito e objeto de estudo.
- 6) Ampliação das discussões éticas e políticas que envolvem a formação e a profissão, pois são poucos os documentos que trazem essas discussões;
- 7) Problematização permanente, junto às agências formadoras e às entidades representativas da categoria, dos usos e efeitos do saber psicológico na sociedade.

No segundo caso, ou outra possibilidade visualizada para a não *cooptação* das *tentativas de renovações* nos debates sobre a formação em Psicologia, seria a *ruptura* total com o campo de saber instituído atualmente. Trata-se de uma solução que

envolve muitos riscos e sem garantias de sucesso. Seria a constituição de um outro campo de saber que pouco tenha a ver com o discurso fundacional da Psicologia. Uma outra Psicologia... Para as duas possibilidades ficam abertas as questões para futuros estudos.

Não será com a homologação, por parte do Ministro da Educação, do último documento das Diretrizes Curriculares (Parecer CNE nº 0062/2004) que o debate sobre a formação em Psicologia se extinguirá. Não existe uma única forma de construir o que venha a ser a formação em Psicologia. Nem a que está construída é necessariamente inevitável, ou não pode ser transformada. Por serem construções humanas (sociais, políticas, históricas, culturais), as *práticas discursivas* delimitam modos e formas de ver o mundo. Em outras palavras, “as teorias e as explicações psicológicas ou sociológicas também são produtos de um tempo e de uma cultura determinada, e não podem, jamais, serem vistas como descrições definitivas da natureza humana” (Íñiguez, 2002: 134). A problematização permanente, junto às agências formadoras e às entidades representativas da categoria, dos usos e efeitos do saber psicológico na sociedade se torna vital para o desenvolvimento de uma concepção de formação e profissão críticas em Psicologia.

Dessa forma, a Psicologia, de instrumental de análise da realidade, transforma-se em objeto de análise. A Psicologia é uma das principais responsáveis pelas maneiras com que o mundo é visto. Daí, a importância dos estudos que envolvem a formação. Talvez, em função disso, “más que una psicología que ve la mente como un mecanismo programable, necesitamos una que la vea como un logro social” (Geertz, 2002: 175).

## Referencial Bibliográfico

- Allessandrini, C. D. (2002). O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In: Perrenoud, P.; Thurler, M. G; Macedo, L. et al. *As competências para ensinar no século XXI – a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Angelini, A. L. (1964/1965). O status do psicólogo em diversos países: excerto da Conferência Internacional sobre Intercambio em Psicologia. *Boletim de Psicologia*, 16/17 (47-50): 3-40.
- Austin, J. L. (1998). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós. 1982.
- Azzi, E. (1964/1965). A situação atual da profissão de psicólogos no Brasil. *Boletim de Psicologia*, 16/17 (47-50): 47-62.
- Bakhtin, M. (1994). The problem of speech genres. In: Emerson, C. e Holquist, M. (Eds.), *Speech Genres and other late essays*. Austin, Texas: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1981). *Problemas da poética de Dostoievski*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.
- Baraúna, L. M. P. (1999). Da história da psicologia para uma história na psicologia. In: Jacó-Vilela, A. M.; Jabur, F. & Rodrigues, H.B.C. (orgs.). *Clio-Psyché: Histórias da Psicologia no Brasil*. (pp. 175-179). Revista. Rio de Janeiro: UERJ, NAPE.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bastos, A. V. & Achcar, R. (1994). Dinâmica profissional e formação do psicólogo: uma perspectiva de integração. In: *Psicólogo Brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. (pp. 245-272). São Paulo: Casa do psicólogo, CFP.
- Bastos, A. V. & Gomide, P. (1989). O psicólogo brasileiro: sua atuação e formação profissional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 1(9): 6-15.
- Batitucci, M.D. (1978). Psicologia Organizacional: uma saída para uma profissão em crise no Brasil. Rio de Janeiro. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*. 30 (1-2): 137-156. jan/jun.
- Benko, A. (1964/1965). Formação Profissional do Psicólogo. *Boletim de Psicologia*, 16/17 (47-50): 75-90.
- Bernardes, J. S.; Menegon, V. M. & Ribeiro, M. A. T (2001). *A pesquisa como prática social*. Texto apresentado no XXVIII Congresso da Sociedade Interamericana de Psicologia. Santiago, Chile, julho de 2001.
- Bock, A. M. et al. (1984). Política educacional e formação profissional do psicólogo; *Psicologia: Ciência e Profissão*, 4(2):24-33.
- Borges, J. L. (1989). *Obras Completas*. Tomo I. Buenos Aires: Emecé Editores.

- Botomé, S. P. (1987). Um procedimento para identificação de alternativas de atuação profissional em Psicologia. *Psicologia*, 13(2): 51-71.
- Botomé, S. P. (1979). A quem nós, psicólogos, servimos de fato? *Psicologia*, 5(1): 1-15.
- Brozek, J. & Massimi, M. (orgs.) (1998). *Historiografia da psicologia moderna – versão brasileira*. São Paulo: Unimarco, Edições Loyola.
- Campos, R. H. F. (1992). 30 anos de regulamentação - análise. *Psicologia: ciência e profissão*. CFP, 12(2): 5-7.
- Carvalho, A. M. A. (1984). "Atuação psicológica": alguns elementos para uma reflexão sobre os rumos da profissão e da formação. *Psicologia: Ciência e Profissão*. 4(2):7-9.
- Carvalho, A. M. A. (1982). A Profissão em Perspectiva. *Psicologia*. 2(8):5-17.
- Carvalho, M. T. M. & Sampaio, J. R. (1997). A formação do psicólogo e as áreas emergentes. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 1(17):14-19.
- Castel, R. (1978). *O psicanalismo*. Rio de Janeiro: Graal Ed.
- Catharino, T. R. (1999). Fragmentos da história da psicologia no Brasil: algumas notações sobre teoria e prática. In: Jacó-Vilela, A. M.; Jabur, F. & Rodrigues, H.B.C. (orgs.). *Clio-Psyché: Histórias da Psicologia no Brasil*. (pp. 167-173). Revista. Rio de Janeiro: UERJ, NAPE.
- Centofanti, R. (1982). Radecki e a psicologia no Brasil. Conselho Federal de Psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*. 3(1): 3-50.
- Certeau, M. (1996). *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes.
- Chassot, A. (1998). *Currículo: (re)montando fragmentos*. Seminário “Currículos”. São Leopoldo, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 25/09/1998. (mimeo)
- Coimbra, C. M. B. (1999). Práticas “psi” no Brasil do “milagre”: algumas de suas produções. In: Jacó-Vilela, A. M.; Jabur, F. & Rodrigues, H.B.C. (orgs.). *Clio-Psyché: Histórias da Psicologia no Brasil*. (pp: 75-91). Revista. Rio de Janeiro: UERJ, NAPE.
- Coimbra, C. M. B. (1995). *Guardiães da ordem – uma viagem pelas práticas psi no Brasil do “Milagre”*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor.
- Coimbra, C. M. B. (1989). As funções da instituição escolar. *Psicologia: ciência e profissão*. Conselho Federal de Psicologia, 9(3): 14-16.
- Coimbra, C. M. B. (1985). Desvios e lacunas na formação do psicólogo: a quem servem? *Revista Pro-Psi*, Conselho Regional de Psicologia, 5 (6): 10-11, ano 2, set.
- Conselho Federal de Psicologia. (2003). *Profissão psicólogo - legislação e resoluções para a prática profissional*. Brasília, nº 1.

- Conselho Federal de Psicologia. (1989). Editorial CFP. *Revista Psicologia Ciência e Profissão*, 9 (1): 4.
- Conselho Federal de Psicologia. (1987). Editorial: Os 25 anos e a imagem da profissão. *Revista Psicologia Ciência e Profissão*. 6(1): 31-52.
- Coulon, A. (1987). *La etnometodología*. Madrid: Cátedra.
- Crochik, J. L. (1987). O tipo de curso de formação e a escolha de área de trabalho do psicólogo. *Boletim de Psicologia*, 37(86): 36-44.
- Cunha, A. G. (S/D). *Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa*. 2ª ed. São Paulo: Ed. Nova Fronteira.
- Currículos Mínimos dos Cursos de Nível Superior. (1974). Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Conselho Federal de Educação, 1ª edição.
- Davis, B. e Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20: 43-63.
- Di Prieto, M. S. Z. (2001). *Direito Administrativo*. São Paulo: Ed. Atlas S.A. 13ª ed.
- Duarte, L. F. (1986). *Da vida nervosa das classes trabalhadoras urbanas*. Rio de Janeiro: Zahar Ed.
- Duarte, N. (org.). (2000). *Sobre o construtivismo – contribuições a uma análise crítica*. Campinas: Editora Autores Associados.
- Escandell, M. V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- Eco, H. (1989). *Sobre os espelhos e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira.
- Figueira, S. (1988). *Efeito psi – a influência da psicanálise*. Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Figueira, S. (1985). *Cultura da psicanálise*. São Paulo: Brasiliense.
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e Punir – história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes. 5ª ed.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal. 7ª ed.
- Galindo, D.C.G. (2002). *Dados científicos como argumento: o caso da redução de parceiros sexuais em aids*. Dissertação de Mestrado não publicada. Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social. PUCSP, São Paulo, Brasil.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. England Cliffs: Prentice Hall.

- Geertz, C. (2002). *Reflexiones antropológicas sobre temas filosóficos*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Grice, H. P. (1970). Presuposición e implicatura conversacional. In: Julio, M. T. & Muñoz, R. (Comps.) *Textos clásicos de pragmática*. (pp. 105-124). Madrid: Arco/Libros.
- Gumperz, J. e Hymes D. (1964). The ethnography of communication. *American Anthropologist*, 66 (6), parte 2.
- Gusmão, P. D. (1986). *Introdução ao estudo do direito*. Rio de Janeiro: Forense. 11ª ed.
- Hacking, I. (2001). *¿La construcción social de qué?* Barcelona: Editora Paidós.
- Holanda, A. (1997). Os Conselhos de Psicologia, a formação e o exercício profissional. *Revista Psicologia: Ciência e Profissão*. CFP: 1(17):3-13.
- Hymes, D. H. (1991). *Vers une compétence de communication*. Paris: Crédif; Hatier; Didier. (Col. LAL).
- Ibáñez, T. (2001). *Municiones para disidentes – Realidad - Verdad - Política*. Barcelona: Editorial Gedisa S.A.
- Ibáñez, T. (1994). *Psicología Social Construcionista*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Ichheiser, G. (1949). Misunderstandings in Human Relations: a study in false social perception. *American Journal of Sociology*. v. LV (Supplement), p. 1-72.
- Iñiguez, L. (2002). Construcionismo social e psicologia social. In: Martins, J. B. (org.). *Temas em Análise Institucional e em Construcionismo Social*. São Carlos: RiMa; Curitiba: Fundação Araucária.
- Jacó-Vilela, A. M. (1999a). Formação do psicólogo: um pouco de história. *Interações: Estudos e Pesquisas em Psicologia*. 8(4) supl. Jul/dez: 79-91.
- Jacó-Vilela, A. M. (1999b). Psicologia: um saber sem memória? In: Jacó-Vilela, A. M.; Jabur, F. & Rodrigues, H.B.C. (orgs.). *Clio-Psyché: Histórias da Psicologia no Brasil*. (pp. 247-255). Revista. Rio de Janeiro: UERJ, NAPE.
- Jacques, T. G. (1999). *O processo de construção de um novo objeto: apresentação hipermídia, a atividade representativa do sujeito e os processos interativos*. Dissertação de Mestrado não publicada. Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento da UFRGS, Porto Alegre, Brasil.
- Jurberg, M. (1979). Adequado a quem? Rio de Janeiro: *Rádice*. 2(9): 20.
- Keide, R. & Jacó-Vilela, A. M. (1999). “Mens in corpore”: o positivismo e o discurso psicológico do século XX no Brasil.. In: Jacó-Vilela, A. M.; Jabur, F. & Rodrigues, H.

B. C. (orgs.). *Clio-Psyché: Histórias da Psicologia no Brasil*. (pp. 261-280). Revista. Rio de Janeiro: UERJ, NAPE.

Leão, L. (1999). *O labirinto da hipermídia – arquitetura e navegação no ciberespaço*. São Paulo, Ed. Iluminuras.

Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lévy, P. (1993). *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34.

Libâneo, J. C. (1985). *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola. 2ª ed.

Machado, I. A. (1996). Os gêneros e a ciência dialógica do texto. In: Faraco, C.A., Tezza, C. & Castro, G. (orgs.). (1996). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora da UFPR.

Machado, N. J. (2002). Sobre a idéia de competência. In: Perrenoud, P.; Thurler, M. G; Macedo, L. et al. *As competências para ensinar no século XXI – a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Maciel, I. M. (1999). Um olhar sobre o ano de 1997: registros do informativo ‘Argumento’ do CRP-05. In: Jacó-Vilela, A. M.; Jabur, F. & Rodrigues, H. B. C. (orgs.). *Clio-Psyché: Histórias da Psicologia no Brasil*. (pp. 181-191). Revista. Rio de Janeiro: UERJ, NAPE.

Mancebo, D. (1999). Formação em Psicologia: gênese e primeiros desenvolvimentos. Pp. 93-120. In: Jacó-Vilela, A. M.; Jabur, F.; Rodrigues, H. B. C. (orgs.). *Clio-Psyché: Histórias da Psicologia no Brasil*. Revista. Rio de Janeiro: UERJ, NAPE.

Mancebo, D. (1997). Formação do psicólogo: uma breve análise dos modelos de intervenção. *Revista Psicologia: Ciência e Profissão*. CFP, 1(17):20-28.

Mancebo, D. (1996). Estratégias discursivas neoliberais: uma contribuição para a análise de suas repercussões na educação e na universidade. *Revista do Departamento de Psicologia*, Niterói, Universidade Federal Fluminense. 8(3): 11-21.

Martins, H. V. (1999). Uma revolução e um revolucionário? A psicologia na época de Mira y López. In: Jacó-Vilela, A. M.; Jabur, F. & Rodrigues, H.B.C. (orgs.). *Clio-Psyché: Histórias da Psicologia no Brasil*. (pp. 301-308). Revista. Rio de Janeiro: UERJ, NAPE.

Medeiros, J. G. (1989). O currículo como objeto de pesquisa. *Psicologia: Ciência e Profissão*. 1(9):24-25.

Mello, S. L. (1989). Currículo: quais mudanças ocorreram desde 1962. *Psicologia: Ciência e Profissão*. 1(9):16-18.

Mello, S. L. (1983). *Psicologia e profissão em São Paulo*. São Paulo: Ática.

Mello, S. L. P. (1975). A formação profissional dos psicólogos: apontamentos para um estudo. *Psicologia*. 1(1): 15-20.

Miranda, M. G. (2000). Pedagogias psicológicas e reforma educacional. In: Duarte, N. (org.). *Sobre o construtivismo – contribuições a uma análise crítica*. Campinas: Editora Autores Associados.

Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse son image et son public*. Paris, Presses Universitaires de France. 2ª ed.

Oliveira, E. S. G. (1999). Psicologia e tendências pedagógicas no Brasil – perfis de atuação do psicólogo. In: Jacó-Vilela, A. M.; Jabur, F. & Rodrigues, H.B.C. (orgs.). *Clio-Psyché: Histórias da Psicologia no Brasil*. (pp 209-213). Revista. Rio de Janeiro: UERJ, NAPE.

Patto, M. H. S. (1984). Psicologia e Ideologia – uma introdução crítica a psicologia escolar. São Paulo: Ed. T.A.Queiroz.

Penna, A. G. (1999). Minha caminhada na Psicologia. In: Jacó-Vilela, A. M.; Jabur, F. & Rodrigues, H.B.C. (orgs.). *Clio-Psyché: Histórias da Psicologia no Brasil*. (pp: 13-34). Revista. Rio de Janeiro: UERJ, NAPE.

Penna, A. G. (1992). *História da psicologia no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Imago.

Penna, A. G. (1980). Formação de psicólogos no Brasil I. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 1(32): 545-548.

Perrenoud, P.; Thurler, M. G; Macedo, L. et al. (2002). *As competências para ensinar no século XXI – a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Perrenoud, P. et ali. (2001). *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed.

Potter, J. (1998). *La representación social de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. Barcelona: Paidós.

Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology*. London: Sage.

Ralph, C. (1979). O pacote da psicologia. Rio de Janeiro, *Rádice*. 2(9): 17-19.

Ramos, A. C. et al. (1999). O psicólogo na escola: história e formação. In: Jacó-Vilela, A. M.; Jabur, F. & Rodrigues, H. B. C. (orgs.). *Clio-Psyché: Histórias da Psicologia no Brasil*. (pp. 215-224). Revista. Rio de Janeiro: UERJ, NAPE.

Rorty, R. (1990). *El giro lingüístico*. Barcelona: Paidós/ICE-UAB.

Rorty, R. (1979) *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Cátedra: Madrid.

- Saldanha, A. M. (1980). Estado atual da psicologia no Brasil. *Arquivos Brasileiros de Psicologia* 1(32): 5-12.
- Scherer-Warren, I. (1993). *Redes e movimentos sociais*. São Paulo: Ed. Loyola.
- Searle, J. R. (1965). *¿Qué es un acto de habla?* Valencia: Revista Teorema.
- Silva, T. T. (1993). Desconstruindo o construtivismo pedagógico. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, Educação & Realidade Edições, 18(2): 3-10.
- Silva, T. T. & Moreira, A. F. B. (1995). *Territórios contestados*. Petrópolis: Vozes.
- Spink, M. J. (2003). Regulamentação das profissões de saúde – o espaço de cada um. In: Spink, M. J. *Psicologia Social e Saúde – práticas, saberes e sentidos*. Petrópolis: Vozes.
- Spink, M. J. (2000). A ética na pesquisa social: da perspectiva prescritiva a interanimação dialógica. Porto Alegre: *Psico*. 1(31): 7-22jan./jun. 2000.
- Spink, M. J. (org.). (1999). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano – aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez Ed.
- Spink M. J. & Lima, H. (1999). Rigor e visibilidade: a explicitação dos passos da interpretação. In: Spink M. J. P. (org.) *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano*. São Paulo: Cortez.
- Spink M. J. & Menegon, V. S. M (1999). A pesquisa como prática discursiva: superando os horrores metodológicos. In: Spink M. J. P. (org.) *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano*. São Paulo: Cortez.
- Spink, P. (1999) Análise de documentos de domínio público. In: Spink, M. J. (org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano – aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez Ed.
- Thurler, M. G. (2001). *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Vaughan, T. (1994). *Multimídia na prática*. São Paulo: Makron Books.
- Veiga-Neto, A. (2003). *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Veiga-Neto, A. (1995). *Currículo e Cultura*. Trabalho apresentado no curso de extensão *Teoria e Prática da Avaliação Escolar*, promovido pela UFRGS, para o Conselho de Diretores das Escolas Agrotécnicas Federais, na EAF de Sertão, RS. Disponível em: <http://orion.ufrgs.br/faced/alfredo/sertao.htm>.
- Vianna, H. B. (1994). *Não conte a ninguém. Contribuição à história das Sociedades Psicanalíticas do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Imago.
- Weber, S. & Carraher, T. (1982). Reforma curricular ou definição de diretrizes? Uma proposta para o curso de Psicologia. *Psicologia*. 8(1): 1-13.

Wetherel, M & Potter, J. (1996). El análisis del discurso y la identificación de los repertorios interpretativos. In: López, A. J. G. & Linaza, J. L. *Psicologías, discursos y poder* (PDP). (pp. 63-78). Madrid: Visor Dis. S.A.