

**Maitê Fernanda Jonsson**

**Formação em Psicologia no Brasil: um estudo exploratório  
com currículos de Psicologia na cidade de Curitiba**

**Curitiba  
2011**

**Maitê Fernanda Jonsson**

**Formação em Psicologia no Brasil: um estudo exploratório com  
currículos de Psicologia na cidade de Curitiba**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Psicologia, da Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia, sob a orientação do Prof. Dr. **Adriano Furtado Holanda**.

**Curitiba**  
**2011**



## ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE CONCLUSÃO DO CURSO DE MESTRADO EM PSICOLOGIA

Às nove horas do dia dezesseis do mês de dezembro do ano de dois mil e onze, na sala 208 do prédio Histórico desta Universidade, compareceu para defesa pública do Trabalho de Conclusão de Curso, requisito obrigatório para a obtenção do título de MESTRE EM PSICOLOGIA, a mestranda MAITÊ FERNANDA JONSSON tendo como Título da Dissertação "FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM CURRÍCULOS DE PSICOLOGIA NA CIDADE DE CURITIBA". Constituíram a Banca Examinadora o Professor Doutor Adriano Furtado Holanda, orientador, Professor Doutor Oswaldo Hajime Yamamoto e Professora Doutora Norma da Luz Ferrarini, titulares. Após a exposição do mestrando, os membros da Banca Avaliadora fizeram suas considerações e declararam o aluno:

- Aprovado sem restrições.  
 Aprovado, mas na condição de tomar as seguintes providências:

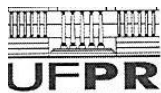
- \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
 Reprovado

Eu Adriano Furtado Holanda, orientador, lavrei a presente ata que segue assinada por mim e pelos demais membros da Banca Examinadora.

\_\_\_\_\_  
Prof.º Dr.º Adriano Furtado Holanda  
Universidade Federal do Paraná  
Professor Orientador

\_\_\_\_\_  
Prof.º Dr.º Oswaldo Hajime Yamamoto  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Professor Titular

\_\_\_\_\_  
Prof.ª Dr.ª Norma da Luz Ferrarini  
Universidade Federal do Paraná  
Professora Titular



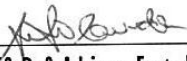
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes  
Coordenação de Pós-Graduação em Psicologia  
MESTRADO EM PSICOLOGIA

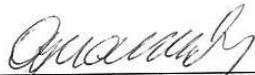



MAITÉ FERNANDA JONSSON

**“FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM CURRÍCULOS DE PSICOLOGIA NA CIDADE DE CURITIBA”.**

Dissertação apresentada como requisito obrigatório para a obtenção do Título de **MESTRE EM PSICOLOGIA**, pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Psicologia, do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFPR – Universidade Federal do Paraná, e APROVADA (aprovado/reprovado) pela Banca Avaliadora abaixo assinada.

  
\_\_\_\_\_  
Prof.º Dr.º Adriano Furtado Holanda  
Universidade Federal do Paraná  
Professor Orientador

  
\_\_\_\_\_  
Prof.º Dr.º Oswaldo Hajime Yamamoto  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Professor Titular

  
\_\_\_\_\_  
Prof.ª Dr.ª Norma da Luz Ferrarini  
Universidade Federal do Paraná  
Professora Titular

Curitiba, 16 de dezembro de 2011.

Aos meus clientes, alunos de Psicologia, colegas de profissão e meus mestres. Nossos ENCONTROS provocaram em mim saudáveis inquietações e proporcionaram descobertas, alegrias e realizações neste “universo” complexo e fascinante da Psicologia.

## **Agradecimentos**

Ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Psicologia da UFPR, pela grande oportunidade e pelo aprendizado e aos professores pela dedicação.

Ao meu queridíssimo “desorientador”, Professor Adriano Holanda, pela confiança, carinho, incentivo e principalmente pela generosidade em compartilhar comigo seu imenso conhecimento.

Aos coordenadores de curso, Professora Regina Célia Cruz (PUC) e João (UFPR), pela simpatia e interesse em colaborar com a minha pesquisa

Ao Professor Yamamoto, por sua história na Psicologia, suas pesquisas e debates, que muito me inspiraram ao longo deste trabalho.

À Professora Norma, pela amizade e confiança desde a “minha época” de professora substituta.

Aos meus mestres ao longo de toda a minha formação, agradeço o conhecimento compartilhado!

Aos meus pais, Mirian e Marcos, por me proporcionarem uma excelente formação e educação.

Ao meu filho Guilherme, por ter sido meu companheiro na Psicologia desde seu nascimento, e por compreender a importância do estudo para mim.

Aos meus irmãos e sobrinhos, pelo apoio e compreensão em minhas longas ausências.

Ao Vinícius, meu Habib, pelo amor incondicional que aprendi a sentir.

Aos meus amigos e aos colegas de trabalho do Colégio Integral, agradeço o incentivo e companheirismo!

Ao Tio Pedro, por me proporcionar a realização de um sonho: snow in New York!

Aos “meus médicos”, Professor Dr. Hélio Theives e Professor Dr. Luiz Roberto Aguiar, grandes profissionais e pesquisadores! Sem dúvida, a competência e o anseio por conhecimento de vocês permitiram que eu chegasse até aqui. Minha gratidão eterna!

Às minhas fisioterapeutas e amigas, Ana e Letícia, pela competência e incansável desejo de me reabilitar.

Aos meus colegas de profissão e amigos, Marisa e Rogério, pela presença em minha vida e incentivo em todas as horas.

Ao Colégio Integral, em especial à diretora Mariza Pan, pela compreensão e apoio ao longo desta jornada.

Aos meus colegas do Mestrado, especialmente à Andrea, pelo carinho e companheirismo.

Ao Departamento de Psicologia, em especial à Professora Dra. Yara Thilen, Professora Dra. Mirian Pan e Professora Dra. Maria Virgínia, pela confiança, amizade e aprendizado durante o período em que fui professora substituta.

À Professora Dra. Eunice Nakamura, pelas oportunidades concedidas e pela amizade.

À Zildete (in memorian), pela “dica” que acabou por me trazer até o mestrado.

Ao Godofredo (in memorian) e à Luna, pelo eterno companheirismo.

*“A maior herança que podemos deixar para vocês é a Educação e uma boa Formação. Com elas, as portas sempre estarão abertas para vocês, em qualquer lugar.” (Mirian e Marcos Jonsson)*



Jonsson, M.F.(2011). *Formação em Psicologia no Brasil: um estudo exploratório com currículos de Psicologia na cidade de Curitiba*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná.

### **Resumo**

Este trabalho tem por objetivo realizar um estudo exploratório dos currículos dos cursos de Psicologia na capital do estado do Paraná, partindo de uma breve descrição e análise dos currículos de dois cursos de Psicologia da cidade de Curitiba. Inicialmente, optou-se por realizar um resgate histórico da formação em Psicologia no Brasil, partindo da sua constituição, nos primeiros Laboratórios de Psicologia, seguido das primeiras propostas de curso, do estabelecimento do Currículo Mínimo para os cursos de Psicologia, e posteriormente das Diretrizes Curriculares na atualidade. Na seqüência, é apresentado um breve relato das Teorias do Currículo, destacando o caráter ideológico que os currículos apresentam em sua estruturação. Antes de iniciarmos a análise dos currículos selecionados será apresentado um breve histórico da Psicologia no Estado do Paraná, como também dos cursos pesquisados. Os dois currículos selecionados serão descritos e analisados através da nomenclatura das disciplinas, estágios e atividades ofertadas, além da respectiva carga horária e da carga horária total do curso. Neste sentido, serão criadas categorias específicas para cada currículo, para uma maior organização e compreensão dos dados investigados. Os cursos apresentam especificidades decorrentes da própria estrutura e currículo, bem como dos perfis traçados para a formação. Muito embora, em linhas gerais, os achados da pesquisa apontem para a conformidade dos currículos com algumas das orientações previstas nas Diretrizes Curriculares, outras ainda não foram alcançadas por ambos os cursos, sugerindo a importância de serem revisadas por parte das universidades pesquisadas. Reconhece-se a necessidade de ampliação do espectro da pesquisa, com o intuito de construir um debate sobre a formação do psicólogo no Brasil.

Palavras-Chave: Formação do Psicólogo, Psicologia, Currículo.

Jonsson, M.F. (2011). *Psychology Training in Brazil: an exploratory study of Psychology curricula in the city of Curitiba*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná.

### **Abstract**

This study aims to conduct an exploratory study of the Psychology curricula in the capital of Paraná State, starting from a brief description and analysis of the curricula of two Psychology courses in the city of Curitiba. For this purpose, the object of our analysis will be the Psychology Training in the State of Paraná. At first, it was chosen to carry out a historical review of Psychology Training in Brazil, from its constitution in the first Psychology Laboratories, followed by the first course proposals, the establishment of the Minimum Curriculum for the Psychology Courses, and subsequently the Curricular Guidelines at the present time. In the sequence, it is presented a brief reporting of the Curriculum Theory, highlighting the ideological character that the curriculum has in its structure. Before starting the analysis of the selected curriculum, a brief History of the Psychology in the State of Paraná will be presented, as well as a short History of the chosen courses. The two selected curricula will be described and analyzed using the subjects' nomenclature, internships and activities offered, in addition to their class load and the total class load of the course. Therefore, specific categories will be created for each curriculum, in order to accomplish a greater organization and comprehension of the data investigated. The courses evidence specificities due to their own structure and curriculum, as well as the profiles delineated to the Training. Although, broadly, the research findings aim to some conformity of both Curricula to some orientations set out in the Curriculum Guidelines, others have not been reached by both Courses yet, suggesting the importance of being reviewed by the universities investigated. We recognize the need to expand the spectrum of the research, in order to set up a debate about the Psychology Training in Brazil.

Keywords: Psychologist Training, Psychology, Curriculum.

## Sumário

Introdução .....	1
Capítulo 1 .....	3
1. A Construção da Formação em Psicologia no Brasil: Breve Histórico .....	3
1.1. A Fundação dos Primeiros Laboratórios de Psicologia no Brasil .....	4
1.2. As Primeiras Propostas de Formação Profissional no Brasil .....	11
Capítulo 2 .....	21
2. A Construção da Formação em Psicologia no Brasil: Do Currículo Mínimo às Diretrizes Curriculares Hoje .....	21
2.1. Currículo Mínimo e Regulamentação da Profissão do Psicólogo.....	21
2.2. Entre o Currículo Mínimo e a nova LDB. ....	28
2.3. A nova LDB- Lei 9394/96 e as Diretrizes Curriculares. ....	33
2.4. As Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia.....	36
2.5. Diretrizes Curriculares hoje, e algumas reflexões. ....	40
3. Algumas Considerações sobre Currículo: Teorias do Currículo .....	46
3.1. Teorias do Currículo .....	46
3.2. Currículo: algumas considerações .....	54
Capítulo 4 .....	57
4. A Formação em Psicologia na cidade de Curitiba: Análise de Duas Instituições de Ensino Superior .....	57
4.1. A Psicologia no Paraná e os Cursos de Psicologia .....	58
4.1.1. O Curso de Psicologia na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 61	
4.1.2. História do Curso de Psicologia na Universidade Federal do Paraná ...	62
4.2. Descrição dos Currículos.....	66
4.2.1. Currículo da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.....	68
4.2.2. Currículo da Universidade Federal do Paraná .....	73
4.3. Algumas Considerações.....	79
Anexos.....	105





## **Introdução**

A idéia de realizar uma pesquisa que abordasse o estado atual da formação em Psicologia na cidade de Curitiba surgiu de inúmeros questionamentos construídos ao longo da minha carreira profissional como psicóloga e da experiência como professora substituta do Departamento de Psicologia da UFPR. O exercício da profissão na área clínica, em consultório e hospital psiquiátrico, sendo o primeiro por mais de uma década, possibilitaram uma visão mais realista da profissão no país e da representação clínica que a Psicologia tem para a sociedade. A experiência como docente – o contato com o currículo do curso e com os programas das disciplinas – ouvindo as queixas e relatos trazidos pelos alunos, as inevitáveis comparações entre a minha formação ocorrida nos anos 90 em uma faculdade particular e aquela em que participei como docente, produziram em mim muitas reflexões que me levaram a querer compreender como é estruturada a formação em Psicologia ao longo do curso de graduação, o perfil do psicólogo que as instituições de ensino superior pretendem formar, como também as possíveis repercussões que esta formação possa exercer no profissional egresso dos cursos e os reflexos que esta formação pode ter na propagação do conhecimento psicológico no meio acadêmico e na representação da Psicologia para os próprios psicólogos e para a sociedade.

Embora todos estes questionamentos sejam considerados vértices ou reflexos do todo da formação em Psicologia, e entendo a importância de cada uma destas questões para a compreensão do estado da arte da formação na atualidade, em consequência de limitações de prazo para a execução da pesquisa, optou-se por realizar um estudo que explorasse um dos vértices desta formação – o currículo do curso de Psicologia. A escolha pela análise curricular também se deve a importância e influência do currículo na formação profissional, refletindo as ideologias propagadas pelas IES, influenciadas pelo “espírito” científico, educacional e social, preponderantes em determinado momento da história.

Para tanto, foram selecionados os currículos de dois cursos de Psicologia, existentes na cidade de Curitiba, local onde a pesquisa será realizada. A importância e a validade da pesquisa com currículos, quando se objetiva estudar a formação em Psicologia, são apontados na literatura pelos trabalhos de Bueltnier (1990); Dias (2001); Guareschi, Dhein, Reis, Machry & Bennemann (2010) e Rocha Junior (1996).

Devido à abrangência do tema proposto, optou-se por dividir este trabalho em quatro capítulos.

O primeiro capítulo é dedicado à História da Formação em Psicologia, do surgimento dos Laboratórios de Psicologia, percorrendo o período em que foram elaboradas as primeiras propostas curriculares até o período que antecede o estabelecimento do Currículo Mínimo para os cursos de Psicologia. O segundo capítulo é igualmente dedicado à História da Formação em Psicologia, no período entre a vigência do Currículo Mínimo até o estabelecimento das Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia e o estado atual da formação “pós-LDB”.

Não se tem por objetivo aqui estabelecer uma descrição profunda e detalhada de toda a história da Formação em Psicologia no país ou até mesmo de períodos específicos, como o fez Massimi (1990), Bernardes (2004a), Antunes (2004, 2007), e tantos outros. Importa-nos para este trabalho, pontuar os eventos que foram mais relevantes e influentes na configuração do estado atual da formação em Psicologia.

O terceiro capítulo apresenta uma breve explanação a respeito das teorias do currículo, objetivando uma maior apreensão do sentido do currículo na formação acadêmica.

No quarto capítulo, inicialmente é apresentado um breve histórico da Psicologia no Estado do Paraná e dos cursos da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e Universidade Federal do Paraná. Na sequência são descritos os currículos dos cursos de Psicologia selecionados, bem como a análise dos achados da pesquisa, e finalizando com algumas reflexões da pesquisadora para futuros trabalhos.

## Capítulo 1

### 1. A Construção da Formação em Psicologia no Brasil: Breve Histórico

O presente estudo objetiva traçar um relato breve sobre a história da Formação em Psicologia no Brasil. Iniciaremos este percurso a partir dos primeiros Laboratórios de Psicologia, seguidos das primeiras propostas e projetos de curso até o estabelecimento do Currículo Mínimo em 1962. Uma pesquisa desta natureza, sobre a construção da formação em Psicologia se justifica pela importância de uma maior compreensão dos caminhos trilhados pela ciência psicológica e de como este saber foi apresentado à academia. Este olhar para a história se faz importante, como refere Massimi (1990): “[...] Na construção da identidade da Psicologia brasileira, hoje” (p.1), na determinação do que se entendia e se entende por formação em Psicologia na Academia, e que envolve currículos, ênfases, programas de disciplinas, etc.

A formação em Psicologia no Brasil tem uma história que remonta às iniciativas de criação de Laboratórios de Psicologia e projetos de cursos que culminaram no surgimento das primeiras formações acadêmicas oficiais, na regulamentação da profissão e no estabelecimento do que foi chamado de Currículo Mínimo dos cursos de Psicologia, que se constituiu na base da formação inicial dos psicólogos brasileiros.

Historicamente, podemos dizer que a Psicologia científica brasileira se desenvolve em paralelo ao desenvolvimento da Psicologia científica Européia, da qual sofre direta influência de saberes trazido por médicos brasileiros que buscavam nos centros de estudos europeus complementação para sua formação, além das idéias difundidas por especialistas estrangeiros que vinham ao país (Antunes, 2007).

A Psicologia do final do século XIX adquiriu um estatuto de ciência autônoma, inicialmente em seu solo de origem, a Europa e, posteriormente, pelos Estados Unidos e no início do século XX, o desenvolvimento da ciência psicológica é intenso, “em todas as suas instâncias” (Antunes, 2007, p. 37). Em solo brasileiro, de acordo com Netto (2004), a autonomia da ciência psicológica teve nas pesquisas médicas uma de suas grandes afirmações.

Segundo Yamamoto (1987), “(...) pode-se dizer que duas vertentes profissionais se delineiam antes mesmo da criação dos cursos e da regulamentação da profissão, que ocorre na segunda metade do século: a *psicotécnica* e a *médica*” (p.26). Já Mello (1978) relata que a Psicologia, como disciplina, foi ofertada no final do século XIX no



currículo da Escola Normal em São Paulo, e no currículo dos ginásios, no primeiro tendo o nome da disciplina como “Psicologia e Moral” e no segundo sob o nome de “Noções de Antropologia, Psicologia e Lógica”. Em 1931, uma disciplina com caráter especulativo (Mello, 1978, p.34), cede espaço para uma Psicologia mais pragmática, sendo neste ano introduzida pela primeira vez como disciplina de um curso universitário.

É neste caminho entre a técnica (como “psicotécnica”) e as pesquisas médicas que a Psicologia vai se consolidando no Brasil, dando seus primeiros passos rumo à autonomia com o surgimento dos primeiros Laboratórios de Psicologia. Estes, refletiam não somente os pressupostos sob os quais se alicerçava a nova ciência, como também apontavam para os caminhos pelos quais a Psicologia científica estava configurando naquele período e que culminaria nas primeiras propostas de formação.

### **1.1. A Fundação dos Primeiros Laboratórios de Psicologia no Brasil**

Jacó-Vilela (1999) aponta para uma permanente distinção, na Psicologia brasileira, entre ciência básica e ciência aplicada; e para o risco desta distinção se transformar numa dissociação entre saberes e práticas na psicologia. Na realidade, isto aponta ainda para uma distinção – existente e corrente – nas formações, entre prática profissional e construção de um saber profissional. Ou ainda entre ciência e prática, o que pode ser identificado pela expressão “psicologia, como ciência e profissão”.

Até o século XIX, os saberes psicológicos estão centrados em obras filosóficas e teológicas, como descreve Massimi (1990). Em meados deste século, incorporando o discurso positivista como modelo de ciência, as relações mudam, questionando a prática caritativa – possivelmente derivada de uma tradição religiosa, consonante com a construção deste saber a partir da filosofia e da teologia – mas ainda com uma preocupação moral, passando-se a uma “análise científica das condições de vida” – a higiene, a qualidade das habitações, as situações familiares – ou seja, “[o saber psicológico] objetiva a eliminação da ‘sujeira’, da promiscuidade, como mecanismos de prevenção de desvios morais” (Massimi, 1990, p. 80). Esse processo passa a ser encarado como uma “missão” e assumido por intelectuais brasileiros, ao final do período imperial, e avança na República, pautado pelo ideal liberal.

Neste contexto surge a nova Psicologia – aliando a Psicologia filosófica ao modelo cientificista imperante na Europa e nos Estados Unidos – a partir dos Laboratórios de Psicologia.

Este contexto nos aponta, igualmente, a existência de interesses sobre saberes e práticas psicológicas, produzidos e utilizados no interior de outras áreas do saber, notadamente Medicina e Educação, que serão os espaços nos quais a Psicologia, de forma sempre complexa, difícil e muitas vezes ambígua, conquistará sua autonomia (Jacó-Vilela, 1999, p. 81).

Neste momento, é importante apontar para o entendimento do processo de constituição do saber psicológico como ciência autônoma no Brasil. Em que pese o fato da construção da Psicologia como um todo ser um processo dinâmico, derivado de múltiplos fatores – desde a chamada “crise da subjetividade privatizada”, apontada por Figueiredo & Santi (2002), por exemplo; ou ainda a apropriação de metodologias e epistemologias diversificadas de ciência, como podemos observar em publicações como os *Princípios de Psicofísica* de Gustav Fechner, em 1860 ou ainda os *Princípios de Psicofisiologia* de Wundt e a *Psicologia do Ponto de Vista Empírico* de Franz Brentano, ambos de 1874 – os marcos referenciais quase sempre recaem sobre estruturas sólidas, concretas e estanques. E a Psicologia nascente não escapa dessa tradição.

Desta feita, invariavelmente, os “manuais” de história da Psicologia apontam para o ano de 1879, como o marco inaugural da “moderna ciência psicológica”, com o estabelecimento do Laboratório Experimental de Leipzig, por Wilhelm Wundt (Boring, 1950; Wolman, 1968; Heidbreder, 1975; Foulquié & Deledalle, 1977; Mueller, 1977; Penna, 1978; Wertheimer, 1978; Schultz & Schultz, 1981; Marx & Hillix, 1990).

Assim, é a fundação de um “laboratório” na Europa e os trabalhos de pesquisa ali desenvolvidos que marca o nascimento da Psicologia. No Brasil, igualmente os primeiros laboratórios ganham relevância. São particularmente três deles que merecem destaque: o primeiro e mais antigo Laboratório foi instalado no Rio de Janeiro em 1906 no “*Pedagogium*”, e se utilizava dos conhecimentos da Psicologia científica recém surgida; o segundo refere-se ao Laboratório de Psicologia da Escola Normal Secundária de São Paulo (1912-1930); e o terceiro – e que ganhou mais relevância ao longo do tempo –, criado em 1923, foi o Laboratório de Psicologia pertencente à Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro, e que teve grande contribuição à sedimentação da Psicologia científica no país.

O *Pedagogium* foi criado originalmente como um museu pedagógico, em 1890, pelo Decreto N.º. 980<sup>1</sup>, datado de 08 de novembro, pelo então Presidente da “República dos Estados Unidos do Brazil”, Manoel Deodoro da Fonseca, e tinha por fim

Constituir-se o centro impulsor das reformas e melhoramentos de que carece a educação nacional, afferecendo aos professores publicos e particulares os meios de instrucção profissional, a exposição dos melhores methodos e do material de ensino mais aperfeiçoado (Senado Federal, 1890a, Art.1º).

Constituído a partir de um momento de grande transformação da sociedade brasileira à época, e derivada de um conjunto de preocupações com as questões educacionais de que se ocupavam intelectuais de vários campos do saber (Massimi, 1990; Antunes, 2007), o *Pedagogium* é um dos produtos da “Reforma Benjamin Constant” (Senado Federal, 1890b), iniciada no mesmo ano de 1890, e que propunha a liberdade, a laicidade e a gratuidade do ensino primário, bem como a substituição da tradição “humanista” e literária do ensino por uma tendência científicista. Nesta direção, acolhe a orientação positivista e substitui a disciplina de Filosofia por Psicologia e Lógica (Massimi, 1990).

O *Pedagogium* tem seus fundamentos numa idéia já defendida por Rui Barbosa (Antunes, 2007), já no ano de 1882, a partir da reforma do ensino implementada por Rodolfo Dantas (Pinheiral, 2011) e compunha-se de um “Museo Pedagogico”, com uma exposição permanente, composta de:

[uma] bibliotheca pedagogica, com uma secção circulante; a bibliotheca escolar; a collecção de documentos administrativos, legislativos e estatisticos nacionaes e estrangeiros, concernentes ao ensino primario e secundario; trabalhos classicos de professores e alumnos; material de desenho; material geographico; material de sciencias phisicas e historia natural; collecções technologicas, museos escolares, modelos, planos ou simples desenhos de edificios, mobílias, utensilios, instrumentos e aparelhos escolares (Senado Federal, 1890a, Art. 2º).

---

<sup>1</sup> Pinheiral (2011) aponta a fundação do *Pedagogium* por meio de Decreto 667, de 16 de agosto de 1890, lavrado por Benjamin Constant.

Além disso, o *Pedagogium* deveria se constituir em espaço para conferências e cursos “científicos”, laboratórios e uma revista pedagógica (Senado Federal, 1890a, Art. 2º). Teve como dirigentes: Joaquim José de Menezes Vieira, de 1890 a 1897, e Manoel Bomfim (1868-1932) – figura expoente da psicologia brasileira – em dois períodos: entre 1897 e 1906; e entre 1910 e 1919<sup>2</sup> (Pinheiral, 2011). Em 1897, Medeiros e Albuquerque é nomeado Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal e procede a uma grande mudança no *Pedagogium*, transformando-o em centro de cultura superior aberto ao público. É neste contexto que se cria o Laboratório de Psicologia Experimental, em 1906 (Antunes, 2007; Pinheiral, 2011).

O Laboratório teria sido planejado por Alfred Binet e Manoel Bomfim, quando de sua ida a Paris, e veio a ser coordenado pelo segundo até seu fechamento, em 1919. A proposta do *Pedagogium* ressurgiu, de certa maneira, com a criação do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), em 1937 (Antunes, 2007; Pinheiral, 2011).

Antunes (2001) ressalta desde cedo as críticas de Manoel Bomfim ao “lugar” do laboratório e à concepção de ciência da época dizendo:

Sua obra escrita revela um pensador original e não articulado às idéias correntes na época (...). Suas concepções de Psicologia, fenômeno psicológico e método para seu estudo também seguem caminho diverso do corrente na época. Considera o fenômeno psicológico como eminentemente histórico-social constituído nas relações entre consciências, mediatizadas pela linguagem, compreendida como produto e meio da socialização. Critica a pesquisa realizada em laboratório, considerando que a complexidade do psiquismo não seria passível de ser apreendida em condições tão restritas e artificiais (...). É possível dizer que Bomfim antecipou algumas idéias posteriormente correntes na Psicologia, como as de Vigotski e Piaget, assim como teria antecipado as idéias de Ernst Bloch e Antonio Gramsci em sua interpretação da sociedade (p.93).

Neste sentido, pode-se ainda afirmar que os questionamentos de Bomfim ao “estatuto” da ciência psicológica da época são igualmente compatíveis e caminham na mesma direção das diversas críticas ao “elementarismo” ou ao “atomismo” da

---

<sup>2</sup> Ainda segundo Pinheiral (2011), não foram encontrados registros acerca da direção do *Pedagogium* entre 1907 e 1909, período compreendido entre os dois da direção de Manoel Bomfim.

psicologia laboratorial da época, como as encontradas – por exemplo – na discussão fenomenológica sobre o “psicologismo” (Husserl, 1965/1910).

Um segundo destaque deve ser dado ao Laboratório de Psicologia da Escola Normal Secundária de São Paulo. A história desse laboratório passa por sua idealização – por volta de 1910, por Oscar Thompson, então diretor-geral de Instrução Pública do Estado de São Paulo – e por sua implementação e direção – tendo ficado a cargo de Clemente Quaglio, em 1912. Sua proposição derivava da mesma perspectiva de edificação das escolas normais da época, fundada na idéia de uma Pedagogia científica (Centofanti, 2011b).

A história desse laboratório remonta à figura de Ugo Pizzoli (1863-1934), médico italiano com estreita relação com a educação, que foi livre-docente em psicologia experimental da Universidade de Modena e que criou vários testes mentais, dedicando-se à pedagogia científica. No ano de 1899, Pizzoli inaugura um Laboratório de Pedagogia Científica propondo-se a encontrar na psicologia experimental – além da antropologia e da fisiologia do sistema nervoso – os seus fundamentos científicos. Esta Pedagogia científica deve sua introdução no Brasil ao imigrante italiano Clemente Quaglio (Centofanti, 2006).

Na sua formação embrionária, a história do laboratório tem sua origem na cidade de Amparo, onde Clemente Quaglio (1872-1948), a partir de 1907, fala de Pedologia, e “relata uma experiência que realizou sobre psicologia infantil e, ao que se sabe por ele próprio, emprega *mental tests* para avaliar a memória de seus alunos em um grupo escolar, em um suposto laboratório ‘particular’” (Centofanti, 2006, p. 37).

Em 1909, o professor Oscar Thompson, assumindo a Diretoria Geral da Instrução Pública, e liderando um grupo de normalistas com a intenção de integrar a pedagogia a outros campos do conhecimento, cria o Serviço de Inspeção Médico-Escolar (que só vem a se tornar realidade prática em 1916). Isto marca “o ingresso dos médicos no reduto dos educadores” (Centofanti, 2006, p. 38).

Neste cenário, Quaglio é nomeado por Thompson para a primeira seção administrativa. Em 1910, Quaglio apresenta um texto, intitulado “Gabinetes de antropologia pedagógica e psicologia experimental”, onde descreve instrumentos e aparelhos de psicologia experimental como ferramentas para exame de funções psicofisiológicas, “a serem utilizados para isolar e quantificar fenômenos psíquicos e antropológicos, com vistas aos interesses educacionais” (Centofanti, 2006, p. 39).

No ano seguinte, Quaglio investiga – a pedido de Thompson – o desenvolvimento infantil de “crianças anormais” de São Paulo. Fazendo uso de técnicas de medida, dentre elas a escala de inteligência de Binet e Simon; “(...) tratava-se de uma realização absolutamente contemporânea, uma vez que a escala Binet-Simon surgiu em 1905 e foi criada para atender ao Ministério da Instrução Pública da França” (Centofanti, 2006, p.40).

Como ainda assinala Centofanti (2006), Quaglio ainda passou a disseminar a crença de que essas “crianças anormais” seriam vítimas de uma fatalidade, indivíduos perigosos e viveriam à custa da coletividade. Para dar conta desse problema, seria necessário uma “solução pedagógico-social da educação”, a partir da criação de asilos-escola com seus “gabinetes de antropologia pedagógica e psicologia experimental”, além da instituição de um curso preparatório para professores do “ensino especial” (Centofanti, 2006).

Ao dizer que o anormal psíquico verdadeiro era assunto de asilo-escola, Quaglio legitima a figura do médico escolar, que acabava de ser oficializado. Ao dizer da necessidade de preparação do professor para o ensino especial dos anormais psíquicos verdadeiros, prenuncia a figura do psicólogo (Centofanti, 2006, p.40).

Finalmente, no dia 17 de setembro de 1914, dá-se o ato solene de formalização da inauguração do Laboratório de Pedagogia Científica na Escola Normal Secundária de São Paulo. Deste – e dos demais laboratórios experimentais das Escolas Normais de São Paulo – pouco se produziu.

Não se tem notícia de produções científicas dos que foram os professores de psicologia experimental das escolas normais secundárias de São Paulo, Itapetininga e São Carlos. Seus aparelhos e instrumentos devem ter se prestado para ilustrar aulas, como faziam e fazem os professores que estão à frente de laboratórios de química, física, psicologia, etc. Devem ter servido de treinamento aos normalistas que iriam examinar alunos com vistas a preencher as Carteiras Biográficas, embora devam ter feito uso dos instrumentos alternativos propostos no Compêndio de Quaglio, quando em atividade nos grupos primários, e, certamente, para dar um tom de modernidade aos seus curiosos visitantes, como ainda acontece nos dias de hoje. Por eles, ao que parece, não se produziu

conhecimento de pedagogia, antropologia ou psicologia. Não levaram ao caminho da Pedagogia científica. Como nos dias atuais, professor não era sinônimo de pesquisador (Centofanti, 2006, p.47).

Dele [o laboratório] esperava-se o conhecimento científico da criança, o aprendizado do rigor dos métodos experimentais para serem, por analogia, aplicados aos Laboratórios de Pedagogia Experimental, e o emprego dos aparelhos e instrumentos para avaliação psicológica dos adultos (Centofanti, 2011b).

Em 1927, o laboratório acolhe Henri Piéron, que ministra cursos aos educadores. Posteriormente, o laboratório foi dirigido por Lourenço Filho, entre 1925 e 1930. Em 1932 foi criado o Serviço de Psicologia Aplicada, que incorpora o instrumental do laboratório e, em 1934, por ocasião da criação da Universidade de São Paulo, o Centro de Psicologia Aplicada é incorporado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras até 1941, quando é extinto (Centofanti, 2011b).

O terceiro destaque refere-se ao Laboratório de Psicologia da Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro. A Colônia foi criada em 1910 e seu laboratório foi criado por Gustavo Riedel que, após regresso dos Estados Unidos em 1922, entusiasmado com o movimento de Higiene Mental e com os laboratórios de psicologia, idealiza um similar no Rio de Janeiro (Centofanti, 2011a).

O laboratório foi equipado graças ao apoio da Fundação Gaffrée-Guinle, com instrumentos importados de Paris e Leipzig (Antunes, 2007; Centofanti, 2011a), e se tornou destaque por sua grande produção em Psicologia, contribuindo para a fundação da Psicologia científica no Brasil. Sua inauguração se deu em 1924, com a contratação e designação de Waclaw Radecki, psicólogo polonês, para sua coordenação.

Radecki contribuiu fortemente na divulgação dos conhecimentos psicológicos através do incentivo às pesquisas realizadas e em cursos e conferências que ministrava. Em 1932, Radecki consegue transformar o Laboratório em Instituto de Psicologia.

É importante ressaltar na história da Psicologia brasileira, o trabalho de Waclaw Radecki, psicólogo polonês, radicado no Brasil para dirigir o Laboratório de Psicologia da Colônia dos Psicopatas do Engenho de Dentro – principalmente pelo fato de ter sido um dos protagonistas das primeiras proposições de formação em psicologia no país. No laboratório coordenado por Radecki é desenvolvido um grande número de trabalhos experimentais, e em 1932 vem a ser convertido em Instituto de Psicologia.

O Instituto de Psicologia tinha por objetivo o estudo e pesquisa em psicologia geral e aplicada, servindo como centro de aplicação de técnicas de diagnóstico psicológicas (Jacó-Vilela, 1999; Bernardes, 2004b). Tal Instituto virá posteriormente a apresentar a primeira proposta de curso de Psicologia no Brasil.

## **1.2. As Primeiras Propostas de Formação Profissional no Brasil**

Radecki tem, desde cedo, a intenção de formar “profissionais psicólogos”. Esta intenção encontra-se manifesta na própria criação do Laboratório de Psicologia da Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro, nas palavras de Osvaldo Guimarães, quando de sua exposição de motivos para a criação do Laboratório, onde se lê:

(...) atualmente todo Instituto destinado ao estudo, cura e profilaxia das moléstias mentais deve ter, como *auxiliar indispensável*, um laboratório de Psicologia, a cargo de um psicólogo profissional. Este se torna, então, *valioso colaborador do médico*, para eficiência de tal Instituto (citado por Penna, 1992, p. 31. Grifos nossos).

Observe-se que a Psicologia, ao mesmo tempo em que é considerado um saber relevante, aponta – desde cedo – seu profissional como um auxiliar ao médico, o que é compatível com certa tendência de época, como destacado anteriormente, a partir da relação da medicina com a educação, ao falarmos da criação do Serviço de Inspeção Médico-Escolar em 1909, em São Paulo.

Em 1932, o Laboratório é transformado em Instituto de Psicologia, onde teria uma seção, a *Escola Superior de Psicologia*, que ficaria responsável pela formação de psicólogos. Bernardes (2004b) afirma que tal curso nasceu com a proposta de formar profissionais psicólogos e consistia de cursos teóricos e práticos com estágio obrigatório e duração de quatro anos e, segundo Jacó-Vilela (1999) sua primeira turma teve a duração de apenas sete meses.

Em Jacó-Vilela (1999), encontramos também que a proposta curricular tinha o seguinte programa:

a) Primeira etapa – Psicologia Geral (aspectos de Biologia, Anatomia, Fisiologia, Física e Química que interessem à Psicologia, além de Propedêutica Filosófica e Lógica);



b) Segunda etapa – Psicologia Diferencial e coletiva (além de continuidade de temas das ciências biológicas e naturais, introdução das ciências sociais – Antropologia, Sociologia, Economia Política, História da filosofia, Teoria do conhecimento, teoria das ciências naturais);

c) Terceira etapa – Psicologia aplicada e cursos monográficos de especialidades psicológicas e ciências afins (Psicologia da criança, História da Psicologia, Ética, Estética) (p.82).

Observa-se claramente o viés cientificista que a nova Psicologia carrega como produto da dominância do pensamento wundtiano e comteano, que associa a ciência psicológica às ciências biológicas. Uma questão que nos cerca em relação a isto é a seguinte: não terá isto uma repercussão direta na relação entre Medicina e Psicologia, observada ainda nos dias de hoje, e que observamos na constituição dos primeiros laboratórios de psicologia?

A rigor, a proposta inicial de curso de Psicologia não diferia muito da desenvolvida décadas adiante, nos cursos regulares, como podemos observar nas palavras de Centofanti (1982): “A 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”( p.21). Isto aponta para uma proximidade ou mesmo similaridade desta proposta com a idéia de Currículo Mínimo, implementado em 1962, posição esta reiterada por Jacó-Vilela (1999) e Jacó-Vilela & Esch (2001), que a consideram não muito distinta do Currículo Mínimo.

Observando sua organização, temos: um conjunto de disciplinas “básicas” (ênfatisando as áreas biológicas e sociais), com uma sequência relativa a uma “psicologia aplicada”. Este modelo de recorte – histórico – aponta para a dissociação preliminarmente destacada, entre uma “ciência pura” e uma “ciência aplicada”, ou ainda, entre um “saber geral” e um “saber instrumental”, que se perpetua na distinção entre teoria e prática ou entre pesquisa e técnica, fato reiterado nas palavras de Mello (1978):

Hoje, a profissão e o ensino da Psicologia enfrentam dificuldades que, aparentemente, nascem da separação entre *técnica* e *ciência*. A separação é real. As técnicas foram e são transplantadas de seus países de origem *enquanto técnicas* e com vistas à aplicação imediata. A ciência da qual elas derivam

aparece como um acessório à utilização das técnicas. Mas essa utilização das técnicas se dá à margem do Ensino Superior (p.41).

Outro aspecto relevante, e que desde cedo atravessa as concepções de currículo em Psicologia é o fato de considerar a disciplina de Ética como separada, “(...), ou seja, seu conteúdo não é pensado como permeando as demais disciplinas” (Jacó-Vilela, 1999, p.85), como se tem proposto nos modelos mais modernos, nem sempre com sucesso. Isto pode ter reflexos importantes na forma como o futuro profissional encara seu “fazer”, dado que uma discussão sobre ética seria crucial para a delimitação do lugar desse profissional na sociedade.

O primeiro curso teve apenas a duração de um semestre, e foi extinto, por razões diversas, que vão desde a falta de recursos até possíveis pressões de grupos médicos e católicos – porventura insatisfeitos com a independência da nova perspectiva? – já que o decreto que fecha o curso aponta para uma “exposição de motivos do Ministério de Estado dos Negócios da Educação e Saúde Pública”. Ainda sobre o assunto do fechamento do Instituto, Centofanti (1992) especula sobre as possíveis razões:

1. A de que setores influentes da psiquiatria tenham exercido pressão sobre alguns ministros, visando a fechar o Instituto, por intermédio da revogação da lei de sua criação, para impedir o possível advento da profissionalização da Psicologia no Brasil. O grande número de investidas de setores da psiquiatria, nesse sentido, algumas no presente, não permite o desprezo dessa possibilidade.
2. A de que grupos católicos, ligados à Psicologia, tenham pressionado o alto escalão do governo Vargas, visando à queda de Radecki, ao fechamento do Instituto e à revogação da lei.
3. A de que a dotação orçamentária do Instituto só daria para mantê-lo durante sete meses e que ele havia sido criado na expectativa de que viesse a ser autofinanciável (p.23).

Essa última interpretação provém de Jaime Grabois que, tendo vivido os últimos momentos do Instituto, assegura veracidade à informação. Mas, ele mesmo, não descarta as outras duas possibilidades; ou seja, acredita que o fechamento se deveu à concomitância das três causas.

Em 1937, o Instituto de Psicologia passou a integrar a Universidade do Brasil, fazendo parte dos currículos de vários cursos, como Filosofia, Economia, dentre outros. Importante ressaltar que a disciplina de Psicologia neste momento já é considerada autônoma, diferentemente do que ocorria nas universidades durante o século XIX, em que a Psicologia era matéria estudada em outras disciplinas.

Após nove anos, o mesmo Instituto passou à categoria de Instituto especializado, mas suas funções anteriores foram mantidas, tanto na produção de pesquisas experimentais quanto como disciplina nos programas de escolas normais e faculdades como a de Filosofia e a de Ciências e Letras.

Outra questão importante decorre do processo de autonomização da própria Psiquiatria, segundo Jacó-Vilela (1999, p. 84). “A cátedra de Moléstias Mentais havia surgido há pouco tempo, com a reforma do ensino médio de 1881, e a separação entre Psiquiatria e Neurologia só ocorrerá em 1936”. Observe-se que, ousadamente, Freud já antecipara esta separação ou ao menos uma revisão da ênfase em Neurologia, ao propor sua visão simbólica dos eventos associados às psicopatologias, anos antes.

Retomando a construção desse momento da Psicologia no Brasil, tudo indica que havia – como também podemos especular que ainda há na atualidade – um significativo grau de incômodo, da parte da classe médica, com a perspectiva de uma nova ciência ocupar um espaço tradicionalmente posto pela antiga categoria. Isto se explica pela solicitação de Gustavo Riedl a Radecki de um texto sobre a utilização de exames psicológicos na área médica, com vistas a “reduzir [a] resistência à participação intensa [de um não-médico] numa Colônia de alienados” (Penna, 1992, p.32). Talvez por isto tenha Radecki frisado que não seria o caso de um psicólogo ensinar aos médicos a tratar os doentes, e reforçar a idéia de uma ciência auxiliar (Jacó-Vilela, 1999).

Enfim, ao que tudo indica, a proposta de Radecki sucumbiu a “pressões corporativas e ideológicas” (Jacó-Vilela, 1999, p. 84). A linha mestra da proposta de Radecki seria a de “investigação experimental do fenômeno psíquico”

Com o fechamento do Instituto, desaparece por um tempo a perspectiva de oficialização da Psicologia como ciência autônoma, que – todavia – continua em curso no projeto de modernização da sociedade, agora através de sua inserção na Educação (Jacó-Vilela, 1999), a quem cabe a “transformação do homem”. Cabe, pois, à Educação, “através das Escolas Normais, dos Institutos e Laboratórios, que propicia grandes

investimentos na Psicologia, seja através da vinda de professores estrangeiros para ministrarem cursos, seja através da produção de educadores” (Antunes, 2007, p. 84).

Uma nova proposta de oficialização para a Psicologia somente surgirá em 1954, com Emilio Mira y López. É importante ressaltar o trabalho de Mira y López na história da Psicologia brasileira, empenhado na luta pela regulamentação da profissão no país. Destacamos seu trabalho no *Instituto de Seleção e Orientação Profissional – ISOP*, criado no ano de 1947. Segundo Netto (2004, p.164), “deve-se ao ISOP a origem dos atuais exames psicotécnicos de motoristas”. De igual importância e destaque, a fundação de um período de grande representatividade para a Psicologia no âmbito nacional *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*<sup>3</sup>.

Ainda no ano de 1954, os *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, no seu segundo número, publica o “primeiro anteprojeto de regulamentação da profissão”, que será encaminhado ao Ministério da Educação (Jacó-Vilela, 1999). A proposta comporta um Bacharelado – em três anos – como pré-requisito para ingresso numa Licenciatura – igualmente em três anos – que, esta, poderia ser realizada nos campos “de aplicação à educação, ao trabalho ou à clínica psicológica” (Jacó-Vilela, 1999, p.86).

Observe-se, mais uma vez, a distinção entre campo geral e campo aplicado e, ainda, que temos aí uma proposta – já à época – bem mais coerente, de um curso mais longo, de seis anos.

A proposta apresentada é, portanto, de uma formação dupla: por um lado, o embasamento teórico, centrado nos fundamentos de Psicologia e áreas afins – objeto do Bacharelado, a cargo de *faculdades de filosofia*. Por outro lado, uma formação técnica especializada deverá ser oferecida, *mediante mandato universitário, em institutos ou serviços de psicologia aplicada*. Verifica-se, pois, que este anteprojeto mantém a distinção entre ciência básica e aplicada, chegando inclusive a propor que estas duas formações poderiam ocorrer em instituições diferentes (Jacó-Vilela, 1999, p. 86).

Este modelo aponta ainda na direção da cisão entre o que estamos destacando como “produção de conhecimento”, que ficaria a cargo de instituições que proporião pesquisa – a formação “básica” – e “profissão”, ou prática profissional ou técnica.

---

<sup>3</sup> [www.dec.ufcg.edu.br/biografias/EmilMLop.html](http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/EmilMLop.html)

Trata-se de um modelo não muito distinto, inclusive, da proposta corrente nos dias atuais, e que subdivide as “instituições formadoras”, em Universidades, Centros Universitários e Faculdades Isoladas, como definido posteriormente através do Decreto 5773/06.

Um segundo projeto de curso para Psicologia encontra-se na proposta idealizada, em 1949, por Eliezer Schneider, com doze disciplinas consideradas “psicológicas”, de cunho científico e técnico. A proposta era constituída da seguinte forma:

- a) Primeiro ano – História da Psicologia, Introdução à Psicologia Experimental, Psicologia Fisiológica, Introdução à Psicologia Social;
- b) Segundo ano – História da Psicologia, Psicologia Experimental, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Personalidade;
- c) Terceiro ano – Psicologia Diferencial, Psicometria, Psicologia Clínica e Psicologia Social;
- d) Quarto ano – Psicologia Sistemática, Psicotécnica, Psicologia Patológica e Psicologia Educacional (Cabral, 1953, citado por Bernardes, 2004b).

É possível observar nesta proposta, a tendência a uma Psicologia experimental e organicista, fruto da influência do pensamento preponderante no século XIX, e que se estendeu com grande amplitude ao longo do século XX.

O ano de 1953 foi de muitas produções na busca de se constituir a Psicologia enquanto formação acadêmica. Após as resoluções estabelecidas no Primeiro Simpósio das Faculdades de Filosofia, é organizado um anteprojeto de Lei no qual ficou estabelecido que o currículo para a Formação em Psicologia deveria ser constituído pelo que eram consideradas *Matérias Básicas* (Biologia, Psicologia Experimental, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia Diferencial, Psicologia Social e Psicologia Filosófica), além de duas *Matérias Optativas*.

O primeiro curso de Psicologia no Brasil teve início em 1953, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Mesmo antes da sua fundação, várias práticas em Psicologia já eram realizadas na instituição, relacionadas à articulação do conhecimento psicológico com a religião católica “até o desenvolvimento de cursos de extensão tecnicamente orientados para a aplicabilidade da Psicologia” (Mancebo, 1999, p. 108).

Também neste mesmo ano, acontece o Primeiro Congresso Brasileiro de Psicologia, na cidade de Curitiba. A partir das resoluções acordadas nesse evento, surge uma nova proposta curricular para a Formação em Psicologia, publicada por Annita de Castilhos e Marcondes Cabral (Bernardes, 2004b).

A proposta era constituída da seguinte forma:

- a) Primeiro Ano – Biologia, Fisiologia, Psicologia Experimental (curso introdutório), História da Psicologia, Psicologia do Desenvolvimento: a infância e a adolescência<sup>4</sup>.
- b) Segundo Ano – Antropologia, Estatística Aplicada à Psicologia, Psicologia Diferencial, Psicometria, Psicologia Social, Psicologia do Desenvolvimento: A maturidade e a velhice;
- c) Terceiro Ano – Filosofia, Psicologia da Personalidade, Psicologia da Aprendizagem, Psicopatologia, Psicotécnica Geral;
- d) Quarto Ano – Psicologia Experimental<sup>5</sup> (curso adiantado), Psicologia Industrial, Psicologia Clínica, Prática em estágios em serviços especializados pela Cadeira, no campo da Psicologia Clínica ou no da Psicotécnica (Bernardes, 2004b).

A proposta de Annita Cabral denota a tendência do período no pensamento psicológico para as ênfases nas áreas Clínica e de Psicometria, que irão se estender ao longo do século nos currículos dos cursos de Psicologia.

Os eventos posteriores acenam para as efervescentes idéias de formação e regulamentação da Psicologia. Ainda em 1953, é apresentado o anteprojeto de Lei relativo à Formação de Psicologistas e à regulamentação da profissão. Em 1954, o periódico *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica* publica um memorial e um Projeto de Lei sobre a Formação e a Regulamentação da profissão. No documento, transcrito em 1957 pelo Padre Antonius Benkö, então diretor do Instituto de Psicologia da PUC-RJ, referente às tentativas de regulamentação da Formação e profissão, temos a seguinte afirmação:

---

<sup>4</sup> Cabral, citado por Bernardes (2004b), refere que a carga horária disciplina de Psicologia Experimental era dividida em quatro horas teóricas e quatro de laboratório e a disciplina de Psicologia do Desenvolvimento em duas horas teóricas e duas práticas, o que demonstra a preocupação com a ênfase na prática para a Formação em psicologia naquele momento.

<sup>5</sup> A disciplina de Psicologia Experimental (curso adiantado) também era dividida em três horas teóricas e três práticas.

Não há, no processo uma só opinião discordante quanto à necessidade de formação regular de especialistas em Psicologia Aplicada; várias acentuam a urgência na medida, bem como a de regulamentar-se a profissão de Psicologista (Benkö, 1957, citado por Bernardes, 2004b).

Em 1958, um substitutivo ao Projeto de Lei é apresentado pela Associação Brasileira de Psicólogos e pela Sociedade de Psicologia de São Paulo, ao anteprojeto de Lei 3825/1958 do Ministério da Educação e Cultura, a respeito da formação em Psicologia. Dentre as resoluções apresentadas pelo anteprojeto, destacamos aqui a determinação que a Formação em Psicologia deveria ser realizada nas Faculdades de Filosofia, e que os cursos seriam de Bacharelado e Licenciatura. Tanto o curso de Bacharelado quanto o de Licenciatura seriam de três anos, porém a Licenciatura seria constituída de duas séries de estudos comuns ao Bacharelado e o terceiro ano seria subdividido em três modalidades: Trabalho, Clínica e Escola<sup>6</sup>.

A estrutura curricular era apresentada da seguinte forma, segundo Bernardes (2004b):

Para o Bacharelado em Psicologia:

- a) Primeiro Ano – Introdução à Filosofia, Biologia, Fisiologia, Estatística, Psicologia Geral e Experimental, Psicologia do Desenvolvimento;
- b) Segundo Ano – Fisiologia, Estatística, Sociologia, Antropologia, Psicologia Experimental e Psicologia Diferencial;
- c) Terceiro Ano – Psicologia Social, Psicologia da Aprendizagem, Psicologia da Personalidade, Psicologia Patológica e do Anormal;

Na Licenciatura o currículo seguia as seguintes disciplinas:

- a) Primeiro Ano – Neurologia, Psicologia Educacional, Psicologia Profunda, Técnicas do Exame Psicológico;
- b) Segundo Ano – Psiquiatria, Psicologia do Excepcional, Relações Humanas, Pedagogia Terapêutica, Técnicas Projetivas;

---

<sup>6</sup> Os dois primeiros anos de estudo comuns apresentam disciplinas com ênfase nas ciências naturais e na Psicologia experimental.

- c) Terceiro Ano (na modalidade de Psicologia Aplicada ao Trabalho) – Economia Política, Fisiologia e Higiene do Trabalho, Seleção e Orientação Profissional, Análise das Profissões e do Mercado de Trabalho no Brasil, Teoria e Prática do Aconselhamento Psicológico;
- d) Terceiro Ano (na modalidade de Psicologia Clínica) – Teorias e Técnicas Psicoterápicas, Clínica Psicológica para Crianças, Clínica Psicológica para Adolescentes e Adultos, Teoria e Prática do Psicodiagnóstico Clínico, Teoria e Prática do Aconselhamento Psicológico.
- e) Terceiro Ano (na modalidade Psicologia Aplicada à Escola) – Sociologia Educacional, Higiene Mental Escolar, Teoria e Prática da Orientação Educacional, Psicologia das Matérias Escolares, Teoria e Prática das Medidas Escolares, Teoria e Prática do Aconselhamento Psicológico<sup>7</sup>.

De acordo com Jacó-Vilela & Esch (2001), a Licenciatura mantinha incorporadas a pesquisa, ensino e aplicação, porém contrário ao anteprojeto de 1953, o módulo “aplicação” não admitia a atuação do psicologista na área clínica, “a não ser na condição de assistente médico, sob a supervisão de médico devidamente especializado” (p.20). Neste sentido, a regulamentação da prática psicológica como profissão significaria desvincular a atividade clínica do domínio exclusivo da Medicina.

Este Substitutivo ao Projeto de Lei 3825/1958 passou a ser adotado pela Comissão de Educação e Cultura em 1959. As modalidades para o terceiro ano da Licenciatura nas áreas clínica, escolar e do trabalho – orientadas pelo Substitutivo –, nos sugerem uma tendência de sistematizar a formação e o conhecimento em Psicologia a partir destas três áreas: Clínica, Escola e Trabalho, que virá a se concretizar posteriormente com as ênfases curriculares determinadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que será objeto de outra pesquisa.

O caráter explicitamente técnico na formação em Psicologia irá gerar divergências, incluindo outros atores que redundam na proposta aprovada em 1962. O “caráter científico” – presente nas propostas já mencionadas – permanecerá no Parecer 403/62, que regulamenta o Currículo Mínimo.

---

<sup>7</sup> Em todos os anos do curso de Licenciatura há estágio obrigatório e no segundo ano os alunos, também na Licenciatura, seriam submetidos à Psicoterapia de grupo e no terceiro ano na Modalidade de Psicologia Clínica a psicoterapia individual (Bernardes, 2010).



O ano de 1962 foi muito importante para a Psicologia, estabelecendo sua posição como profissão no país e regulamentando-a, como também à estrutura curricular dos cursos de Formação de Psicólogos que será mantida até a LDB. Em agosto de 1962 é promulgada a Lei 4.119, que regulamenta a profissão de Psicólogo e cria os Cursos de Psicologia, fazendo do Brasil o primeiro país a regulamentar a Psicologia como profissão. É então elaborado o Parecer 403/62 do Conselho Federal de Educação sobre o currículo mínimo dos cursos de Psicologia e a Resolução do mesmo Conselho que fixa o currículo mínimo, baseada naquele parecer, para os cursos de Psicologia.

Ao final deste estudo, podemos ter uma noção ampla do processo de constituição da formação em Psicologia no Brasil, que tem sua origem nos Laboratórios de Psicologia, berço do nascimento da Psicologia científica, nos quais as pesquisas eram pautadas na Psicologia Experimental da época. A partir destes, surge a primeira proposta de curso e outras que se seguem, culminando em 1962 com a oficialização de uma estrutura curricular mínima, só modificada com a adoção da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, através da proposta das diretrizes para os cursos de Psicologia em 2004.

Assim, a formação em Psicologia surgiu baseada na Psicologia Experimental praticada nos Laboratórios e também direcionada para as questões de ordem individual do ser humano, caracterizando um saber e uma prática psicológica voltados para uma clínica, naquilo que esta se constitui como um campo de saber orientado para questões como saúde e doença, normalidade e “anormalidade” – como observamos nas práticas e idéias higienistas – e presentes nas primeiras propostas de laboratórios analisadas neste artigo. Estes elementos não somente caracterizam os primeiros momentos da psicologia brasileira, como também influenciam a construção das grades curriculares dos cursos de Psicologia, até mesmo a definição das novas diretrizes curriculares na atualidade.

Um elemento final que pode ser destacado, e que merece mais pesquisas, é o questionamento – presente nas idéias de Manoel Bonfim – sobre o “lugar” da experimentação na Psicologia. Este questionamento pode nos servir de direção para uma reflexão crítica sobre a construção das formações na atualidade, bem como lançar luzes para a dialética entre ciência e técnica que domina o saber psicológico desde seus primórdios.

A estrutura curricular estabelecida pelo Currículo Mínimo, bem como a trajetória percorrida até o estabelecimento das Diretrizes Curriculares e o estado atual da formação em Psicologia, serão os temas abordados no capítulo seguinte.

## Capítulo 2

### 2. A Construção da Formação em Psicologia no Brasil: Do Currículo Mínimo às Diretrizes Curriculares Hoje

A formação em Psicologia nasce da experiência dos primeiros Laboratórios experimentais, seguida de algumas propostas curriculares nas quais observamos a tendência a uma formação cientificista e alicerçada na segmentação da Psicologia em uma ciência básica e aplicada (Jacó-Vilela, 1999; Bernardes, 2004b), estrutura esta que será mantida na proposição do Currículo Mínimo, fixado em 1962, mesmo ano em que a Psicologia é regulamentada como profissão. Abordaremos, a partir de agora, o trajeto percorrido pela formação em Psicologia do estabelecimento do Currículo Mínimo e regulamentação profissional até a mais recente deliberação às Diretrizes Curriculares.

#### 2.1. Currículo Mínimo e Regulamentação da Profissão do Psicólogo.

Segundo Pereira & Pereira Neto (2003) até o período em que foi regulamentada, a Psicologia era exercida como atividade pelos chamados “Especialistas em Psicologia”. No início dos anos 1950, algumas manifestações surgiram no sentido da profissionalização desta atividade e em 1953 foi elaborado o primeiro anteprojeto de lei para a profissão (Mancebo, 1999 ; Pereira & Pereira Neto, 2003; Bernardes, 2004b). Este anteprojeto previa que uma das atividades concernentes ao psicólogo pertenceria à área clínica, entretanto a Comissão de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação se opôs e em 1957, em um substitutivo ao anteprojeto determinou que “o psicólogo neste caso só poderia ser um *assistente técnico*, tendo sua atuação supervisionada por um médico” (Pereira & Pereira Neto, 2003, p.24).

A regulamentação da profissão do Psicólogo através da Lei 4119/62 institui a Psicologia como profissão, reconhecida legalmente. O estatuto de profissão apontou para a relevância de se pensar a formação desse profissional, assunto também abordado pela Lei que regulamenta a profissão, assim como a criação dos Cursos de Psicologia (Carvalho & Sampaio, 1997; Lourenço Filho, 2004; Mello, 1989; Norte, Caetano & Meller, 2010; Weber, 1985).

Tal regulamentação veio ao encontro das transformações sociais e econômicas vividas no país naquele período. A nascente profissão<sup>8</sup> poderia vir a contribuir com a retomada e desenvolvimento do processo de industrialização e a organização do espaço urbano, através de práticas que colaborassem para o processo de produção econômica e nas ações de controle social, como também implicou na institucionalização da formação em Psicologia (Lourenço Filho, 2004).

Segundo Pereira & Pereira Neto (2003), a institucionalização da Psicologia se dá, todavia, bem antes de 1962, quando da publicação da Portaria 272 referente ao Decreto-Lei 9092 – em 1946, que “Amplia o regime didático das faculdades de filosofia e dá outras providências” (Brasil, 1946).

Nesta Portaria, temos a primeira referência explícita à psicologia – embora “incipiente” ainda, nas palavras de Soares (1979) – quando em seu artigo 5º, trata dos “diplomas de especialização” em diversas categorias, dentre elas a de Psicólogo (além de Físico, Químico, Biólogo, Geólogo, Geógrafo, Historiógrafo, Etnógrafo e Administrador Escolar). Para fazerem jus ao diploma de especialização, o psicólogo deveria realizar seus três primeiros anos no curso de Filosofia, além de Biologia, Fisiologia, Antropologia e Estatística, para daí cursar a especialização em Psicologia (Soares, 1979; Pereira & Pereira Neto, 2003). Posteriormente, através da Portaria 328 de 13 de maio do mesmo ano, do Ministério da Educação e Saúde, há uma expansão da concessão de diplomas de especialização, incluindo-se o de Psicologia Educacional, para o qual seriam necessários os três primeiros anos no curso de Pedagogia, além de:

(...) aprovação em curso de Psicologia da criança e do adolescente, aprovação em Psicologia do Anormal, aprovação em curso de Psicologia da Personalidade, estágio em serviços de Psicologia Aplicada e frequência a seminário de métodos e pesquisas psicológicas (citado por Soares, 1979, p. 25).

Assim, seria a partir dessa formação dos chamados “especialistas” que a Psicologia teria seu início oficial enquanto exercício profissional. Como assinalam Pereira & Pereira Neto (2003),

---

<sup>8</sup> O conceito de profissão aqui é entendido como o fizeram Pereira & Pereira Neto (2003) e Yamamoto & Amorin (2010), como uma prática que deve ter um conhecimento e uma organização institucionalizada, e social e legalmente legitimada.

A formação profissional do psicólogo, como hoje está organizada, em estabelecimento de nível superior e com currículo majoritariamente dedicado à psicologia, foi iniciada em 1957, tanto no Rio quanto em São Paulo. Na capital da República, o curso pioneiro funcionou na Pontifícia Universidade Católica. Já em São Paulo, o curso de psicologia foi criado, pela lei estadual nº 3.862, começando a funcionar na USP em 1958 (p. 23).

Segundo Gil (1985, p.13), a “prática profissional do psicólogo tem sua origem no âmbito das contradições do sistema industrial” (p.13). Para o autor, o psicólogo tanto em sua formação quanto em sua prática costuma ser visto como alguém que está “vinculado com as mais caras aspirações humanas” (p.13), entretanto nos alerta que devemos questionar tal representação, pois o psicólogo pode ser entendido como um “intelectual orgânico” que em sua prática reforça os padrões e poder da classe dominante.

Assim, o conhecimento e as técnicas psicológicas viriam a contribuir para a classificação dos sujeitos de acordo com suas características de personalidade e comportamento – muito úteis no universo das organizações para a seleção de pessoal, uma das áreas mais procuradas pela Psicologia nas décadas de 1940 e 1950, juntamente com a educação (Esch & Jacó-Vilela, 2001) – além das possibilidades de intervenção social que o profissional da Psicologia poderia proporcionar. Muito embora as técnicas de psicodiagnóstico fossem úteis nas diferentes esferas de atuação do profissional psicólogo, a área clínica neste período é uma das áreas críticas da futura profissão, por sua associação ao processo psicoterapêutico e às avaliações psicológicas, o que foi objeto de reação de parte da sociedade, como é possível observar pelo veto da Comissão de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação, à posição do ISOP e da ABP na época, de determinar como uma das atividades do psicólogo a atuação na área clínica.

Este veto se deu por sua associação direta à prática da psicoterapia que, à época (e não muito distante de nossa realidade atual), era entendida como privativa do profissional médico, fazendo com que se substituísse – no texto final da Lei 4.119 – a palavra “psicoterapia” por “solução de problemas de ajustamento” (Pereira & Pereira Neto, 2003).

A importância da profissionalização do psicólogo e sua função social são reforçadas em Malvezzi (2010):

Dominando o campo dos processos psíquicos, os psicólogos mergulharam em ações afirmativas que construíram estruturas e modelaram processos diversos de intervenção, elaboraram e publicaram críticas e denúncias às injustiças e às desigualdades, criaram instrumentos estratégicos para o funcionamento das comunidades e apoiaram o trabalho de outros profissionais [...]. A criação da profissão do psicólogo é um dos resultados mais positivos e promissores do desenvolvimento da Psicologia no Brasil (p.17).

Em contrapartida, encontramos em Mello (1978) a afirmação de que o maior ganho que a Psicologia obteve com a Lei 4119 não havia sido a regulamentação da profissão, mas “a criação dos cursos superiores como a única via de acesso à profissão” (p.42).

[...] se essa *profissionalização* do Ensino Superior eliminou a precariedade na formação dos *técnicos* e valorizou a profissão, só o fez ao custo de uma adesão indiscriminada aos padrões societários de culto ao *profissional liberal*. É verdade que muitas irregularidades na aplicação das técnicas psicológicas foram, assim, sanadas. Mas, antes de se transformar num profissional liberal, isto é, antes da regulamentação da profissional, o *psicólogo*, bem ou mal, *trabalhava nas escolas, nas indústrias, em cargos públicos* [...]. Havia algo de mais urgente a realizar, que era demonstrar, fosse como fosse, a importância *social* da profissão (Mello, 1978, p. 42-43).

Neste sentido, os cursos de Psicologia, que outrora não eram profissionalizantes (Pessotti, 2004), a partir de 1962, passam a ser “estritamente profissionalizantes” (Mello, 1978, p.41), ou seja, a formação em Psicologia passa a priorizar o perfil de um profissional liberal (Weber, 1985; Pereira & Pereira Neto, 2003) – perfil este que irá perdurar com menor abrangência, porém ainda expressivo na atualidade<sup>9</sup>, tendo a clínica como o espaço de maior possibilidade de realização, não só pelo perfil que esta formação apresentava, como também pelas limitações que os centros de ensino superior

---

<sup>9</sup> O perfil de profissional liberal, com ênfase na prática clínica, é comentado nas pesquisas de Mello (1978); Yamamoto, Câmara, Silva & Dantas (2001); Lo Bianco, Bastos, Nunes & Silva (2006); Bastos & Achcar (2006); Mazer & Mello-Silva (2010); Bastos, Gondim & Rodrigues (2010), entre outros.

apresentavam à época, pois advinham de uma tradição teórica de ensino, distantes ainda da possibilidade de aplicação de técnicas e até mesmo de suporte institucional para proporcionar estágios.

Em conformidade com a regulamentação da profissão do psicólogo, no ano de 1962, o Conselho Federal de Educação fixa o Currículo Mínimo para os cursos de Psicologia, através da resolução de 19 de dezembro, passando a ter vigência no ano letivo de 1963.

Num primeiro momento, a formação esteve vinculada às Faculdades de Filosofia, com ênfases em Bacharelado, Licenciatura ou Formação do Psicólogo. Tal estrutura aponta para uma aproximação entre a Psicologia e as Ciências Humanas, além de uma proximidade com a área Médica (Guareschi et al, 2010).

O Currículo Mínimo, assim como os programas de curso propostos por Radecki e por Mira y López, explicitava uma formação científica positivista e apontava para a concepção de uma Psicologia com múltiplas relações com outros conhecimentos, oriundos tanto das Ciências Humanas e Sociais, quanto das Biológicas e até mesmo da Matemática (Centofanti, 1982, 1992; Jacó-Vilela, 1999; Jacó-Vilela & Esch, 2001; Bernardes, 2004b). Esta “multiplicidade”, que poderia ser entendida como mérito, redundava numa fragmentação do pensamento psicológico, ou em sua “dispersão” (Penna, 1997), dado que “o entendimento do ser humano se apresenta atomizado, fragmentado em diferentes ‘processos’ – que, aparentemente, se associam e formam o conjunto denominado ‘personalidade’; a prática se insinua como mera aplicação técnica da teoria” (Jacó-Vilela & Esch, 2001, p.21).

Para Jacó-Vilela (1999), a estrutura do currículo mínimo mantém o “caráter científico” das propostas anteriores, repetindo a “divisão clássica entre ciência básica e aplicada”, entre a formação teórica – o Bacharelado, e a formação técnica – a Formação de Psicólogo.

No Parecer 403/62 sobre os currículos mínimos para os Cursos de Psicologia, é ressaltada a importância naquele momento, com a regulamentação da profissão, de acentuar o caráter científico da formação em Psicologia, com objetivo de “assegurar à Psicologia, a posição de relevo que lhe cabe no concerto das chamadas profissões liberais” (Conselho Federal de Educação, 1962).

Mello (1978) comenta que neste mesmo Parecer, a formação em Psicologia é proposta sobre um aspecto experimental, pois a existência de tal formação no Brasil era recente e restrita. O texto do Parecer propõe que se utilizassem os subsídios

oportunizados pelos centros de ensino superior nos quais o ensino psicológico já era praticado de alguma forma. O Currículo Mínimo proposto refletia, segundo o Parecer 403/62, “o espírito da Lei 4.119”, e abrangia um conjunto de matérias comuns – que eram ao mesmo tempo o mínimo exigido para o bacharelado e para a licenciatura – e matérias específicas para a preparação do psicólogo.

Sendo assim, os Cursos de Psicologia, para Bacharelado e Licenciatura, passam a ter entre as disciplinas denominadas comuns, a Fisiologia e a Estatística – consideradas disciplinas que envolvem conhecimentos instrumentais (segundo o Parecer 403/62), bem como matérias consideradas essenciais para a formação: Psicologia Geral e Experimental, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Personalidade, Psicologia Social e Psicopatologia Geral.

Além destas disciplinas, para a obtenção do diploma de Psicólogo eram necessárias mais cinco disciplinas: Técnicas de Exame Profissional e Aconselhamento Psicológico, Ética Profissional e mais três matérias dentre as seguintes – 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 e Psicologia da Indústria.

Os cursos de Bacharelado e a Licenciatura tinham a duração de quatro anos e a Formação de Psicólogo, cinco anos letivos. Para a obtenção da Licenciatura, o aluno ficava obrigado a cursar as disciplinas pedagógicas e para a Formação de Psicólogo, um período mínimo de 500 horas de estágio supervisionado (Bernardes, 2004b).

Ao longo dos anos em que o Currículo Mínimo se manteve em vigor, muitas foram as reflexões e os debates apresentados quanto à qualidade na estrutura das disciplinas ofertadas e na própria estrutura do mesmo, e quanto às lacunas deixadas na formação, como por exemplo, a ausência de um projeto pedagógico que priorizasse a pesquisa científica ao longo do curso: “[...] não há no Currículo Mínimo qualquer preocupação com a inclusão de trabalhos de pesquisa, seja no nível das disciplinas, seja no nível do estágio” (Weber, 1985, p.11). Ainda de acordo com Weber (1985), a existência de disciplinas como Psicologia Experimental e Estatística ofertaria somente o estudo de um instrumento reconhecido como científico, deixando de lado outras possibilidades metodológicas e imprimindo a visão de que a pesquisa em Psicologia se restringiria apenas a experimentos e tratamento estatístico de dados.

Importante salientar que muito embora a produção científica tenha sido o meio encontrado pela ciência nas universidades para garantir um lugar de reconhecimento

(Gomes, 1996), a pesquisa no Brasil somente passou a ter maior apoio com a organização do CNPq e da Capes em fins da década de 1940 e início da década de 1950, e ganhou novo impulso “com a reorganização da pós-graduação no início da década de 70” (p. 156).

Neste sentido, o Currículo Mínimo para os cursos de Psicologia refletia a posição que a pesquisa ocupava na formação acadêmica brasileira, e nos parece ainda ocupar nos dias de hoje, como nos mostra o Decreto 5.773/06, no qual a organização e as prerrogativas acadêmicas das instituições de educação superior são determinadas. Alguns pontos do Decreto e suas conseqüências para a formação em Psicologia serão abordados mais adiante.

Ainda com relação às lacunas encontradas na formação do psicólogo no que diz respeito à pesquisa psicológica, dado que não se observa um incremento da pesquisa na mesma proporção em que se expandem os cursos de psicologia (Netto, 2004).

Dentre as várias críticas que pesaram sob o Currículo Mínimo (Coelho, 1999; Jacó-Vilela, 1999; Netto, 2004), destacamos também a rigidez em que este se estruturava, apresentando grades curriculares com número extenso de disciplinas, priorizando o cumprimento da carga horária em detrimento da qualidade do ensino.

Importante também salientar neste momento que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, que regia os currículos mínimos era imbuída de um espírito descentralizador e flexível, contudo deixava a cargo do Conselho Federal de Educação a responsabilidade de estabelecer os currículos mínimos para os cursos de graduação. Os objetivos iniciais para a fixação do currículo mínimo eram facilitar a transferência de alunos entre instituições e garantir um mínimo de qualidade e uniformidade aos cursos que conduziam à diplomação profissional<sup>10</sup>.

O Conselho Federal de Educação, mesmo imbuído das melhores intenções e esforços para este trabalho, acabou por desvirtuar o sentido de “mínimo” da estrutura curricular dos cursos, como também da própria Lei que o regia – entendida como diretrizes, instruções ou indicadores gerais – e não como aplicação de uma norma legal que “engessaria” os currículos e conseqüentemente a formação superior, como comenta Coelho (1999, p.7):

---

<sup>10</sup> Neste regime era expressa a vinculação entre diploma e exercício profissional, apenas sendo esta condição alterada a partir da vigência da nova LDB.



O Conselho freqüentemente se esquecia, em especial a partir da década de 70, de que devia definir o mínimo e não o máximo; de que o sentido e a qualidade da formação se constroem no trabalho de professores e estudantes com conceitos, teorias e métodos de investigação e de ensino, na busca do rigor, da crítica e da radicalidade no pensar [...].

As discordâncias e insatisfações quanto à estruturação do currículo e da formação em Psicologia culminarão com a proposta a ser mais tarde desenvolvida pelas Diretrizes Curriculares.

## **2.2. Entre o Currículo Mínimo e a nova LDB.**

No ano de 1971 foram criados o Conselho Federal de Psicologia e os Conselhos Regionais de Psicologia. O surgimento dos Conselhos de Psicologia marca um passo a mais na consolidação da Psicologia como profissão no Brasil e estes passam a ser órgãos representativos da classe, sendo ainda legisladores e também fiscalizadores do exercício profissional do Psicólogo. No ano de 1974, através da Resolução 04/74, o Conselho Federal de Psicologia estabelece as atribuições profissionais do psicólogo.

Durante a década de 70, os cursos de Psicologia se mantêm estruturados pelo Currículo Mínimo, porém, em 1976, surgiam manifestações a favor da unicidade dos Cursos, com três habilitações tal como configurado no Parecer 403, de 1962. O Parecer 1667, que relatava tal proposta de modificação, não foi aceito pelos legisladores, pois a proposta configuraria três cursos de Psicologia distintos (Bernardes, 2004a). A partir de um estudo para a revisão curricular do Curso de Psicologia, o Parecer 12/77, do Conselho Federal de Educação (por sua Comissão de Legislação e Normas), à época, definiu que só haveria um curso com três habilitações: Bacharelado, Licenciatura e Formação de Psicólogo.

Em decorrência da necessidade da participação das instituições de ensino, fornecendo sugestões e orientações na elaboração de um projeto definitivo para os cursos de Psicologia, a relatora do Parecer 12/77 elaborou uma circular às Universidades, convocando-as a participarem (Bernardes, 2004b). Durante a década de setenta já surgiam manifestações e reflexões com relação à formação em Psicologia, a defesa da unicidade na formação, como também reflexões acerca do papel e do lugar ocupados pelo psicólogo.

O Código de Ética do Psicólogo é criado no último ano da década de 1970, sendo revogado e aprovado um novo código em 1987. Os psicólogos brasileiros na década de 80 passam a questionar com maior ênfase, através de debates e pesquisas, suas práticas e saberes:

[...] o final dos anos 70, início dos anos 80 é um momento de *crise* nos saberes e práticas *psi*. Com o surgimento de críticas à sua atuação – vista como “agente de norma” – é necessário encontrar outras formas, novas práticas voltadas para a construção da liberdade e da felicidade, estas, sim, interditas pela normalização em curso (Jacó-Vilela, 1999, p. 87-88.).

Dentre estas manifestações, citamos a publicação *Quem é o Psicólogo Brasileiro*, do Conselho Federal de Psicologia (1988), trabalho que reuniu grande grupo de pesquisadores com o objetivo de traçar o perfil do profissional da Psicologia na época e debater a questão da formação em Psicologia, analisando o currículo mínimo existente e propondo novas possibilidades de entendimento para o saber psicológico nas academias<sup>11</sup>.

Surge assim o Programa de Estudos e Debates sobre a Formação e Atuação do Psicólogo, na tentativa de estabelecer uma parceria entre as Universidades e os Conselhos, na elaboração de uma nova proposta para os cursos de Psicologia (Conselho Federal de Psicologia, 1994). Deste debate surgiram duas novas publicações – *Psicólogo Brasileiro. Construção de Novos Espaços* (Conselho Federal de Psicologia, 1992)<sup>12</sup> e *Psicólogo Brasileiro. Práticas emergentes e desafios para a formação* (Conselho Federal de Psicologia, 1994)<sup>13</sup> – referências essenciais na literatura nos temas de formação e atuação profissional para os psicólogos, se tornando um marco na

---

<sup>11</sup> O livro foi organizado por Antonio Virgílio Bittencourt Bastos (BA) e Paula Inez Cunha Gomide (PR). A pesquisa foi construída sob direção de um Grupo Gestor, coordenado por Antonio Virgílio Bastos (UFBA), e contou ainda com as participações de Paula Gomide (UFPR), Ana Maria Almeida Carvalho (USP), Luiz Pasquali e Maria Alice D’Amorim (UnB), e Márcia Maria Monteiro Soares (CFP). À época, havia oito Conselhos Regionais, e uma equipe ficou responsável pela execução da pesquisa em cada regional.

<sup>12</sup> Obra editada durante o VII Plenário do Conselho Federal de Psicologia (relativo à gestão 1989/1992), e que teve como organizadores: Ana Lucia Francisco, Carolina do Rocio Klofahs e Nádia Maria Dourado Rocha, com a colaboração de Antonio Virgílio Bittencourt Bastos, Elizabeth de Melo Bonfim, Geraldina Proto Witter e Maria do Carmo Guedes.

<sup>13</sup> Pesquisa coordenada por Rosemary Achcar (como presidente da Câmara de Educação e Formação Profissional), tendo como coordenador técnico Antonio Virgílio Bittencourt Bastos, além de Álvaro Pacheco Duran, Anna Carolina Lo Bianco, Elizabeth de Melo Bonfim, José Carlos Zanelli, Maria Lúcia Tiellet Nunes, Maria Regina Maluf, Rosalina Carvalho da Silva como pesquisadores-autores.

introdução ao diálogo e ao debate em Psicologia, seus saberes, formação e atuação profissional.

Os temas relativos à Psicologia como profissão, à situação do psicólogo em relação com a sua práxis e sua relação com a sociedade, se tornaram de interesse nas pesquisas científicas a partir da década de 1970. Yamamoto (1987) referencia em sua pesquisa intitulada “*A crise e as alternativas da Psicologia*”, três estudos sobre a situação do profissional da Psicologia em São Paulo: “*Psicologia e profissão em São Paulo*” de Sylvia Leser de Mello, publicado em 1975; “*Perfil do Psicólogo no Estado de São Paulo*” do Sindicato de Psicólogos no Estado de São Paulo e do Conselho Regional de Psicologia – 6ª Região, publicado em 1984; e um estudo de Ana M.A. Carvalho sobre as modalidades alternativas de trabalho para psicólogos recém formados.

Os anos 80 apresentam cursos que questionam a identidade do psicólogo e sua formação, seu papel social e seu “fazer”. Os cursos começam a se repensar, na busca de uma reformulação – e alternativas – ao currículo mínimo. As mudanças envolvem, segundo Jacó-Vilela (1999), a introdução de disciplinas na área clínica que não eram contempladas, bem como outras voltadas às práticas institucionais, em especial dirigidas às instituições de saúde. Ainda ocorre uma flexibilização dos currículos, na direção de minimizar a rigidez imposta pelo seqüenciamento das disciplinas. Importante destacar que “novas áreas” de atuação do psicólogo – ou de inserção profissional do psicólogo – surgem em período consistente com as décadas de 80 e 90 do século passado. Apenas a título de ilustração, podemos citar a Psicologia Hospitalar<sup>14</sup> (Felício, 1995; Sebastiani, 2000) e a Psicologia do Esporte (Rubio, 1999; Carvalho, 2009).

Jacó-Vilela (1999) ainda aponta para a predominância – nos primeiros modelos de formação, desde o de Radecki – de uma perspectiva centrada no positivismo e no experimentalismo, o que implicaria na divisão de saberes e práticas na Psicologia, persistindo a idéia de *indivíduo* como objeto de estudo, aqui considerado de forma ahistórica e universal. Ao final dos anos 70, com a introdução de novas matrizes de pensamento – notadamente a matriz compreensiva e a psicossocial – o espectro de olhares muda, na direção do que temos atualmente como ênfase no “compromisso social” do profissional.

---

<sup>14</sup> O I Encontro Nacional de Psicólogos da Área Hospitalar ocorreu em 1983, por iniciativa do Serviço de Psicologia Hospitalar do Hospital das Clínicas da USP; e a Sociedade Brasileira de Psicologia Hospitalar foi criada em 1997.

Decorre de todo esse quadro que a multiplicidade de olhares para a Psicologia não encontra saídas para uma organização de fato, dado que os projetos buscam sucessivamente aplainar esta diversidade em modelos unificadores que, em sua maioria, ignora as distinções e as múltiplas perspectivas, possivelmente na direção de um ideal “unificador”, um projeto ilusório de uma psicologia que nada mais reflete do que outra perspectiva totalitarista e ideológica.

Assim, temos hoje cursos sem coerência interna, recortados, repetitivos, propiciadores de uma visão que “unifica” todas as diferenças, reforçando subjetividades que – em função de sua inserção nos extratos médio-superiores da população que privilegiam a interioridade – aprendem, com o curso, a fragmentá-la tecnicamente (Jacó-Vilela, 1999, p.89).

Com o processo de profissionalização da Psicologia, as demandas do mercado, principalmente a partir da década de 80, passaram a exigir do profissional da Psicologia um grau cada vez maior de especialidade na sua práxis. Em decorrência disso, em 1992 é divulgado um Parecer sobre as Especialidades em Psicologia, solicitado pelo Conselho Federal de Psicologia. Neste momento a atenção dos Conselhos de Psicologia já é voltada para as exigências do mercado de trabalho, para os caminhos trilhados pela Psicologia até então, inserida nas empresas, no esporte e na área de saúde como um todo, ressaltando as necessidades que o psicólogo apresentava para se colocar como profissional atuante e qualificado.

Ainda em 1992, é divulgado documento do Conselho Federal de Psicologia, como contribuição ao Ministério do Trabalho, descrevendo as atribuições profissionais do psicólogo no Brasil. No mesmo ano é realizado um encontro nacional contando com a participação de noventa e oito das cento e três Instituições de Ensino Superior de Psicologia no país, existentes na época. Tal encontro, acontecido em Serra Negra, entre os dias 31 de julho a dois de agosto de 1992, representou um marco histórico de reflexão do processo de formação profissional do psicólogo no Brasil (Bernardes, 2004b).

Deste encontro foi transcrito um documento, conhecido como a “Carta de Serra Negra”, que apresenta, entre outras decisões tomadas no encontro, princípios norteadores para a formação em Psicologia, que são: desenvolver a consciência política de cidadania e o compromisso com a realidade social e a qualidade de vida; desenvolver

atitude de construção de conhecimento, enfatizando a postura crítica; desenvolver a formação básica pluralista, fundamentada na discussão epistemológica; desenvolver a ação profissional cotidiana baseada em princípios éticos, contemplar a interdisciplinaridade e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; desenvolver práticas de interlocução entre os diversos segmentos acadêmicos para avaliação permanente do processo de formação, desenvolver uma concepção de homem, compreendido na sua integralidade e na dinâmica de suas condições concretas de existência<sup>15</sup>.

Durante a década de noventa, as entidades de Psicologia dos países membros do Mercosul, preocupados com os desdobramentos que o Tratado de Assunção traria para os profissionais liberais e trabalhadores, começaram a se organizar, dando início ao processo de integração da Psicologia no Mercosul, e em 1994 foi realizado o I Encontro Integrador de Psicólogos do Mercosul.

Nos anos que se seguiram foram organizadas comissões para analisar e propor assuntos de interesse dos psicólogos, levando em consideração a realidade da Psicologia em cada país, e a partir desta estabelecer critérios que viabilizassem a integração da Psicologia entre os países membros, objetivando a qualidade da profissão e ciência psicológica. Para tanto, foram criados “protocolos” – documentos dos principais acordos firmados em cada encontro e assinado por todos os países participantes (Schneider, 1998).

Dos acordos firmados, destacamos o Protocolo de Princípios para a Formação de Psicólogos nos Países do Mercosul e Países Associados (1998), em que o Brasil como membro participante, assume os dez compromissos acordados no protocolo. Como Hoff (1999), entendemos que os princípios assumidos pelo Brasil neste protocolo deverão estar presentes na proposta de diretrizes curriculares para os cursos de Psicologia em fase de elaboração naquele período.

Em 1996 é elaborado documento da Comissão de Especialistas de Ensino em Psicologia, descrevendo a área de atuação da Psicologia. O documento teve por objetivo definir a Psicologia enquanto área de formação e atuação profissional, permitindo o desenvolvimento de critérios para a autorização de novos cursos de Psicologia e para a avaliação dos cursos já existentes. Estabelece uma descrição breve da formação e

---

<sup>15</sup> Carta de Serra Negra, disponível em <http://www.abepsi.org.br/web/linhadotempo.aspx>.

atuação profissional e juntamente com uma perspectiva histórica, procurou compreender as dificuldades e os potenciais apresentados pela Psicologia brasileira<sup>16</sup>.

### **2.3. A nova LDB- Lei 9394/96 e as Diretrizes Curriculares.**

Ainda no ano de 1996, é aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 9394/1996) que refletiam, de acordo com alguns autores, um conjunto de pressupostos econômicos e políticos neoliberais (Ribeiro & Luzio, 2006; Yamamoto, 2000). Estes pressupostos preconizavam, dentre outras questões, uma maior flexibilidade na construção dos projetos pedagógicos que as instituições de ensino poderiam adequar em torno de suas realidades, articulada por uma gestão democrática do ensino público, favorecendo a liberdade e maior autonomia às instituições. As premissas acima relatadas encontram respaldo nos princípios estabelecidos para balizar o ensino, do art.206 da Constituição Federal, dentre estes destacamos:

[...] I- *igualdade* de condições para o acesso e permanência na escola; II- *liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento*, a arte e o saber; III- *pluralismo de idéias e concepções pedagógicas*, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; V- *valorização dos profissionais* de ensino; VII- *garantia de padrões de qualidade* (1997, grifos nossos).

A nova Lei, embasada na Constituição Federal de 1988, entendia a educação como um processo, ou seja, um meio para se alcançar três finalidades distintas, descritas no art.205 da Constituição Federal:

A educação, *direito de todos e dever do Estado e da família*, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando *o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho* (1997, grifos nossos).

Nas Universidades o que se buscavam eram cursos com a menor duração possível, mas que mantivessem a qualidade do saber técnico. Entretanto, o Ensino

---

<sup>16</sup> A tendência de atuação especialista do psicólogo veio a desembocar no ano de 2000 na constituição do título de especialista para o profissional da Psicologia, através da Resolução 14/00, estabelecido e regulamentado pelo Conselho Federal de Psicologia.

Superior, a partir da LDB, perde sua característica de ser produtor de reflexões críticas a respeito do conhecimento apresentado e da sociedade, passando a ter um objetivo pragmático orientado pelas necessidades do mercado (Ribeiro & Luzio, 2006). Esta afirmativa nos parece verdadeira à medida que nos deparamos com a situação atual do Ensino Superior no Brasil, com um número cada vez mais crescente de instituições formadoras sendo abertos pelo país, com cursos sendo ofertados muitas das vezes na modalidade não presencial, nem sempre privilegiando efetivamente uma formação cidadãos e futuros profissionais com uma visão ampla e crítica do conhecimento.

Em contrapartida, encontramos nas palavras de Yamamoto (2000) que muito embora existam inúmeras restrições, a Lei 9394/96 não pode ser considerada uma derrota na luta por um sistema de educação primado pela democracia, tendo em vista que “(...) as relações jurídicas, como expressão de uma determinada realidade social, reproduzem os conflitos e as contradições presentes nessa formação social específica, a LDB aprovada também é resultado dos interesses antagônicos em jogo” (p.31).

A discussão dos avanços e/ou retrocessos na educação nacional oriundos da nova Lei é considerada por nós de grande importância para o processo de democratização da educação brasileira, no entanto não nos cabe fazê-lo nesta pesquisa com a profundidade e seriedade que acreditamos serem necessárias, por conseguinte iremos nos ater aos aspectos da nova Lei referentes à formação em Psicologia.

A proposição de autonomia para as Instituições de Ensino Superior (IES), ofertada pela nova Lei, deixa a cargo das mesmas, dentre outras atribuições (art.53) a fixação do currículo dos cursos, visando a flexibilizar e implementar inovações nos projetos pedagógicos. As diretrizes curriculares teriam, em seu sentido mais amplo, o objetivo de direcionar e orientar os caminhos que deveriam ser seguidos pelas IES no estabelecimento de seus projetos pedagógicos e estruturas curriculares<sup>17</sup>:

Uma das alterações promovidas pela nova Lei de diretrizes curriculares que nos parece merecer destaque está presente no artigo 48, onde se lê: “Os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional, como prova da *formação* recebida por seu titular” (LDB 9.394/96, grifo nosso). Assim, a relação entre diploma e exercício profissional deixa de ser intrínseca, como era até a vigência da nova lei. O diploma passa a ser somente um documento para comprovar a formação recebida pelo graduado, não mais um garantia de ingresso para o exercício profissional.

---

<sup>17</sup> A fidelidade das IES ao texto da Lei e aos preceitos apresentados na mesma é um dos objetos de questionamento desta pesquisa, e será oportunamente pontuado neste trabalho.

Com um número crescente de cursos de Psicologia sendo abertos pelo país, desde a regulamentação da profissão do psicólogo e de forma mais acentuada a partir da vigência da nova LDB, que facilitava e incentivava a propagação das instituições de ensino superior no país, atendendo solicitação do Conselho Nacional de Educação, em 1997, o psicólogo Adriano Holanda – então designado pelo Conselho Federal de Psicologia – redige um relatório referente à análise dos processos de abertura de novos cursos de Psicologia no país. Há neste período a preocupação com a qualidade dos cursos de Psicologia que estavam surgindo em grande número por todo o país.

No relatório, Holanda (1997) reafirma tal preocupação, assinalando a falta de acompanhamento por parte do Ministério da Educação e entidades fiscalizadoras da profissão e aponta dados de pesquisas realizadas na época que demonstram a disparidade existente entre a formação profissional e seu exercício – números de estudantes de Psicologia e profissionais inscritos nos Conselhos de Psicologia, profissionais ativos, preferências quanto à área de atuação, remuneração, dentre outros aspectos que até a atualidade são debatidos e questionados quando se fala em formação e atuação profissional em Psicologia (Bernardes, 2004b).

Neste mesmo ano, o Ministério da Educação através do Conselho Nacional de Educação, faz saber as orientações gerais para a formação das diretrizes curriculares dos cursos de graduação, dando início ao processo de transformação nas estruturas curriculares dos cursos universitários. O Conselho Nacional de Educação, pelo Parecer 776/97<sup>18</sup> estabelecia as orientações gerais com vistas à formulação das diretrizes curriculares, determinando:

Entende-se que as novas diretrizes curriculares devem contemplar elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão, visando promover no estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente. Devem também pautar-se pela tendência de redução da duração da formação no nível de graduação. Devem ainda promover formas de aprendizagem que contribuam para reduzir a evasão, como a organização dos cursos em sistemas de módulos. Devem induzir a

---

<sup>18</sup> Neste mesmo Parecer, o Conselho Nacional de Educação faz alusão ao currículo mínimo, declarando que na fixação do mesmo por muitas vezes “prevaleceram interesses de grupos corporativos interessados na criação de obstáculos para o ingresso em um mercado de trabalho marcadamente competitivo” (Parecer 776/97), resultando num número excessivo de disciplinas obrigatórias e no prolongamento da duração dos cursos, considerado desnecessário pelo Conselho.



implementação de programas de iniciação científica nos quais o aluno desenvolva sua criatividade e análise crítica. Finalmente, devem incluir dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno atitudes e valores orientados para a cidadania.

Desde o ano de 1992 o MEC nomeou três diferentes Comissões de Especialistas em Ensino de Psicologia para elaborar as diretrizes curriculares, contudo pesaram sobre tais documentos críticas de uma formação tecnicista e voltada para as especialidades, quando o que a comunidade acadêmica e profissional almejava era uma formação generalista e voltada para a prevenção e promoção da saúde coletiva (Hoff, 1999).

Após longo trabalho, em maio de 1999, é divulgada a primeira versão das diretrizes curriculares para os cursos de Psicologia, baseada<sup>19</sup> na minuta de resolução apresentada pela Comissão de Especialistas em Ensino de Psicologia<sup>20</sup>, instituída pela Secretaria de Ensino Superior do MEC a partir de uma consulta realizada à comunidade profissional e acadêmica, para elaborar uma proposta de diretrizes curriculares para os cursos de Psicologia. Em dezembro do mesmo ano é divulgada a segunda versão, sendo a versão definitiva publicada em 2004.

#### **2.4. As Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia.**

As diretrizes para os cursos de graduação em Psicologia segundo o Ministério da Educação e Cultura (2004), “constituem as orientações sobre os princípios, fundamentos, condições de oferecimento e procedimentos para o planejamento, a implementação e a avaliação deste curso”.

A nova LDB definiu para o Ensino Superior que os cursos tivessem uma grade curricular que contemplasse as habilidades e competências que os egressos das universidades deveriam desenvolver em sua formação, bem como ressaltava a importância da experiência prática sob a forma de estágios supervisionados.

A estruturação do projeto pedagógico deve se feita a partir da definição das competências a serem desenvolvidas no egresso – exigindo das instituições uma ampla reflexão acerca do psicólogo que estava sendo formado até então, e do psicólogo que

---

<sup>19</sup> A versão definitiva das diretrizes ficou a cargo da avaliação da comunidade acadêmica e profissional, e submetida à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.

<sup>20</sup> A Comissão de Especialistas foi coordenada (Yamamoto, 2000, p.37) por Maria Angela Guimarães Feitosa (UnB) e composta por Anna Edith Bellico da Costa (UFMG), Antonio Virgílio Bittencourt Bastos (UFBA), Carolina Martuscelli(USP), Marília Ancona Lopez ( PUC-SP) e William Barbosa Gomes(UFRGS).

desejam formar – as novas diretrizes rompem com o modelo tradicional e vigente de reforma curricular em que havia somente um reordenamento das disciplinas. Para tanto, o artigo 3º da Resolução n.08 de maio de 2004 determina os princípios que a formação deva se basear.

No cumprimento do objetivo proposto, é estabelecido um Núcleo Comum, definido por um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências básicas, de acordo com “princípios e compromissos norteadores da formação em Psicologia” (Yamamoto, 2000, p.32).

O Núcleo Comum deve garantir uma base homogênea para todos os cursos, perpassando todo o currículo do início ao final do curso, ou seja, não deve ser entendido como uma “etapa prévia” da formação, garantindo uma formação básica (generalista) do psicólogo para todos os cursos do país, rompendo assim com o modelo antigo de “quatro anos mais um” que dicotomizava a formação em Psicologia (ABEP, 2011).

Este Núcleo Comum deve ser organizado em torno de eixos estruturantes, aos quais as competências básicas devem se articular. Os eixos estruturantes devem garantir o contato com a diversidade da Psicologia como ciência e profissão, assegurando uma formação básica – e generalista – do psicólogo.

Neste sentido, o Núcleo Comum deve ser constituído não somente de disciplinas, mas também de uma variedade de atividades curriculares, incluindo estágios, que desenvolvam as competências básicas e assegurem a apropriação dos conhecimentos relativos à formação básica do psicólogo.

A Comissão de Especialistas em Ensino de Psicologia, ao definir os eixos estruturantes para a formação do psicólogo, procurou adotar uma posição de equilíbrio entre as dicotomias existentes na área da Psicologia. Buscou priorizar “a importância da diversidade de perspectivas teóricas e metodológicas no estudo dos fenômenos psicológicos e suas múltiplas interfaces com as ciências da vida, e com as ciências sociais e humanas” (Ministério da Educação, 2004).

No artigo quinto da Resolução n.8/2004, encontramos descritos os seis eixos estruturantes propostos, e as atuações e desempenhos requeridos do psicólogo que se busca formar referem-se às seguintes competências e habilidades básicas nas quais devem se apoiar, descritas nos artigos oitavo e novo da Resolução n. 8/2004.

A organização do Curso passa a estabelecer a obrigatoriedade da Formação do Psicólogo, sendo o Bacharelado e a Formação do Professor de Psicologia formações opcionais, de acordo com necessidades da região onde o curso acontece e as

possibilidades da instituição. Em outros termos, pode-se afirmar que a partir dali, ou seja, a partir das novas Diretrizes Curriculares, haveria apenas um curso – no caso o “curso de psicologia” – responsável pela formação dos profissionais psicólogos no país (ABEP, 2011).

Segundo Yamamoto (2000), a obrigatoriedade do perfil de “formação do psicólogo”, introduzido por iniciativa da Comissão de Especialistas em Ensino de Psicologia, se deve ao cuidado por parte da Comissão em evitar que “[...] instituições sem as condições necessárias para o perfil mais exigente (formação do psicólogo) se habilitassem a ofertar cursos de Psicologia com os demais perfis” (p.35).

A escolha dos perfis de referência na formação adotada pelo curso – “a formação do profissional (grau de psicólogo), do pesquisador (grau de bacharel) e grau de professor de Psicologia (grau de Licenciado)” (Yamamoto, 2000, p.35) – determina as habilidades e competências específicas, natureza dos estágios específicos e sua carga horária. Aos perfis são incorporadas as ênfases curriculares, considerados referenciais conceituais e de atuação que são “privilegiados no desdobramento do curso” (Yamamoto, 2000, p.35), ficando cada perfil definido por um conjunto de competências e habilidades orientado por um Núcleo Comum.

Neste sentido, as ênfases curriculares são um recorte nas competências gerais previstas ao psicólogo (já presentes no núcleo comum), concentradas em determinado conjunto de atividades, ou seja, as ênfases devem necessariamente incluir estágios, neste caso, estágios específicos às ênfases, oportunizando a vivência dos processos e competências (do núcleo comum) em contextos diferenciados. O sentido de cada ênfase é estabelecido pelo núcleo comum, sendo assim as especificações oportunizadas pelas ênfases na formação do psicólogo não podem ser confundidas com uma especialização, pois são consideradas uma parte complementar e diversificada da formação, como um “coroamento” da formação básica (Resolução n.8/2004).

Cada instituição pode definir as ênfases a serem adotadas, levando em conta as condições institucionais e as necessidades sociais, independentemente das abordagens<sup>21</sup> utilizadas. Fica também instituído que a duração mínima do Núcleo Comum de formação em Psicologia é de duas mil e vinte e cinco horas, variando a carga horária

---

<sup>21</sup> Importante salientar que as abordagens privilegiadas devem ser explicitadas pelo curso, mas não são consideradas ênfases curriculares.

para os perfis específicos de formação, como descreve o Capítulo IX da Resolução n 8/2004<sup>22</sup>.

Aos estágios básicos fica a previsão de uma duração mínima de duzentas e dez horas, tendo por objetivo a prática das competências e habilidades básicas concernentes ao Núcleo Comum (art.10), e estágios com duração de quatrocentos e vinte horas, para o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Em suma, os estágios devem corresponder a não menos que 15% da carga horária total do curso.

Segundo a Resolução n.8/2004, os estágios (ou práticas supervisionadas) consistem em práticas inseridas em um conjunto de atividades que compõem uma prática profissional, pressupondo um acompanhamento e orientação mais individualizada e constante das atividades praticadas. Os estágios básicos são propostos para tornar mais distribuído ao longo do curso a imersão dos alunos na prática supervisionada<sup>23</sup>, e são voltados para apoiar as habilidades da prática profissional, tais como avaliação, observação, entrevistas, entre outras. Os estágios específicos devem aprofundar a prática, inserindo o estudante em diferentes contextos, sendo desenvolvidos de acordo com as ênfases curriculares.

A Resolução faz ainda uma distinção entre o estágio e as atividades práticas, em que a última é considerada como prática isolada e direcionada para a demonstração de alguma dimensão específica que esteja sendo trabalhada por um professor e/ou grupo de alunos. É desejado também um número de horas de atividades complementares<sup>24</sup>, definidas de acordo com as competências estabelecidas no projeto pedagógico.

Importante ressaltar que essas mudanças pretendem, a nosso ver e ao da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (2011), “evitar a divisão rígida e departamentalizada entre uma fase em que os alunos recebem informações e outra em que eles fazem práticas ao final do curso”.

Após as primeiras versões das diretrizes curriculares serem elaboradas para os cursos de Psicologia, no ano 2000, a Comissão de Especialistas de Ensino de Psicologia, a pedido do MEC, redige documento que define critérios e padrões de qualidade para os cursos de Psicologia no Brasil. Este documento tem servido de

---

<sup>22</sup> O Documento que apresenta a Resolução n 8 de 18 de maio de 2004 está disponibilizado na íntegra nos anexos deste trabalho.

<sup>23</sup> As práticas supervisionadas devem ofertar 50% das horas para supervisão e 50% para a prática.

<sup>24</sup> A somatória das horas de atividades complementares e dos estágios não deve ultrapassar 20% do total de horas do curso.

referência para o Ministério da Educação na avaliação dos cursos já existentes e da aceitação de novos cursos.

Durante este período houve muitas manifestações por parte de entidades representativas da Psicologia, tais como Conselho Federal de Psicologia, a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia, o Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia, contrárias às diretrizes curriculares e ao parecer das diretrizes dos cursos de Psicologia feito pelo Conselho Nacional de Educação. As críticas pesavam sobre a fragmentação do saber psicológico, que com a definição das diretrizes estabeleciam áreas de atuação consideradas estranhas para o psicólogo, muito assemelhadas ao modelo médico, limitando sua formação à área da saúde e comprometendo sua atuação profissional futura, como podemos constatar na “Carta aberta à população do CFP, ABEP e CONEP”, de 23 /12/ 2001 (citado por Bernardes, 2004b).

### **2.5. Diretrizes Curriculares hoje, e algumas reflexões.**

Os esforços reunidos pela Comissão de Especialistas em Ensino de Psicologia ao elaborar uma proposta para as diretrizes curriculares que contemplasse alguns dos pressupostos amplamente debatidos à época pela comunidade acadêmica e profissional em geral, são sublinhados por Yamamoto (2000).

Dentre estes pressupostos destacamos a dimensão generalista e abrangente, consideradas necessárias para uma formação acadêmica e profissional, assegurando a competência para atuar em diversos âmbitos de exercício profissional e de pesquisa, com elevado padrão de competência advindo de um ensino que assegure o domínio do instrumental técnico com compromisso ético-social, e finalmente, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Entretanto, a opção por uma formação generalista deve implicar uma ampla discussão com relação ao que se entende por “generalista”, se esta formação – a livre opção das IES na definição das ênfases e perfis – irá assegurar competências e habilidades para que o psicólogo egresso do curso esteja apto a lidar com a diversidade, própria do conhecimento psicológico e das possíveis práticas profissionais, assim como se esta concepção generalista assegura uma formação de boa qualidade. Yukimistsu (1999) corrobora nosso ponto de vista, salientando que uma formação que prime pela generalidade pode reforçar a coesão da profissão. Em suma, é mister refletirmos sobre

o tema, ponderando a possibilidade não só de uma formação generalista, mas que esta prime pela qualidade ao longo de todo o processo de formação.

É inegável o esforço despendido pelas diversas Comissões de Especialistas em alcançar o objetivo proposto, como também as mudanças e avanços que as diretrizes proporcionaram para a formação em Psicologia. Hoff (1999) assinala três aspectos positivos – princípios e compromissos da formação em Psicologia; uma formação de natureza científica permeando todo o núcleo comum e se estendendo até a preparação do psicólogo; a articulação teórico-prática com atividades diversificadas que também permeiam toda a formação.

Em que pesem tais benefícios, as diretrizes curriculares, em seu texto original não parecem, para nós, deixar claros os termos *ênfase* e *perfil* e, por conseguinte, as implicações destes para a formação, abrindo precedente para diferentes interpretações e aplicações, podendo resultar na transformação de uma formação generalista em uma formação especializada, em que perfis e ênfases sejam utilizados para formar especialistas e não para complementar e enriquecer a formação do psicólogo, como previsto na Resolução que rege a formação em Psicologia.

Muito embora as diretrizes ofertem à pesquisa um lugar de destaque e constância nos cursos de Psicologia, o Decreto 5773/06<sup>25</sup> – que distingue as diversas modalidades de IES – veio limitar o compromisso que as IES deveriam ter com a pesquisa na formação universitária. O Decreto em questão define que as IES devem ser credenciadas originalmente como faculdades, e o credenciamento como universidade ou centro universitário, fica na dependência “do credenciamento específico de instituição já credenciada, em funcionamento regular e com padrão satisfatório de qualidade” (Decreto 5.773/06).

Assim, pelo referido Decreto ficou fixado<sup>26</sup> que a universidade se caracteriza pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, sendo “instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”. Os centros universitários caracterizados por instituições pluricurriculares, “abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido,

---

<sup>25</sup> O Decreto 5773, de 9 de maio de 2006 dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

<sup>26</sup> O Decreto é embasado na Constituição Federal de 1988. No art.207 da Constituição encontramos: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar”.

Tais determinações previstas no Decreto reafirmam o que já expomos aqui com relação ao Currículo Mínimo, de que a formação acadêmica não comportava e ainda não comporta a exigência de instituições de ensino superior comprometidas com a produção científica, ficando esta ainda hoje somente a cargo das universidades, em sua maioria instituições públicas de ensino.

Neste sentido, as diretrizes curriculares reforçam esta posição ao estabelecer em sua composição que as ênfases curriculares, ao serem determinadas pelas IES, limitam a pesquisa às universidades, não sendo parte integrante exigida e efetivamente explicitada no Decreto para as demais instituições.

Em março de 2011, a Resolução n. 5 estabelece as normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia para a Educação Básica, visto que desde a promulgação das Diretrizes Curriculares da Psicologia em 2004 estas normas ficaram ainda por serem definidas, como indica o art.13 da Resolução n.8/04: “A formação do professor de Psicologia dar-se-á em um projeto pedagógico complementar e diferenciado, elaborado em conformidade com a legislação que regulamenta a formação de professores no país”.

A mudança curricular deverá ser feita em até dois anos a partir da promulgação da Lei, ou seja, os egressos dos cursos de Psicologia a partir do segundo semestre de 2013 deverão ter a Formação de Professores para a Educação Básica em seu currículo. Tais alterações reafirmam e asseguram o lugar da Psicologia na educação básica, pois ofertam uma estrutura mínima de formação docente para o licenciado em Psicologia, assim como “concretizam essa formação, abrindo uma nova profissão para os psicólogos: a de Professor de Psicologia no nível Médio” (Carta de Salvador<sup>27</sup>, 2011).

Desde as primeiras proposições para as diretrizes em Psicologia encontramos na literatura a preocupação por parte da comunidade acadêmica em debater a questão da formação em Psicologia e propor reflexões acerca dos passos que seriam tomados com o estabelecimento das novas diretrizes (Carvalho & Sampaio, 1997; Holanda, 1997;

---

<sup>27</sup> A Diretoria Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) convidou coordenadores de curso de Psicologia e gestores de núcleos ABEP de todo o país para, em Salvador no dia 11 de maio, debater as Novas Diretrizes Curriculares de Psicologia anunciadas em 16 de março de 2011. Deste debate, foi redigida um documento, intitulado “Carta de Salvador”, em que as entidades envolvidas convocam as IES a elaborarem projetos pedagógicos de licenciatura em sintonia com as necessidades sociais, inovando na forma e no conteúdo, e utilizando os saberes da Psicologia “para a formação, crítica e comprometida com a população, da juventude brasileira”. Este documento se encontra disponível em [www.abepsi.org.br](http://www.abepsi.org.br).

Mancebo, 1997; Branco, 1998; Bettoi & Simões, 2000, 2002; Matos, 2000; Yamamoto, 2000, 2001; Gondim, 2002; Nico & Kovac, 2003), como atualmente na vivência das diretrizes nas universidades e na realidade da profissão do psicólogo (Ribeiro & Luzio, 2006; Bardagi, Bizarro, Andrade, Audibert & Lassance, 2008; Bastos, Gondim & Andrade, 2010; Fuentes-Roja, 2010; Guareschi, Scisleski, Reis, Dhein & Azambuja, 2010; Rosas, 2010; Silva, Duarte, Cardoso, Sá, Moco & Ibrahim, 2010; Soares & Veríssimo, 2010; Yamamoto & Costa, 2010; Yamamoto, Souza, Silva & Zanelli, 2010?); Macedo & Dimenstein, 2011; Scarcelli & Junqueira, 2011).

A ABEP – Associação Brasileira de Ensino de Psicologia – vem coordenando encontros e debates acerca das diretrizes curriculares, respondendo às demandas dos coordenadores de curso que manifestam diversas inquietações com relação às condutas que devem ser adotadas para a correta aplicação das diretrizes. A entidade considera genéricas as orientações apresentadas na Resolução n.8/2004 e, por conseguinte acredita que as mesmas demandam reflexões coletivas que indiquem caminhos mais apropriados para a construção dos novos projetos pedagógicos<sup>28</sup>.

Entre as reflexões apresentadas por este coletivo assessor, destacamos o chamado da ABEP para a comunidade docente em Psicologia, conclamando os professores e coordenadores de curso para uma efetiva participação e interação no processo de construção do projeto pedagógico de sua instituição e na continuidade do debate e questionamentos sobre o psicólogo que estamos formando hoje.

A ABEP ainda salienta a dificuldade dos cursos em abandonar o modelo tradicional de “re-arranjo” de disciplinas nas reformas curriculares, onde “cada professor se responsabiliza por seu “pequeno território” na grade curricular sem qualquer engajamento mais efetivo em um projeto coletivo para formar o profissional, e a formação fica compartimentada e fragmentada” (ABEP, 2011). E complementa afirmando que entre os pressupostos a serem considerados na elaboração de um projeto pedagógico, o primeiro refere-se ao conjunto de professores.

Acreditamos que neste aspecto resida, provavelmente, o caminho para o estabelecimento de projetos pedagógicos que realmente contemplem o saber psicológico em sua amplitude – não interesses individuais partidários, teóricos ou ideológicos – bem

---

<sup>28</sup> No âmbito da ABEP, foi estabelecido um coletivo assessor, para produzir reflexões sobre a aplicação das diretrizes curriculares na formatação de novos projetos pedagógicos para os cursos de Psicologia. A diretriz básica para a produção dessas reflexões e recomendações é o estabelecimento de um conjunto de acordos no âmbito da Psicologia, que possa respaldar a elaboração, implantação e avaliação dos projetos pedagógicos e apoiar os cursos no momento de sua avaliação pelo INEP ou por outros órgãos governamentais. O conjunto de temas abordados é descrito num texto disponível em [www.abepsi.org.br](http://www.abepsi.org.br).



como cursos que formem psicólogos aptos aos desafios profissionais e comprometidos com a ciência psicológica – não cursos que reproduzam o conhecimento, mas que o produzam alicerçados no compromisso com a qualidade, com a ética e com as políticas sociais.

Ao final deste trabalho podemos ter uma visão abrangente da formação em Psicologia desde a definição do Currículo Mínimo até as dificuldades e debates atuais recorrentes das diretrizes curriculares. Cabe-nos aqui ressaltar alguns pontos comentados ao longo deste texto e sublinhar mais fortemente as alterações sofridas pela formação com a vigência das diretrizes a partir do ano de 2004.

O Currículo Mínimo para o curso de Psicologia nasce em meio a uma tradição, já estabelecida nas propostas que o precederam, que aponta para uma separação – ou “cisão” – do saber psicológico em ciência básica e ciência aplicada. Neste aspecto, as orientações das Diretrizes Curriculares que o seguiram sugerem ou intencionam uma ruptura com esta tradição, ao propor um núcleo comum de disciplinas, presentes ao longo da formação, e que deve ser acompanhado de estágios básicos também durante todo o curso.

Outro aspecto nas Diretrizes que denotam esta intenção seria o estabelecimento de uma única formação (obrigatória para todos os cursos) – a Formação do Psicólogo – alterando assim a antiga formação presente no Currículo Mínimo – de quatro anos teóricos (correspondendo ao Bacharelado) e mais um ano prático (relativo à formação do psicólogo), conseqüentemente oportunizando ao egresso o contato com a ciência psicológica em sua totalidade ao longo de toda a sua formação.

Muito embora a LDB de 1961 propusesse o estabelecimento de um projeto pedagógico mais flexível, na prática o que se observou foram cursos caracterizados por uma “grade curricular”; como podemos observar a partir da própria terminologia, “grade” já nos dá o indício de uma estrutura estanque, com ênfase numa estrutura “disciplinar” – com um volume muito grande de disciplinas e horas-aula (como citado neste capítulo). A nova LDB (Lei 9394/96) e as Diretrizes Curriculares (2004), propostas para a formação do psicólogo reforçam a proposta de “flexibilização” e tentam garantir uma formação generalista, o que nos parece verdadeiro, ao lermos o texto da Lei 9394 e a Resolução que apresenta as orientações para Diretrizes em Psicologia, deslocando a ênfase de uma estrutura estratificada e regular – de disciplinas e “aulas” – para uma perspectiva mais dinâmica e fluida, caracterizada por contatos

mais diretos do aprendiz com estágios e práticas diversas, além de maior visibilidade para a questão da pesquisa.

Em contra partida, a dimensão de flexibilidade apresentada pela Lei 9394/96 nos parece apontar para um formato de Educação orientada pelos ditames e controle do mercado, fato este que, para nós, implicaria no risco de se priorizar uma formação muito mais voltada para a práxis e para as demandas mercadológicas do que para a propagação e produção de conhecimento, perdendo-se assim de vista a função primeira da educação superior, que é a de formação científica e profissional, ou seja, não só uma formação que habilite o profissional na execução de determinadas atividades, como um mero reprodutor de tarefas, e sim como um profissional capaz de lidar com as diversidades do mercado e com domínio do conhecimento científico e pesquisador.

O papel da pesquisa no curso de Psicologia é reformulado e afirmado com as Diretrizes. No entanto, as IES à exceção das universidades, especialmente as públicas que devem ter um compromisso maior com a produção científica, as restantes não apresentavam na formação do psicólogo uma preocupação e um espaço estabelecido para a pesquisa psicológica, como nos mostram as pesquisas de Gomes (1996, 2003) e Netto (2004).

As mudanças sofridas nas leis do Currículo Mínimo às Diretrizes Curriculares são inegáveis; contudo, se estas mudanças significam um avanço efetivo para a ciência psicológica e para a formação, isto nos parece depender muito da interpretação que cada instituição de ensino (representadas por seu grupo docente, colegiados, coordenadores e gestores) fizerem da mesma, haja vista que alguns pressupostos e termos ofertados pela Resolução n.8/2004 não são explicitados de forma clara.

Por se tratarem de orientações e não de afirmativas obrigatórias, as Diretrizes Curriculares podem ser mal interpretadas – ou interpretadas de forma literal – o que, em ambos os casos, refletirão em grandes perdas para a formação e para o profissional psicólogo. Desta forma, é imprescindível uma análise criteriosa dos princípios que norteiam a construção dos currículos de psicologia, para que se possa reconhecer os vieses e os “lugares” postos para a Psicologia.

Tentaremos, a partir de agora, ilustrar toda essa discussão tomando por base a descrição e análise preliminares dos currículos selecionados para esta pesquisa.

## Capítulo 3

### 3. Algumas Considerações sobre Currículo: Teorias do Currículo

Com o objetivo de auxiliar a compreensão da estruturação dos currículos que iremos descrever e analisar nesta pesquisa, bem como a importância do currículo de graduação na formação do psicólogo e conseqüentemente do perfil do profissional da Psicologia, optou-se por apresentar neste capítulo, de forma breve, algumas considerações relativas ao tema “currículo”, ao que se denomina na literatura de *Teorias do Currículo*.

#### 3.1. Teorias do Currículo

Segundo Moreira, Pacheco & Garcia (2004) e Macedo (2006), o tema *currículo* está cada vez mais presente no cenário educacional, e Goodson (2008, p.83) complementa dizendo que “em muitos países do Ocidente, o ‘curriculum’ escolar está de volta na agenda política”.

As propostas curriculares contemporâneas são expressamente afetadas pela ideologia neoliberal, na qual conceitos como “efetividade, eficiência e produtividade” (Moreira, Pacheco & Garcia, 2004, p.7) são garantidos aos processos pedagógicos.

O Currículo, como especialidade de estudo e pesquisa educacional, é um campo que está em constante movimento e discussão<sup>29</sup>. Originou-se nos Estados Unidos dos anos vinte (Silva, 2003), estruturado a partir de uma visão prática e organizacional, nomeada de teoria tradicional do currículo. Silva (2003) cita o nome de Bobbitt como o pioneiro no estabelecimento do tema “currículo” como campo especializado de estudos – através de sua publicação, de 1918, *The curriculum* – num momento de busca por respostas para a escolarização de massas. Seu modelo está

(...) claramente voltado para a economia. Sua palavra-chave era ‘eficiência’. O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica. Bobbitt queria transferir para a escola o modelo de organização

---

<sup>29</sup> Dentre os vários grupos que discutem o tema, é destacado por Moreira, Pacheco & Garcia (2004), o GT de Currículo da Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). E segundo Macedo (2006), há no país atualmente, só na área educacional, 147 equipes de estudo do tema currículo.

proposto por Frederick Taylor<sup>30</sup>. Na proposta de Bobbitt, a educação deveria funcionar de acordo com os princípios da administração científica propostos por Taylor (Silva, 2003, p. 23).

O modelo de currículo de Bobbitt viria a ser consolidado num livro de Ralph Tyler em 1949, onde o autor aponta para a preocupação com questões tais como organização e objetivos, enfatizando a importância de definir e estabelecer de forma clara os objetivos do currículo (Silva, 2003). Esta posição comportamentalista irá se estender ao longo das próximas quatro décadas, inclusive no Brasil.

No modelo especificado por Bobbitt, “(...) o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (Silva, 2003, p.12). Posteriormente, com o livro de Tyler, a proposta de currículo passa a girar em torno da “idéia de organização e desenvolvimento (...). Tal como no modelo de Bobbitt, o currículo é, aqui, essencialmente, uma questão técnica” (Silva, 2003, p. 25).

O que fez Bobbitt – segundo Silva (2003) – foi criar não somente uma “idéia” de currículo, mas um “formato” específico de currículo, ou seja, uma descrição verdadeira do que é currículo:

Aquilo que Bobbitt dizia ser “currículo” passou, efetivamente a ser o “currículo”. Para um número considerável de escolas, de professores, de estudantes, de administradores educacionais, “aquilo” que Bobbitt definiu como sendo currículo *tornou-se* realidade (Silva, 2003, p.13).

Parece-nos importante refletir sobre esta afirmação ao analisarmos a estrutura educacional presente na realidade brasileira contemporânea, e mais especificamente no nosso caso, a concepção que as instituições de ensino superior e seus representantes docentes têm do currículo em Psicologia.

Embora ainda vigente, a teoria tradicional do currículo a partir do final dos anos 60 passou a ser alvo de muitas críticas, que resultaram numa dominação política da teoria curricular (Moreira, Pacheco & Garcia, 2004). Assim, em oposição às teorias

---

<sup>30</sup> Frederick Winslow Taylor (1856-1915) é o chamado “pai da administração científica”. Enfatizava e defendia a eficiência e a eficácia operacional na administração industrial, idéias descritas no seu livro *The Principles of Scientific Management* (Taylor, 1911), o que derivou na expressão “taylorismo”.

tradicionais surgem teorias chamadas *críticas*, que – como o próprio nome enfatiza – se posicionaram criticamente com relação ao paradigma das teorias tradicionais.

Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de *como fazer* o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. [...] As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação social (Silva, 2003, p.30).

Neste sentido, diferentemente das teorias tradicionais, que se ocupavam em desenvolver uma tecnologia de como fazer currículo, as teorias críticas se ocupam de desenvolver conceitos para compreender o que o currículo pratica. A teoria crítica surgiu, assim, a partir de um movimento de oposição ao modelo tecnicista apresentado pelas teorias tradicionais; tal movimento foi nomeado de reconceptualista. Muitos teóricos da posição crítica não se reconhecem como integrantes deste movimento, porém não negaram sua importância. Nos Estados Unidos, berço do reconceptualismo, duas vertentes críticas se estabeleceram: uma se utilizava dos conceitos marxistas e outra inspirava-se em estratégias interpretativas de investigação, como a fenomenologia e a hermenêutica (Silva, 2003).

A teoria crítica trouxe para a discussão sobre currículo a questão da relação de dominação existente entre cultura e poder, para a qual o currículo é da cultura e da sociedade na qual está instituído. Mais precisamente, podemos dizer que o currículo seria o reflexo das relações de dominação existentes na sociedade, onde as informações selecionadas para fazerem parte de um currículo reproduziam a cultura e a ideologia da classe dominante.

Outro conceito muito importante surgido com a teoria crítica foi o próprio conceito de *ideologia*. O filósofo Louis Althusser no ensaio: *A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado* viria a “apresentar as bases para as críticas marxistas da educação que se seguiram” (Silva, 2003, p.31). Neste ensaio, Althusser estabelece uma conexão entre educação e ideologia que seriam de grande importância para teorias críticas da educação e do currículo baseadas na análise marxista. Para Althusser, a produção e a disseminação da ideologia eram feitas pelos aparelhos ideológicos do Estado, dentre

eles a escola, a qual atua ideologicamente através de seu currículo, ficando enfatizado o papel do conteúdo das matérias escolares como veículo transmissor destas ideologias (Silva, 2003).

Em contrapartida à ênfase que Althusser dava ao conteúdo, Samuel Bowles e Herbert Gintis, enfatizavam a aprendizagem, “através da vivência das *relações* sociais da escola, das atitudes necessárias para se qualificar como um bom trabalhador capitalista” (Silva, 2003, p.33), tais como obediência a ordens, pontualidade, assiduidade, entre outras. Assim a escola viria a contribuir, através do conteúdo explícito do seu currículo, para as relações sociais do local de trabalho, ou seja, as escolas destinadas aos trabalhadores teriam um currículo que expressasse no seu conteúdo e nas relações vivenciadas a prática do papel de subordinação, assim como, as escolas destinadas aos escalões superiores da classe ocupacional teriam em seu conteúdo a prática do comando e da autonomia.

Segundo Silva (2003), as críticas que pesavam sobre a escola capitalista, não ficaram somente a cargo dos marxistas, mas podem ser encontradas no pensamento de sociólogos como Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. Os sociólogos apresentavam uma crítica à educação pautada no conceito de reprodução, contudo diferiam em vários aspectos da análise marxista. Na análise de Bourdieu e Passeron, a cultura não depende da economia, a cultura funciona como uma economia, um “capital cultural”. Para estes autores, o processo de reprodução social está centrado no processo de reprodução cultural, em que a cultura que tem valor e prestígio social seria a cultura da classe dominante.

As vertentes críticas inspiradas na fenomenologia e na hermenêutica deslocaram a ênfase das estruturas ou categorias teóricas como ideologia, dominação de classe, para os significados subjetivos que as pessoas dão às suas experiências pedagógicas e curriculares. Neste sentido são utilizados conceitos da Fenomenologia, tais como suspensão e redução, conceitos da hermenêutica para uma interpretação, como também o recurso da autobiografia.

Alguns teóricos críticos de inspiração marxista, como Michael Apple, criticaram o movimento de reconceptualização, pois acreditavam que apesar da contribuição do movimento como questionamento ao modelo tradicional, o movimento “era visto como um recuo ao pessoal, ao narcisístico e ao subjetivo” (Silva, 2003). Apple – que apresenta uma teoria inspirada no neomarxismo para questionar as teorias tradicionais

de currículo – aprofunda o conceito e a discussão sobre ideologia e ressalta o conceito de hegemonia, muito importante no seu pensamento (Silva, 2003).

Para Apple, o vínculo entre as estruturas sociais e econômicas e a educação e o currículo é mediado pela ação humana, não sendo deduzido apenas do funcionamento da economia. Nesta questão o autor recorre ao conceito de hegemonia, em que o campo social é um campo contestado, onde os grupos dominantes precisam de um esforço constante de convencimento ideológico para manterem a sua dominação. “É precisamente através desse esforço de convencimento que a dominação econômica se transforma em hegemonia cultural. Esse convencimento atinge sua máxima eficácia quando se transforma em senso comum, quando se naturaliza” (Silva, 2003, p.46).

Assim, para Apple o currículo tem uma relação estreita com as estruturas sociais e econômicas, divergindo do entendimento das teorias tradicionais em que o currículo é considerado como neutro e imparcial, e o conhecimento é tomado como dado e inquestionável.

Para Michael Apple era fundamental o questionamento das formas de conhecimento difundido – de quem é esta cultura? , a que grupo social pertence este conhecimento?, e de acordo com o interesse de quem é que se transmite determinado conhecimento (factos, destrezas, propensões e disposições) em instituições culturais como as escolas? , uma posição que revela também as suas ligações (Paraskeva, 2002, p. 113).

No pensamento de Apple encontramos o entendimento de um currículo onde o conhecimento corporificado é particular, sua seleção é resultante de um processo que espelha os interesses dos grupos e classes dominantes. Quanto ao conhecimento, este deve ser situado, como também o devem ser a escola e o educador. A preocupação não está na validade epistemológica do conhecimento adotado no currículo, mas a forma como determinados conhecimentos são considerados legítimos, em detrimento de outros. Este “ato de situar” ao qual Apple se refere, é justificado:

[...] para ter um maior *insight*, para entender a atividade de homens e mulheres de determinado período histórico, devemos começar por questionar o que, para eles, é inquestionável. [...] o investigador deve *situ*ar essas atividades em um âmbito maior de conflito econômico, ideológico e social. Como observei, a

educação como campo de estudo não tem uma forte tradição de realizar esse “situar” (Apple, 2006, p.47).

Apple defende que o estudo das interconexões da ideologia com o currículo e com a argumentação educacional tem implicações tanto para as questões do currículo quanto para a teoria e política educacionais, advertindo sobre a necessidade de examinarmos criticamente não apenas como o aluno adquire mais conhecimento, como preconizavam as teorias tradicionais, “mas por que e como determinados aspectos da cultura coletiva são apresentados na escola como conhecimento objetivo e factual” (Apple, 2006, p.47).

Não podemos deixar de assinalar a contribuição de Michael Apple para o conceito de “currículo oculto”. De forma simplificada poderíamos dizer que o “currículo oculto” seria aquilo que não é manifesto no currículo formal, tais como: atitudes, comportamentos, valores e orientações. Para os críticos, desvelar o oculto do currículo, ter esta consciência do currículo traria a possibilidade de mudança, a possibilidade de torná-lo inerme. Sobre o “currículo oculto” na atualidade, Silva (2003) aponta que: “Finalmente, numa era neoliberal de afirmação explícita da sua subjetividade e dos valores do capitalismo, não existe mais muita coisa oculta no currículo. Com a ascensão neoliberal, o currículo tornou-se assumidamente capitalista” (p. 81). Acreditamos que a posição acima apresentada é bastante controversa, mas definimos como sendo válido citá-la aqui como uma provocação à reflexão e ao debate.

Dentre os teóricos críticos salientamos também as contribuições de Henry Giroux e de Paulo Freire. A análise de Giroux e de Freire são pautadas numa perspectiva fenomenológica (Giovedi, 2006) e o pensamento de Giroux tem em Freire uma de suas influências (Silva, 2003). Em Giroux, a racionalidade técnica e utilitária e o positivismo das teorias tradicionais são atacados. Giroux, assim como Apple, acreditava que as perspectivas dominantes com relação ao currículo deixavam de levar em conta o conhecimento e, por conseguinte contribuíam para a reprodução das desigualdades e injustiças sociais.

Segundo Giroux, deveria haver ações e mediações na escola e no currículo que pudessem atuar contra os escopos do poder e do controle. Neste sentido, busca no conceito de resistência argumentos para desenvolver uma teoria crítica em que acredita que a pedagogia e o currículo “não são feitos apenas de dominação e controle. Deve



haver um lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão” (Silva, 2003, p.53).

Paulo Freire<sup>31</sup> se preocupou com a questão epistemológica do significado do conhecimento, como também com a questão curricular sobre conteúdo, trazendo muitas implicações para a teoria do currículo. O conceito de “educação bancária” expressa com clareza a posição de Freire quanto ao currículo – uma visão epistemológica que concebe o conhecimento constituído de informações que são transferidas de professor para aluno, como numa transação bancária.

Como alternativa à “educação bancária”, Freire se utiliza de outro conceito, o conceito de “educação problematizada” – a partir de uma perspectiva fenomenológica (Giovedi, 2006) –, apresentando a concepção de um conhecimento “intencionado”, ou seja, o conhecimento é sempre conhecimento de alguma coisa, está dirigido para alguma coisa. Assim, não existe separação entre o ato de conhecer e aquilo que se conhece, entretanto este ato não é isolado, ele envolve a intersubjetividade (Silva, 2003).

Isso significa que a concepção freireana de ensino-aprendizagem compreende a relação inseparável entre objetividade-subjetividade como sendo ponto de partida necessário para que os indivíduos possam se engajar efetivamente na luta pelas transformações das condições objetivas de sobrevivência. A objetividade da realidade, nesse sentido, não implica para Freire a idéia de que só há, em última instância, uma coisa a se dizer sobre o mundo. Significa sim que existem dimensões da vida em sociedade que dizem respeito a todos os sujeitos e que, portanto, podem ser coletivamente compreendidas. Para serem alteradas, tais dimensões exigem respostas coletivas e, portanto, exigem a constatação coletiva de seus mecanismos objetivos de atuação. Tal constatação é possível na medida em que os indivíduos vão assumindo cada vez mais uma compreensão crítica da realidade objetiva que se apresenta e se impõe avassaladoramente sobre os sujeitos, sem que seja possível dela se defender, senão a partir da construção de um conhecimento coletivo, construído democraticamente, e, portanto, produtor de uma identidade coletiva que leve cada um e todos a se reconhecerem como sujeitos de sua própria história (Giovedi, 2006, p. 120).

---

<sup>31</sup> Em Soares & Veríssimo (2010) encontramos uma possibilidade de diálogo entre a pedagogia de Paulo Freire e a formação em Psicologia.

Na Inglaterra, a expressão crítica do currículo surge a partir do livro *Knowledge and control* de Michael Young e passa a ser conhecido como um movimento chamado “nova sociologia da educação”. Aqui as críticas pesavam sobre a sociologia da educação, diferentemente dos Estados Unidos, onde as críticas pesavam sobre as teorias tradicionais do currículo. Este movimento salienta as correlações existentes na relação entre organização curricular e poder. O conhecimento aqui também não é questionado como verdadeiro ou falso, ou como se aprende, a Nova Sociologia da Educação (NSE) questiona exatamente aquilo que contamos como conhecimento.

A “NSE” se propõe a analisar os “princípios de estratificação e de integração” que conduzem a organização do currículo, questionando as justificativas para se privilegiar certas disciplinas em detrimento de outras, por exemplo. Assim sendo, para esta teoria qualquer alteração realizada na organização do currículo, se caracteriza também alterar o poder (Silva, 2003). Outros nomes de destaque relacionados às teorias críticas do currículo e da educação que podem ser citados são: Basil Bernstein, Demerval Saviani, Baudelot, Establet, William Pinar e Madeleine Grumet (Silva, 2003).

Mais recentemente surgiram novas teorias que se posicionaram em poucos pontos contrárias às teorias críticas, mas que trouxeram novas contribuições para a crítica e o debate, as teorias pós-críticas. De forma geral, estas teorias trazem como preceitos a diversidade cultural, de gênero, de raças e etnias.

Entre os movimentos que representam pós-críticas, destacamos o “multiculturalismo”, movimento que reivindica o reconhecimento de formas culturais em contextos de dominância; envolve a preocupação com a “solução” para problemas de ordem étnica e racial (Silva, 2003). Apresenta-se em duas vertentes: a liberal ou humanista e a materialista.

O multiculturalismo liberal preconiza que os diferentes grupos sociais podem ser igualados por sua comum humanidade. Já a vertente materialista, inspirada em geral por conceitos marxistas, defende a idéia de que os processos econômicos e institucionais seriam a gênese do cultivo da discriminação e da desigualdade baseados nas diferenças culturais. Aqui também os processos culturais não poderiam ser entendidos separados das questões do poder.

Nas teorias pós-críticas, como citado acima, também são encontrados questionamentos acerca das questões feministas, de gênero, de raça e etnia. A questão maior debatida aqui vai além de um processo de inclusão das diferenças, mas sim de se estabelecer um diálogo aberto e um espaço igualitário para os ditos “excluídos”. E o

currículo passa a ser entendido como um reprodutor dos estereótipos da sociedade em geral.

Podemos dizer sucintamente que inicialmente as teorias críticas sobre a educação e o currículo ficaram concentradas na análise da dinâmica de classe de reprodução cultural, da desigualdade e das relações hierárquicas na sociedade capitalista. Entretanto ficou evidente que tais relações de desigualdade e poder não poderiam se restringir à classe social, abrindo espaço também para análise das dinâmicas de raça, gênero e etnia.

### **3.2. Currículo: algumas considerações**

Após o caminho trilhado ao longo deste capítulo podemos concluir que o currículo é dependente da forma como é definido pelas diferentes teorias e autores, portanto não sendo possível aqui apresentar uma definição única e conclusiva de currículo. Como assinala Silva (2003): “Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é” (p. 14).

Macedo (2006), a partir da análise de teses e dissertações sobre o campo do currículo no Brasil, afirma que o conceito de currículo que tem sido utilizado é bipartido, havendo uma distinção entre currículo formal e currículo em ação<sup>32</sup> e, por conseqüência, esta distinção contribuiria para uma concepção hierarquizada de poder, mantendo uma perspectiva de prescrição para o currículo.

Nesse sentido, aponto como parte da nossa agenda política, como pesquisadores do campo, a necessidade de pensarmos um conceito de currículo que o conceba como espaço de produção cultural para além dessas dicotomias. Entendo que desconstruir a necessidade de conceitos como currículo formal e currículo em ação é uma etapa fundamental para que a relação de poder no currículo seja pensada de forma oblíqua (Macedo, 2006. p. 100).

O movimento reconceptualista, de acordo com Macedo (2006), com a intenção de romper com a idéia prescritiva e formal de currículo que permeavam as teorias tradicionais, traz para o currículo a cultura produzida na escola, o “mundo vivido” de

---

<sup>32</sup> Em Macedo (2006) encontramos outros sinônimos utilizados para exprimir a idéia de separação entre produção e implementação de propostas curriculares, tais como: currículo fato/pré-ativo e prático/ativo.

alunos e professores, sublinhando a importância do que ocorre nas salas de aula e na escola.

As teorias críticas e pós-críticas do currículo têm como questão central saber qual conhecimento deve ser ensinado, e para tanto recorrem a discussões sobre a natureza humana, da aprendizagem, do conhecimento, da cultura e da sociedade, se diferenciando pela ênfase que dão para cada um desses elementos. Entretanto as teorias acabam por necessitarem retornar à questão inicial, questionando qual conhecimento pode ser considerado válido ou essencial para ser parte do currículo (Silva, 2003).

A esta questão básica se encontram entrelaçadas as mudanças que se objetivam produzir com o currículo, em outras palavras, “o que” ou “quem” o indivíduo deve se tornar, pois se entende que um currículo busque modificar as pessoas que o seguem. Assim, as teorias do currículo se encontram num “campo epistemológico social” (Silva, 2003, p.16).

Neste sentido, as teorias do currículo, além de uma questão de conhecimento envolvem uma questão de identidade, ou seja, pensar o currículo significa pensar na subjetividade, naquele que pretendemos modificar em algum aspecto. Encontramos nas palavras de Silva (2003), a reafirmação deste pensamento:

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade (p.15).

Silva (2008), na apresentação do livro *Currículo: teoria e história* de Goodson, afirma que devemos entender o conhecimento ofertado nos currículos como um elemento histórico e social, sempre passível de mudanças, contudo alerta o autor que ao estudarmos os currículos e as teorias curriculares não devemos entender o processo de transformação sofrido por estes somente como um processo evolutivo, mas precisamos atentar também para as suas rupturas e discontinuidades.

Concordamos com a posição de Silva (2003) ao apontar que na medida em que se define o que o currículo deve ser, as teorias estabelecem uma operação de poder, em que selecionar um conhecimento em detrimento de outro, determinar uma identidade como ideal, é uma intervenção de poder. Seguindo esta linha de pensamento, também os currículos dos cursos de Psicologia igualmente passam por esta operação de intervenção

de poder. Podemos dizer que o Currículo Mínimo do curso de Psicologia apresentava uma estrutura e seleção de disciplinas claramente identificadas com a noção tecnicista de Bobbit e Tyler.

Não obstante as alterações sofridas pela formação em Psicologia com a proposta neoliberal das diretrizes curriculares, o enfoque ainda se encontra na eficiência e na eficácia, “habilidades e competências”, como também nas exigências do mercado de trabalho através de cursos que contemplam as áreas de atuação mais exigidas e emergentes na sociedade, todas são características da relação de dominação capitalista defendida pelas teorias críticas.

Como não dizer que o currículo de Psicologia não reflete a identidade do profissional e da própria ciência psicológica para a sociedade? Concordamos com Silva (2003) quando diz que o currículo é identidade, representa aquilo que se entende de certa cultura, uma ideologia. Esta afirmativa nos parece clara ao nos depararmos com as pesquisas que versam sobre os temas de representação, imagem e identidade social da Psicologia e dos psicólogos (Martin-Baró, 1996; Praça & Novaes, 2004; Weber, Pavei & Biscaia, 2005; Borsezi, Bortolomasi, Guimarães, Liboni, Reis & Tamanaha, 2006), pesquisas que abordam o perfil do profissional psicólogo (Bastos, Gondim & Rodrigues, 2010; Conselho Federal de Psicologia, 1988, 1992, 1994; Mello, 1975; Yamamoto, 1987), bem como as pesquisas que questionam diretamente o profissional que os cursos de Psicologia têm formado ou almejam formar (Santos, 1994; Branco, 1998; Moreira, 1999).

Diante desta constatação, torna-se imprescindível pesquisarmos esses currículos que apontam para a construção do profissional psicólogo, como modo de entendermos sua representação, bem como identificarmos o “lugar” que este ocupa na sociedade atual. Neste sentido, na seqüência deste estudo faremos a descrição e análise dos currículos selecionados para a pesquisa.

## Capítulo 4

### 4. A Formação em Psicologia na cidade de Curitiba: Análise de Duas Instituições de Ensino Superior

A proposta desse texto é examinar o processo de formação em Psicologia na cidade de Curitiba, apresentando um pouco da história da Psicologia e da formação no estado do Paraná, na seqüência procedendo ao estudo de dois casos ilustrativos específicos, tendo por enfoque a estrutura curricular de cursos de Psicologia da capital.

O estado do Paraná tem atualmente um conjunto de 34 (trinta e quatro) cursos de graduação em Psicologia<sup>33</sup>, distribuídos em doze municípios: Londrina (cinco cursos), Maringá (quatro cursos), Guarapuava e Foz do Iguaçu (três cursos cada), Cascavel (dois cursos), Umuarama, Ponta Grossa, Pato Branco, Jandaia do Sul, Apucarana e Campo Mourão ( um curso cada), além de onze instituições que oferecem curso de psicologia na capital.

Para a análise das propostas dos cursos foram selecionados os currículos de duas instituições de ensino superior localizados na cidade de Curitiba, sendo uma delas o primeiro (e, mais tradicional) curso de Psicologia da cidade – a Pontifícia Universidade Católica do Paraná – e uma instituição pública, a Universidade Federal do Paraná. Os currículos<sup>34</sup> aqui analisados estão disponíveis na *web* nas páginas oficiais das respectivas instituições.

A importância e validade do currículo como objeto de pesquisa, quando se trata de estudar processos educacionais e de formação acadêmica e profissional, são demonstrados através da possibilidade de apreensão do sentido do que é formação em Psicologia para cada uma das IES, refletindo nos currículos suas ideologias e concepções da ciência psicológica e do profissional psicólogo. Assim, encontramos na literatura autores e pesquisadores preocupados com o estudo das teorias do currículo, como Apple (2006); Goodson (2008); Silva (2009); Paraskeva,(2002), como também muitas pesquisas nacionais que discutem as implicações do currículo nas políticas educacionais, encontrados nas pesquisas Macedo ( 2006); Moreira & Org.( 2004); Neuvald ( 2008), além das pesquisas que enfocam especificamente o currículo de Psicologia na formação do profissional psicólogo: Bueltner (1990); Dias (2001);

---

<sup>33</sup> Informação disponível no Ministério da Educação, pelo Portal do E-Mec (<http://emec.mec.gov.br/>).

<sup>34</sup> Os currículos das duas Universidades estão igualmente disponíveis em anexo.

Guareschi, Dhein, Reis, Machry & Bennemann (2010); Medeiros (1989) ; Mello (1978;1989); Rocha Junior ( 1996), entre outros.

Com o objetivo de complementar as informações contidas nos currículos e sanar possíveis dúvidas foram feitas ainda entrevistas com os coordenadores dos respectivos cursos e com o chefe do departamento de Psicologia de um dos cursos. As entrevistas foram previamente agendadas, e aconteceram nas salas dos respectivos coordenadores e do chefe de departamento. Foi assegurada aos entrevistados a ética no tratamento das informações coletadas, assim como foram claramente explicitados os objetivos da entrevista e da pesquisa realizada. No cumprimento do propósito, ficou estabelecido que a entrevista fosse semi-dirigida, sendo elaborado um roteiro<sup>35</sup> com questões referentes ao programa do curso, histórico, transição do projeto pedagógico e do currículo na adequação às orientações das diretrizes curriculares. As informações obtidas nas entrevistas foram anotadas no roteiro, não sendo utilizado o recurso de gravação.

Iniciaremos este capítulo com uma breve explanação sobre a história da Psicologia no Paraná e dos cursos de Psicologia nas duas instituições e na seqüência apresentaremos a descrição e análise dos currículos selecionados.

#### **4.1. A Psicologia no Paraná e os Cursos de Psicologia**

Antes de falarmos da história dos Cursos de Psicologia escolhidos para esta pesquisa, nos parece importante localizar a história da Psicologia e da formação em Psicologia no estado do Paraná. Com relação a este tema, muito pouco é encontrado na literatura, sendo ainda tida como referência uma publicação do Conselho Regional de Psicologia (8ª Região) do ano de 1991, intitulada *A Psicologia no Paraná: caminhos percorridos* e o livro da Professora Pórcia Guimarães Alves publicado no ano de 1997, intitulado *Memória da Psicologia no Paraná* (Weber & Walter, 1991; Alves, 1997).

De acordo com Alves (1997), a história da Psicologia no Paraná tem sua origem na Educação, nos Cursos de Formação de Professores das antigas Escolas Normais, onde os currículos apresentavam temas que relacionavam a Psicologia com a Pedagogia e aos problemas de ensino e aprendizagem. Na graduação em Pedagogia, a Psicologia aparece como matéria de estudo no ano de 1938, na disciplina intitulada “Psicologia Genérica” ministrada pelo Professor Milton Carneiro, que baseou a disciplina na obra de Heins Werner – intitulada “Psicologia Genética” – porém, a disciplina foi ofertada somente naquele ano (Alves, 1997).

---

<sup>35</sup> A estrutura do roteiro está disponível nos anexos da pesquisa.

A Psicologia era sempre assunto de interesse e discussão no curso de Pedagogia e no ano de 1946, ex-alunos se organizaram criando uma associação que, entre outras atividades, passaram a realizar cursos com temas relativos à Psicologia, entre eles os cursos na área de orientação educacional e profissional com nomes de referência como o Professor Mira y Lopez. Também foram realizados estágios na Clínica Psicológica Infantil da Universidade de São Paulo e um “Curso de Divulgação Cultural sobre Higiene Mental” realizado por professores da Faculdade de Medicina (Alves, 1997).

No ano de 1949, foi instalado o Centro de Orientação Infantil, possivelmente o primeiro do gênero no Estado do Paraná, cujo funcionamento durou apenas alguns meses (Alves, 1997). Muitas manifestações relacionadas ao interesse e à divulgação da ciência psicológica ocorreram nos anos que se seguiram e, em 1952, um grupo se reuniu para discutir a possibilidade de criação da Sociedade Paranaense de Psicologia. Entre os presentes estava o Professor Waclaw Radecki, que veio a presidir o 2º Congresso Latino-Americano de Psicologia, realizado na cidade de Curitiba no ano de 1953. No mês de dezembro do mesmo ano foi realizado, também na capital paranaense, o 1º Congresso Brasileiro de Psicologia. Neste evento foi debatido o tema da formação de especialistas em Psicologia, sendo composta uma Comissão Especial que ficou encarregada de discutir o anteprojeto de curso para a Formação em Psicologia.

Trevizan (1991) aponta o ano de 1956 como aquele em que a primeira clínica de Psicologia do Paraná foi fundada. Esta clínica tinha por finalidade prestar serviços de orientação psicopedagógica. Mais tarde, no ano de 1962, um primeiro centro de psicologia para atendimento infantil em distúrbios de aprendizagem foi fundado pela psicóloga e professora do Departamento de Educação da Universidade Federal do Paraná, Pórcia Guimarães Alves. E no ano de 1964, foi criado o *Laboratório Psicotécnico Bom Jesus*, tendo por instituição mantenedora a *Associação Franciscana de Ensino Bom Jesus*. Este laboratório tinha por objetivo dar atendimento a empresas e escolas, além de desenvolver pesquisas em testes psicométricos (Trevizan, 1991).

O primeiro curso de Psicologia do Estado foi então criado pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, iniciando suas atividades acadêmicas no ano de 1969 (Alves, 1997; Trevizan, 1991). A partir da criação desse primeiro curso, outras instituições de ensino do Estado começaram a implantar cursos de Psicologia. Em 1972, dois cursos foram criados na cidade de Londrina. No ano de 1973, foram criados dois cursos: o da Universidade Federal do Paraná (Trevizan, 1991) e o da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Tuiuti – atualmente Universidade Tuiuti do Paraná



(Rocha & Machado, 2005). Ainda na década de setenta foram criados cursos de Psicologia na Universidade Estadual de Maringá e na Faculdade de Ciências da Saúde de Umuarama (Trevizan, 1991).

No entanto, encontramos nas palavras de Trevizan (1991) a afirmação de que a procura pelo novo curso e interesse pela nascente e promissora profissão fez com que alguns cursos ofertassem um número excessivo de vagas, “não havendo por parte das instituições de ensino, uma análise ou preocupação com a capacidade de o mercado absorver, em médio prazo, os profissionais que formavam” (p.17). Isto aponta para uma preocupação ainda presente, dado que, ainda nos dias de hoje, é uma realidade na formação e na profissão do psicólogo brasileiro, com um número cada vez maior de cursos ofertados, porém nem sempre de acordo com as premissas de qualidade e atendimento das necessidades das comunidades nas quais estão inseridas, premissas estas preconizadas pelos órgãos reguladores e comissões de fiscalização.

O aumento do número de cursos de Psicologia no Estado e o processo de profissionalização do psicólogo levaram os profissionais da Psicologia no Paraná a buscarem uma organização como classe profissional. Com este objetivo foi criado, no ano de 1974, a *Associação Profissional dos Psicólogos do Estado do Paraná* (APPEP), que teve como função inicial criar um sindicato para a categoria, representatividade esta que somente veio a ser efetivada em 1977. Ainda em 1974, os psicólogos do Paraná passaram a ser representados pelo Conselho Regional de Psicologia da 7ª Região, que compreendia também os Estados de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul. A união se deveu ao fato do Paraná não possuir ainda à época um número considerável de profissionais que justificasse a criação de um Conselho local. Esta situação se manteve até o ano de 1976 quando foi criada uma subsecretaria da 7ª Região na cidade de Curitiba e, finalmente, no ano de 1979, foi criado o Conselho Regional de Psicologia da 8ª Região, com um número de 495 profissionais inscritos (Trevizan, 1991).

Atualmente o estado do Paraná tem 11.006 psicólogos ativos<sup>36</sup> no estado do Paraná. Por “ativos” designam-se aqueles profissionais aptos ao exercício, em contraposição aos que – mesmo sendo portadores do diploma de formação de psicólogo – não exercem a profissão. Este número, além de expressivo, é ainda mais significativo se atentarmos para o fato que nem todos os formandos se inscrevem nos seus respectivos Conselhos e outros ainda abdicam da profissão, por diversos motivos; o que

---

<sup>36</sup> Dados disponibilizados pela Secretaria do CRP-08, a quem agradecemos.

nos leva à conclusão que o número de profissionais formados é significativamente maior que os atuantes. A organização atual do Conselho Regional de Psicologia da 8ª Região – com sede em Curitiba – conta ainda com três subsedes (nas cidades de Londrina, Maringá e Cascavel) e dez Representações Setoriais (Campos Gerais, Centro Ocidental, Centro Oeste, Extremo Oeste, Litoral, Noroeste, Norte Pioneiro, Oeste, Sudeste e Sudoeste).

#### **4.1.1. O Curso de Psicologia na Pontifícia Universidade Católica do Paraná<sup>37</sup>**

O Curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná foi o primeiro do Estado e foi idealizado ao longo do ano de 1968. O primeiro concurso vestibular para o curso aconteceu em janeiro de 1969, e a primeira turma iniciou as atividades em março do mesmo ano. Em 1979, a primeira turma de Psicologia, com 39 formandos é diplomada. Posteriormente, o curso obteve sua regulamentação em 17 de janeiro de 1974. O curso oferecia duas habilitações: a Licenciatura em Psicologia e a Formação de Psicólogo (Trevizan, 1991; Alves, 1997).

Naquele momento o corpo docente era composto de professores do próprio Estado, como também profissionais oriundos dos estados do Rio Grande do Sul e de São Paulo. Devido à escassez de professores titulados em Psicologia à época, o corpo docente do curso de Psicologia foi inicialmente caracterizado por profissionais que exerciam atividades relacionadas à Psicologia e áreas afins.

Até o ano de 1978 havia apenas uma turma de Psicologia no curso; porém, de 1979 a 1987, o curso passou a ter duas turmas, retornando a uma única turma de 1988 até 1999. Entre 1992 e 1999, as turmas eram ofertadas com 70 vagas cada uma. Do ano de 2000 até o ano de 2010, o número de turmas ofertadas aumentou para três, com 60 vagas para cada turma (sendo duas turmas no período diurno e uma turma no período noturno). Para o ano de 2011, mais uma turma foi ofertada para o período diurno, perfazendo um total de quatro turmas ofertadas.

Ao longo da existência do curso, pela necessidade do desenvolvimento dos estágios curriculares, foram criados na universidade a *Clínica de Psicologia*, o *Gabinete de Psicologia* (que desenvolvia atividades relativas à Psicologia Organizacional e do

---

<sup>37</sup> Boa parte das informações aqui apresentadas foi obtida em documento não oficial, disponibilizado pela coordenadora do curso, além da entrevista.

Trabalho), e em 1982 foi criado a *Coordenação de Recursos em Psicologia Escolar* (COOPERAR). Inicialmente estes setores funcionavam de forma independente e não estavam localizados nas instalações da universidade. No ano de 1983 foi criado o *Instituto Paranaense de Psicologia* (IPP), que passou a reunir e representar os três setores, embora ainda não locado dentro da universidade. Em 1989, o IPP passa a desenvolver suas atividades como *Órgão Suplementar de Ensino, Pesquisa e Extensão*, e no ano de 1989 o Instituto passa a ser subordinado ao Curso de Psicologia (passando a funcionar no Campus da Universidade em Curitiba somente em 1994). No ano de 2000 o instituto passa a ser denominado de *Clínica de Psicologia da PUCPR*, e em 2007 é novamente renomeado, passando a *Núcleo de Práticas em Psicologia* (NPP).

O curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica pertence ao Setor de Ciências Biológicas e da Saúde. Segundo a coordenadora do curso de Psicologia, em entrevista, nos informou que o curso teve ao longo de sua história a possibilidade de ser realocado, porém optou-se em manter o vínculo com o Setor de Saúde, por este setor conter grande parte das ênfases estabelecidas na formação, como também pelo fato daquele Setor ter uma maior visibilidade e ser alvo de mais investimento.

#### **4.1.2. História do Curso de Psicologia na Universidade Federal do Paraná<sup>38</sup>**

O curso de Psicologia da Universidade Federal do Paraná foi inaugurado no ano de 1973, iniciando a primeira turma no ano de 1974 e sendo reconhecido em janeiro de 1979. Entretanto, as discussões com relação à criação de um departamento e um curso de Psicologia na Universidade iniciaram muito antes, no ano de 1968<sup>39</sup>, reunindo professores dos departamentos de Medicina, Educação e Filosofia da universidade. No ano de 1969 foi nomeado o primeiro chefe do Departamento de Psicologia, Professor Herley Mehl (à época, professor dos Departamentos de Medicina e Filosofia), com o objetivo de elaborar uma proposta oficial do curso e o primeiro currículo (Novicki & Ferrarini, 2007).

---

<sup>38</sup> As informações aqui apresentadas fazem parte de estudos elaborados para a pesquisa “O sentido da Psicologia e a configuração da subjetividade entre os alunos de Psicologia da Universidade Federal do Paraná”, coordenada pela Professora Doutora Norma da Luz Ferrarini na Universidade Federal do Paraná.

<sup>39</sup> Novicki & Ferrarini (2007), em sua pesquisa não conseguiram encontrar explicações com exatidão para o hiato de cinco anos existente entre as primeiras discussões com relação à criação do curso e sua oficialização.

Segundo a pesquisa de Novicki & Ferrarini (2007), as justificativas para a criação do curso versaram entre a crescente expansão da profissão do Psicólogo naquela época e uma grande demanda de alunos que buscavam disciplinas de Psicologia ofertadas nos cursos de Pedagogia e Filosofia da Universidade.

O curso, no período que antecedeu ao início da primeira turma, pertenceu ao Departamento de Filosofia e Psicologia. Posteriormente, devido ao fato de não possuir um número de professores para formar um departamento somente de Psicologia, o curso passou a integrar o Departamento de Antropologia, constituindo o Departamento de Psicologia e Antropologia (DEPAN), tendo como chefes deste departamento professores de disciplinas de ambos os cursos alternadamente. O curso se manteve vinculado a este departamento até o ano de 1985, quando oficialmente foi criado o Departamento de Psicologia, ficando alojado no Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. O curso foi inicialmente instalado no edifício pertencente aos cursos de Ciências Humanas da Universidade (no Campus da Reitoria), tendo condições precárias de estruturação física, como aponta a inexistência de um Laboratório de Psicologia Experimental, como exemplo. O curso foi posteriormente transferido para uma locação própria – no Prédio Histórico da Praça Santos Andrade – somente em 1983, onde se encontra até os dias de hoje (Novicki & Ferrarini, 2007).

No ano de 1976 houve a proposta de transferência do curso de Psicologia para o Setor de Ciências da Saúde, justificada pela necessidade dos alunos realizarem estágios nas clínicas deste setor, como também pelo fato de algumas disciplinas serem lecionadas por docentes do Departamento de Medicina. Entretanto, o Departamento responsável pelo curso, à época, decidiu por votação, permanecer no Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, justificando que o alojamento do curso de Psicologia neste setor havia sido “não ao acaso e sim por convicção teórica” (Novicki & Ferrarini, 2007, p.11).

No período da criação do curso de Psicologia da UFPR, uma das dificuldades encontradas foi a de constituir seu corpo docente, visto que naquele momento havia uma escassez de professores e profissionais titulados na área, fato este que ocorria também em outras instituições que estavam criando cursos de Psicologia (Novicki & Ferrarini, 2007), sendo assim o curso de Psicologia da UFPR inicialmente se constituiu essencialmente de um quadro docente de outros setores da Universidade, fato afirmado nas palavras de Novicki & Ferrarini (2007, p. 13):

[...] os primeiros professores do curso não eram psicólogos, ao menos não com formação específica na área. Eram profissionais que, a exemplo de muitos que requereram o título de psicólogo após a oficialização da profissão [...] ou mesmo profissionais de outras áreas como de filosofia, sociologia, orientação vocacional, medicina [...]. Outros possuíam formação semelhante, mas que posteriormente fizeram a livre docência na área de psicologia [...]

Ao longo dos primeiros anos de existência do curso esta característica do quadro docente foi se alterando e muitas contratações de professores titulados na área foram feitas. Estes novos professores, psicólogos de formação, ampliaram sua titulação com Mestrados e Doutorados durante sua prática docente, em programas de pós-graduações realizados, em sua maioria, na Universidade de São Paulo (USP) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), principalmente nas áreas de Psicologia Social e Psicologia Clínica, nas abordagens psicanalítica ou comportamental (Novicki & Ferrarini, 2007). Atualmente o curso é composto por um conjunto de 28 professores efetivos, com a imensa maioria – 24 professores – com titulação de Doutorado, preferencialmente na área da Psicologia.

Com relação aos currículos que vigoraram no curso, o primeiro currículo foi estruturado pelo Professor Herly Mehl em 1974, tendo como característica uma formação generalista com ênfase nos aspectos filosóficos e teóricos da Psicologia, especificamente na área de Educação (Novicki & Ferrarini, 2007). O Professor Herly Mehl optou por seguir o modelo de currículo vigente no curso de Psicologia da UFRJ à época, “[...] um currículo voltado para a filosofia, sobretudo a fenomenologia, linha teórica que mais lhe agradava” (Novicki & Ferrarini, 2007, p.13).

Neste currículo, as maiores ênfases eram em “Psicologia Geral” (dividida em quatro disciplinas num total de 180 horas), seguida de “Psicologia Experimental” (dividida em quatro disciplinas num total de 120 horas) e a disciplina de “Técnicas de Exame e Aconselhamento Psicológico”. Além destas, o currículo ofertava as disciplinas de “Psicologia do Desenvolvimento”, “Psicologia Social” e “Psicologia da Personalidade” com carga horária de 60 horas cada. Os estágios eram realizados nas áreas de Psicologia Clínica, Escolar e Organizacional, ofertados nos três últimos semestres do curso, perfazendo uma carga horária total de 4.050 horas para a Formação de Psicólogo e 3.255 horas para a Licenciatura (Novicki & Ferrarini, 2007).

No ano de 1979, o currículo do curso de Psicologia passa pela sua primeira mudança, sendo acrescido um número maior de disciplinas de cunho prático. As disciplinas com maior ênfase no curso continuaram a ser as mesmas do currículo anterior, entretanto os estágios passaram a ser realizados em duas etapas, sendo a primeira etapa ao longo do quarto ano do curso, com carga horária de 90 horas para cada área de atuação, e no quinto ano o aluno deveria escolher duas das três áreas de atuação para realizar os estágios, perfazendo um total de 720 horas de estágio ao final da formação (Novicki & Ferrarini, 2007).

Também segundo a pesquisa de Novicki & Ferrarini (2007), em 1989 acontece uma segunda mudança no currículo do curso, porém a mudança mais significativa de acordo com os autores viria a ocorrer em 1999, com a “subdivisão das linhas teóricas metodológicas: psicanálise, behaviorismo, fenomenológico-existencial e sócio-histórica” (p.14). Outras duas mudanças curriculares no ano de 1999 apontadas por Novicki & Ferrarini (2007) foram: a possibilidade de escolha dos alunos por duas das quatro áreas de estágio ofertadas (Psicologia Clínica, Organizacional, Escolar e Comunitária) e as áreas de atuação, que sofreram mudanças nas suas denominações; por exemplo, a “Psicologia Escolar” passou a ser denominada “Psicologia e Educação”. Na opinião dos autores esta mudança nas denominações é vista como um avanço, pois

[...] vieram a atender à dinamicidade da produção científica, da crescente inovação e expansão das diferentes propostas de atuação do psicólogo, e das sempre possíveis interfaces entre os espaços de atuação do psicólogo e entre as diferentes áreas e ciências (Novicki & Ferrarini, 2007, p.15).

Também nesta reforma curricular houve um aumento da carga horária das disciplinas optativas para um total de 810 horas. Quanto a esta mudança, Novicki & Ferrarini (2007) comentam em sua pesquisa que na opinião de alguns professores entrevistados esta mudança acarretou um excesso de atividades optativas que “fazia com que o aluno perdesse o real objetivo do curso, e possibilitaria que realizasse sua formação da maneira que julgasse adequada” (p.15).

O ano de 1999 foi de mudanças para o curso de Psicologia da UFPR também pelo fato de ter sido criado o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, com o Mestrado em Psicologia com ênfase na infância e adolescência. A criação do programa foi importante para o curso na medida em que sua existência possibilitou o incentivo à

titulação do corpo docente, como também promoveu a integração entre a graduação e a pós-graduação e o aumento da produção em pesquisa, o que veio a imprimir ao curso uma ênfase na mesma direção. Também a partir da existência do programa aumentaram o número de novos laboratórios, núcleos, grupos e linhas de pesquisa (Novicki & Ferrarini, 2007).

Posteriormente, no ano de 2004, o referido programa veio a ser descredenciado, trazendo prejuízos para o departamento e para o curso de Psicologia. Um novo programa foi credenciado no ano de 2008 – igualmente como área de concentração geral, em “Psicologia”, mas agora com quatro linhas de pesquisa: *Práticas Educativas e Produção da Subjetividade*, *Psicologia Clínica*, *Avaliação e Reabilitação Neuropsicológica* e *Psicologia do Trânsito: Avaliação e Prevenção* – apontando para uma maior diversificação tanto de temas quanto de pesquisas. A primeira turma do Mestrado em Psicologia principiou suas atividades em abril do ano de 2009.

Segundo Novicki & Ferrarini (2007, p. 19), o curso de Psicologia da UFPR teve, desde sua origem, a ênfase “nas bases filosóficas e epistemológicas das principais abordagens teóricas da Psicologia com pouco espaço para a prática”; porém, ao longo de sua existência, o curso acentuou no currículo o caráter prático em consequência da titulação do grupo docente e do desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão, bem como a criação dos programas de pós-graduação.

#### **4.2. Descrição dos Currículos**

Para a descrição dos currículos optou-se por utilizar a nomenclatura das disciplinas, estágios e atividades que compõem os currículos, como no estudo publicado por Guareschi, Dhein, Reis, Machry & Bennemann (2010); portanto, não serão levados em conta, neste momento da pesquisa, as ementas e conteúdos programáticos, pois o mesmo demandaria uma nova e ampliada pesquisa. Optou-se por descrever e analisar os currículos utilizando a nomenclatura das disciplinas por considerarmos que as mesmas retratam a “primeira visada”, um primeiro olhar que temos ao ter contato com o currículo de um curso, assim como seria o olhar de um leigo ao se deparar com o currículo do curso ao qual pretendia se candidatar ou estiver em curso. Entendemos a importância de uma pesquisa com currículos que contemple as ementas das disciplinas e projeto pedagógico dos cursos, todavia, como citado acima, este caminho demandaria uma ampliação no escopo do trabalho, ao qual não objetivamos percorrer nesta pesquisa.

A partir das nomenclaturas, o currículo foi separado por categorias, de modo a organizá-las a partir de similaridades e proximidades temáticas. Nesse primeiro momento do trabalho, foram organizadas apenas as disciplinas “Obrigatórias”, por se constituírem no núcleo mais permanente dos cursos, além de representar a maior parte da carga-horária dos formandos. As disciplinas “Optativas” não foram incluídas no estudo por vários fatores, dentre eles: no caso do curso da PUC-PR, há oferta de apenas uma disciplina optativa; já no caso do curso da UFPR, o rol de disciplinas desta natureza é muito extenso, o que demandaria outro tipo de análise, além do fato que o impacto de sua oferta no currículo geral representa apenas 5,2% da carga total – menos do que a carga de atividades “complementares”, que envolvem monitorias, participações em eventos, dentre outras (que representam cerca de 6% da carga total do curso) – em relação aos 88,8% que representam as atividades obrigatórias.

Em relação, pois, às disciplinas Obrigatórias, observa-se uma concentração maior em determinadas áreas do saber, tanto da ciência psicológica quanto de outros campos do conhecimento, por esta razão optamos por criar categorias específicas para estas disciplinas. Muito embora entendamos que uma descrição e análise de currículo devam ser feitas a partir do todo que compreende o currículo, acreditamos ser necessário iniciar com a descrição e análise das partes que compõem este todo, para assim posteriormente apreendermos com maior amplitude o todo de cada currículo e as intercessões entre as partes que o compõem.

Importante reafirmar neste momento que todo o trabalho realizado nesta pesquisa com os currículos está baseado na nomenclatura das disciplinas ofertadas nos mesmos, portanto a determinação das categorias específicas também foi realizada em consonância com este fato.

Esta pesquisa não visa uma comparação entre instituições, mas tão somente busca vislumbrar uma possível compreensão – a partir de seus currículos – da formação oferecida por cada uma delas. Desta feita, as categorias apresentadas serão também específicas para cada instituição, muito embora, como será observado, encontremos categorias comuns aos dois currículos, como seria de se esperar de cursos da mesma profissão. A este fato se somam as especificidades de cada curso, característica sublinhada – como visto anteriormente –, pela liberdade sugerida nas diretrizes para os cursos de Psicologia na construção de seus currículos.

Além da descrição das disciplinas em suas categorias, para a análise dos currículos também serão levados em conta os Estágios Básicos e Específicos e as



Atividades Complementares ofertadas, a carga horária de cada disciplina e das atividades complementares, a carga horária teórica e prática das disciplinas obrigatórias, a carga horária total do curso, a carga horária total de estágios, a divisão da carga horária ao longo do curso e entre as disciplinas, as ênfases curriculares selecionadas por cada curso e a efetiva presença destas ênfases no currículo.

Para a análise dos currículos selecionados serão tidas como referência e parâmetro as instruções contidas na Lei das Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) e as orientações das Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia (Resolução 8/2004 e Resolução 5/2011), pois ambas estão em vigência e regem as determinações quanto à estruturação dos cursos de Psicologia seguidas pelas instituições de ensino superior.

Para o currículo da Pontifícia Universidade Católica do Paraná foram selecionadas dez categorias, em relação às disciplinas obrigatórias: 1) Formação Básica, 2) Biomédica, 3) Avaliação, 4) Desenvolvimento, 5) Formação Profissional, 6) Pesquisa, 7) Educação, 8) Clínica, 9) Social e 10) Trabalho.

Para o currículo da Universidade Federal do Paraná, foram determinadas onze categorias específicas das Disciplinas Obrigatórias: 1) Formação Básica, 2) Biomédica, 3) Avaliação, 4) Desenvolvimento, 5) Behaviorismo, 6) Psicanálise, 7) Psicologia Fenomenológico-existencial, 8) Psicologia Sócio-Histórica, 9) Pesquisa, 10) Educação e 11) Trabalho.

A seguir, passaremos à descrição e análise dos currículos. As categorias listadas acima serão apresentadas em tópicos juntamente com as observações pertinentes à carga horária e localização no respectivo semestre/período<sup>40</sup> do curso. As categorias específicas das Disciplinas Obrigatórias serão apresentadas em sua maioria na forma de tabelas, sendo também acrescidas as observações quanto à carga horária e localização semestral de cada uma das disciplinas. A descrição será apresentada na seguinte ordem: *Estágios, Atividades Complementares, Disciplinas Optativas e Disciplinas Obrigatórias* (iniciando pelas categorias comuns aos dois currículos, seguidas pelas categorias específicas do curso em questão).

#### **4.2.1. Currículo da Pontifícia Universidade Católica do Paraná**

---

<sup>40</sup> O currículo da PUC utiliza o termo “período” e o da UFPR utiliza o termo “semestre” (mesmo tendo entradas anuais). Iremos manter os termos utilizados pelas instituições quando nos referirmos a cada currículo.

O currículo do curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná está estruturado em cinco anos e suas disciplinas ofertadas por períodos semestrais. O currículo disponibilizado pela instituição em sua página virtual não menciona diferenciação das disciplinas entre obrigatórias e optativas, entretanto em entrevista com a coordenadora do curso fomos informados de que o curso ofertaria apenas uma disciplina optativa de Libras. Algumas disciplinas obrigatórias são subdivididas em aulas teóricas e práticas.

O currículo do curso aponta para seis ênfases: 1) “Processos Clínicos”, 2) “Processos e Estratégias de Avaliação”, 3) “Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde”, 4) “Processos Educativos”, 5) “Processos Organizacionais e de Gestão de Pessoas”, e 6) “Processos de Investigação e Organização de Propostas Inovadoras de Atuação Profissional”.

O curso tem carga horária total de 4.140 horas, e destas horas, 2.880 horas são de disciplinas obrigatórias, 1.116 horas são de estágios (básicos e específicos) e 72 horas de atividades complementares.

Segundo nos informou em entrevista a coordenadora do curso de Psicologia da PUC, o currículo vigente para as turmas que ingressaram até o ano de 2010, foi elaborado no ano de 2000, já com o intuito de acompanhar as transformações que estavam sendo pensadas naquele momento para os cursos de Psicologia com relação às novas diretrizes curriculares que viriam a ser implantadas. Esse mesmo currículo somente veio a ser alterado para os ingressantes a partir do ano de 2011, com aumento da carga horária total do curso para 4.806 horas, exigência de os alunos cursarem três disciplinas optativas, além da supressão de alguns estágios básicos que eram ofertados ao longo do curso. Estas alterações foram feitas objetivando uma maior adequação às orientações das diretrizes curriculares, como também a determinação do Conselho Nacional de Educação quanto ao limite máximo da carga horária do curso em estágios e atividades complementares.

Muito embora as alterações na matriz curricular do curso terem entrado em vigor enquanto esta pesquisa estava em andamento, optou-se para esta análise utilizar o currículo do curso que está disponível na página virtual da Universidade, o qual não apresenta ainda estas alterações.

#### 4.2.1.1. Estágios:

**Estágio Básico:** do segundo ao quinto semestre são ofertados estágios básicos com carga horária de 72 horas para cada disciplina: nos respectivos semestres de cada estágio básico, é ofertada uma disciplina com o mesmo tema, que são “*Aspectos Evolutivos e Estruturais do Comportamento Humano na Infância-Estágio*”, “*Abordagem Psicossocial do Adolescente-Estágio*”, “*Indivíduo e Sociedade-Estágio*”, “*Psicopatologia e Saúde Mental-Estágio*”.

**Estágio Específico:** No nono e décimo semestres estão os estágios específicos, nomeados de “estágios profissionalizantes”, com carga horária de 450 horas em cada semestre. O curso oferta um rol de estágios concentrados em dois campos, nos quais os alunos devem optar por um estágio disponível em cada um dos campos, sendo que não é permitida a escolha de dois estágios de uma mesma área ou campo. Para tanto, são ofertados estágios relacionados às ênfases *Processos Clínicos*, *Processos Educativos*, *Processos de Investigação e Organização de Propostas Inovadoras de Atuação Profissional* em ambos os semestres. Os estágios também contemplam a ênfase em *Processos e estratégias de investigação*, contudo o documento disponibilizado pela instituição não especifica em que semestre estes são ofertados.

#### 4.2.1.2. Atividades Complementares:

No terceiro e quarto semestre, com carga horária de 36 horas em cada semestre – o documento disponibilizado pela instituição não explicita em que consistem estas atividades.

#### 4.2.1.2. Disciplinas Optativas

O currículo da Pontifícia Universidade Católica oferta uma disciplina optativa de Libras, com carga horária de 36 horas.

#### 4.2.1.3. Disciplinas Obrigatórias:

##### Categoria 1: Formação Básica

##### Formação Básica 1

Disciplinas	Carga Horária	Aula Teórica ou Prática (AT/AP)	Período
Raízes do Pensamento Psicológico	72 horas	Somente AT	1º Período

Filosofia	36 horas	Somente AT	2º Período
Fundamentos Epistemológicos das Teorias da Personalidade	108 horas	Somente AT	3º Período
Psicopatologia	108 horas	Somente AT	5º Período
Psicologia, História e Profissão no País	72 horas	Somente AT	2º Período
Cultura Religiosa	36 horas	Somente AT	5º Período
Ética	36 horas	Somente AT	5º Período
<b>Total = 7 disciplinas</b>	<b>468 horas</b>		

## Categoria 2: Biomédica

### Biomédica 1

<b>Disciplinas</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Aula Teórica ou Prática (AT/AP)</b>	<b>Período</b>
Fundamentos Psicobiológicos do Comportamento Humano	180 horas	6 horas AT e 4 horas AP (semanal)	1º Período
A Evolução Biossociológica do Comportamento Animal e Humano	72 horas	Somente AT	1º Período
Psicofarmacologia	36 horas	Somente AT	5º Período
Neurociência Aplicada à Psicologia	108 horas	Somente AT	2º Período
Bioestatística	36 horas	Somente AT	3º Período
<b>Total = 5 disciplinas</b>	<b>432 horas</b>		

## Categoria 3: Avaliação

### Avaliação 1

<b>Disciplinas</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Aula Teórica ou Prática (AT/AP)</b>	<b>Período</b>
O Processo de Avaliação Psicológica	72 horas	Somente AP	5º Período
Estratégias de Avaliação Psicológica	108 horas	Somente AP	6º Período
<b>Total = 2 disciplinas</b>	<b>180 horas</b>		

## Categoria 4: Desenvolvimento

### Desenvolvimento 1

<b>Disciplinas</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Aula Teórica ou Prática (AT/AP)</b>	<b>Período</b>
Aspectos Evolutivos e Estruturais do Comportamento Humano na Infância	108 horas	Somente AT	2º Período
Aspectos Biopsicossociais do Desenvolvimento do Adulto e do Idoso	144 horas	6 horas AT e 2 horas AP (semanal)	4º Período
Transtornos Psicossociais na Infância e Adolescência	108 horas	4 horas AT e 2 horas AP (semanal)	5º Período
Abordagem Psicossocial do Adolescente	72 horas	Somente AT	3º Período
Indivíduos Portadores de Necessidades Especiais	108 horas	Somente AT	6º Período
<b>Total = 5 disciplinas</b>	<b>540 horas</b>		

## Categoria 5: Formação Profissional

### Formação Profissional 1

Disciplinas	Carga Horária	Aula Teórica ou Prática (AT/AP)	Período
Laboratório de Desenvolvimento Profissional	36 horas	Somente AP	6º Período
Projeto Comunitário <sup>41</sup>	36 horas		5º Período
Problemas Específicos da Atuação em Psicologia	36 horas	Somente AT	8º Período
<b>Total= 3 disciplinas</b>	<b>108 horas</b>		

## Categoria 6: Pesquisa

### Pesquisa 1

Disciplinas	Carga Horária	Aula Teórica ou Prática (AT/AP)	Período
Processos do Conhecer	36 horas	Somente AT	1º Período
Pesquisa em Psicologia	36 horas	6 horas AT e 2 horas AP (semanal)	5º Período
Projetos Inovadores em Psicologia	108 horas	2 horas AT e 4 horas AP (semanal)	8º Período
<b>Total = 3 disciplinas</b>	<b>180 horas</b>		

## Categoria 7: Educação

### Educação 1

Disciplinas	Carga Horária	Aula Teórica ou Prática (AT/AP)	Período
Educação e Mudança	108 horas	Somente AT	6º Período
Práticas Psicológicas no Contexto da Educação	108 horas	2 horas AT e 4 horas AP (semanal)	8º Período
<b>Total = 2 disciplinas</b>	<b>216 horas</b>		

## Categoria 8: Clínica

### Clínica 1

Disciplinas	Carga Horária	Aula Teórica ou Prática (AT/AP)	Período
Concepções Teóricas da Psicologia Analítica	36 horas	Somente AT	7º Período
Concepções Teóricas da Psicologia Comportamental-cognitivo	36 horas	Somente AT	7º Período

<sup>41</sup> O currículo não especifica se a disciplina é constituída de aulas teóricas e/ou práticas, entretanto em entrevista com a coordenadora do curso fomos informados de que a disciplina é obrigatória para todos os cursos da instituição e compreende atividades, não vinculadas especificamente com a formação, realizadas com a comunidade através de parcerias formadas pela PUC.

Concepções Teóricas da Abordagem Sistêmica	36 horas	Somente AT	7º Período
Concepções Teóricas do Psicodrama	36 horas	Somente AT	7º Período
Concepções Teóricas da Psicanálise	36 horas	Somente AT	7º Período
Análise Experimental do Comportamento	108 horas	2 horas AT e 4 horas AP (semanal)	3º Período
Laboratório de Práticas no Contexto Clínico	108 horas	Somente AP	7º Período
<b>Total = 7 disciplinas</b>	<b>396 horas</b>		

### **Categoria 9: Social**

#### **Social 1**

<b>Disciplinas</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Aula Teórica ou Prática (AT/AP)</b>	<b>Período</b>
Psicologia Social e Sociedade Contemporânea	72 horas	Somente AT	3º Período
Indivíduo e Sociedade	72 horas	Somente AT	4º Período
<b>Total= 2 disciplinas</b>	<b>144 horas</b>		

### **Categoria 10: Trabalho**

#### **Trabalho 1**

<b>Disciplinas</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Aula Teórica ou Prática (AT/AP)</b>	<b>Período</b>
Organização, Instituições e Relação de Trabalho	108 horas	Somente AT	6º Período
Trabalho e Gestão de Pessoas	144 horas	4 horas AT e 4 horas AP (semanal)	7º Período
<b>Total = 2 disciplinas</b>	<b>252 horas</b>		

#### **4.2.2. Currículo da Universidade Federal do Paraná**

O currículo do curso de Psicologia da Universidade Federal do Paraná é estruturado em cinco anos e suas disciplinas ofertadas por semestre. As disciplinas são divididas em obrigatórias e optativas, e embora o currículo seja apresentado com uma periodização recomendada, algumas disciplinas são pré-requisitos para outras, o que pode alterar a direção originalmente tomada pelos alunos, ficando este “desperiodizado”, ou seja, não vinculado a um determinado período do curso e em alguns casos obrigado a atrasar sua formação. Em entrevista concedida, o coordenador do curso e o chefe do Departamento, afirmaram que há uma discussão em andamento no Colegiado do curso para alterar esta estruturação. Algumas disciplinas obrigatórias são subdivididas em aulas teóricas e aulas práticas. Além das disciplinas obrigatórias, o

estudante deve cumprir carga horária total de 240 horas de atividades acadêmicas complementares e 210 horas de disciplinas optativas.

Segundo nos informaram – o coordenador do curso e o chefe do departamento de Psicologia em exercício à época – o projeto pedagógico do curso está alicerçado em duas ênfases: a “Pesquisa” e a “Promoção da Saúde”; e a cada ano da formação um tema específico direciona os estudos nas disciplinas. Assim, no primeiro ano de estudos, o tema é “fundamentos históricos e epistemológicos da Psicologia e interfaces com outros campos do conhecimento”. No segundo ano de estudos o tema é “o desenvolvimento, a aprendizagem e a personalidade”. No terceiro ano de estudos o tema é “grupos, organizações, comunidades e cultura”. No quarto ano o tema é “contextos de intervenção em saúde, educação e trabalho”. Finalmente, no quinto ano de estudos o tema é “a atuação do psicólogo na saúde, na educação e no trabalho”.

A carga horária total do curso é de 4.500 horas, e deste total 1.395 horas são de estágios específicos, 240 horas são de atividades complementares, 210 são disciplinas optativas e 2.655 horas são de disciplinas obrigatórias.

#### **4.2.2.1. Estágios:**

**Estágio Básico:** o currículo pesquisado não apresenta no rol de disciplinas a especificação de estágios básicos ao longo do curso.

**Estágio Específico:** é ofertada no oitavo semestre o *Estágio em Psicologia e Saúde: Triagem*, com carga horária de 45 horas. Além deste, são ofertados no nono e décimo semestre estágios específicos com carga horária de 675 horas em cada um dos semestres. O *Estágio Profissional Supervisionado*, como é intitulado, compreende as áreas de Educação, Trabalho e Saúde, sendo que todas as áreas têm a mesma carga horária de atividades nos dois semestres do curso em que estas atividades devam ser realizadas.

#### **4.2.2.2. Atividades Complementares:**

O currículo apresenta 240 horas de atividades complementares. De acordo com documento do próprio Departamento – disponível na página do DEPSI na UFPR – as atividades complementares devem ser dirigidas para os três perfis característicos das instituições universitárias: Ensino, Pesquisa e Extensão. Desta feita, é necessário que o aluno cumpra, pelo menos, 25% da carga horária total (240 horas) em cada um desses perfis.

São consideradas “atividades complementares da área de ensino” as disciplinas eletivas (em outros departamentos da universidade), as monitorias, participações em eventos científicos (seminários, congressos, etc.), grupos de estudos registrados na UFPR, etc. São “atividades complementares da área de pesquisa”, os estágios voluntários, participações em programas de Iniciação Científica, bem como a apresentação de trabalhos em eventos e a publicação de artigos científicos. Já as “atividades complementares da área de extensão” referem-se à participação em programas e projetos de extensão da Universidade, os estágios não obrigatórios e as representações acadêmicas.

#### 4.2.2.3. Disciplinas Optativas:

O currículo apresenta um total de 109 disciplinas optativas. Deste total, 71 disciplinas são listadas no rol de disciplinas referente à ênfase em Promoção da Saúde, somando 2.955 horas, e 38 disciplinas são listadas no rol de disciplinas optativas referente à ênfase em Pesquisa, que somam 2.175 horas. Importante observar que as disciplinas optativas com ênfase na Pesquisa, apesar de serem em menor número, apresentam um número maior de disciplinas com carga horária de 90 horas, por esta razão acaba somando um total de horas mais próximo das optativas com ênfase na Saúde, que são em maior número. Todavia, de acordo com informações fornecidas em entrevista pelo coordenador do curso e chefe do departamento, por serem disciplinas ofertadas aleatoriamente, à medida que os professores se dispõem para tal, esta carga horária não implica necessariamente em uma oferta ampla; muitas vezes disciplinas optativas específicas acabam sendo repetitivamente ofertadas, enquanto outras podem ficar muito tempo sem serem oferecidas. Em geral, a demanda do próprio corpo discente direciona estas ofertas.

#### 4.2.2.4. Disciplinas Obrigatórias

##### Categoria 1: Formação Básica

##### Formação Básica 2

Disciplinas	Carga Horária	Aula Teórica ou Prática (AT/AP)	Período
História das Idéias Psicológicas	60 horas	Somente AT	1º Semestre
Filosofia para as Ciências Humanas	60 horas	Somente AT	1º Semestre



Antropologia das Sociedades Complexas	60 horas	Somente AT	1º Semestre
Psicopatologia II <sup>42</sup>	30 horas	Somente AT	4º Semestre
Psicopatologia I	60 horas	30 horas de AT e 30 horas de AP	6º Semestre
Ética	30 horas	Somente AT	5º Semestre
Psicologia como ciência e profissão	90 horas	30 horas de AT e 60 horas de AP	1º Semestre
<b>Total= 07 disciplinas</b>	<b>390 horas</b>		

## Categoria 2: Biomédica

### Biomédica 2

<b>Disciplinas</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Aula Teórica ou Prática (AT/AP)</b>	<b>Período</b>
Neuroanatomia Funcional	60 horas	Somente AT	1º Semestre
Genética e Evolução – Psicologia	60 horas	Somente AT	2º Semestre
Neuropsicologia	60 horas	Somente AT	3º Semestre
Psicofarmacologia Aplicada à Psicologia	30 horas	Somente AT	7º Semestre
Bioestatística	60 horas	Somente AT	3º Semestre
<b>Total= 5 disciplinas</b>	<b>270 horas</b>		

## Categoria 3: Avaliação

### Avaliação 2

<b>Disciplinas</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Aula Teórica ou Prática (AT/AP)</b>	<b>Período</b>
Avaliação Psicológica I	60 horas	30 horas de AT e 30 horas de AP	4º Semestre
Avaliação Psicológica II	60 horas	Somente AT	5º Semestre
Avaliação Psicológica III	60 horas	30 horas de AT e 30 horas de AP	6º Semestre
<b>Total= 3 disciplinas</b>	<b>180 horas</b>		

## Categoria 4: Desenvolvimento

### Desenvolvimento 3

<b>Disciplinas</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Aula Teórica ou Prática (AT/AP)</b>	<b>Período</b>
Psicologia Genética	60 horas	30 horas de AT e 30 horas de AP	4º Semestre
Pessoas com necessidades especiais I	30 horas	Somente AT	4º Semestre
Pessoas com necessidades especiais II	60 horas	Somente AT	5º Semestre
<b>Total = 03 disciplinas</b>	<b>150 horas</b>		

<sup>42</sup> A disciplina de Psicopatologia II é ofertada antes de Psicopatologia I.

## Categoria 5: Behaviorismo

### Behaviorismo 1

Disciplinas	Carga Horária	Aula Teórica ou Prática (AT/AP)	Período
Introdução à Psicologia Behaviorista	30 horas	Somente AT	2º Semestre
Psicologia Behaviorista I	30 horas	Somente AT	3º Semestre
Psicologia Behaviorista II	60 horas	30 horas AT e 30 horas AP	4º Semestre
Psicologia e Saúde II B (Behaviorismo)	30 horas	Somente AT	7º Semestre
<b>Total= 4 disciplinas</b>	<b>150 horas</b>		

## Categoria 6: Psicanálise

### Psicanálise 1

Disciplinas	Carga Horária	Aula Teórica ou Prática (AT/AP)	Período
Introdução à Psicanálise	30 horas	Somente AT	2º Semestre
Psicanálise I	30 horas	Somente AT	3º Semestre
Psicanálise II	30 horas	Somente AT	4º Semestre
Psicanálise III	45 horas	Somente AT	5º Período
Psicologia e Saúde II C (Psicanálise)	30 horas	Somente AT	7º Período
Psicologia Social e Psicanálise	30 horas	Somente AT	6º Semestre
<b>Total= 6 disciplinas</b>	<b>195 horas</b>		

## Categoria 7: Psicologia Fenomenológica-Existencial

### Fenomenologia 1

Disciplinas	Carga Horária	Aula Teórica ou Prática (AT/AP)	Período
Introdução à Psicologia Fenomenológico-existencial	30 horas	Somente AT	2º Semestre
Psicologia Fenomenológico-existencial I	30 horas	Somente AT	3º Semestre
Psicologia Fenomenológico-existencial II	30 horas	Somente AT	4º Semestre
Psicologia Fenomenológico-existencial III	30 horas	Somente AT	5º Período
Psicologia Fenomenológico-existencial IV	30 horas	Somente AT	6º Período
Psicologia e Saúde II A ( Fenomenologia)	30 horas	Somente AT	7º Semestre
<b>Total= 6 disciplinas</b>	<b>180 horas</b>		

## Categoria 8: Psicologia Sócio-Histórica

### Sócio-Histórica 1

Disciplinas	Carga Horária	Aula Teórica ou Prática (AT/AP)	Período
Introdução à Psicologia Sócio-Histórica	45 horas	Somente AT	2º Semestre
Psicologia Sócio-Histórica I	60 horas	30 horas AT e 30 horas de	3º Semestre

		AP	
Psicologia Sócio-Histórica II	30 horas	Somente AT	4º Semestre
Psicologia Sócio-Histórica III	45 horas	Somente AT	5º Período
Psicologia Sócio-Histórica IV	90 horas	30 horas AT e 60 horas AP	6º Período
<b>Total= 5 disciplinas</b>	<b>270 horas</b>		

### **Categoria 9: Pesquisa**

#### **Pesquisa 2**

<b>Disciplinas</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Aula Teórica ou Prática (AT/AP)</b>	<b>Período</b>
Metodologia de Pesquisa I	30 horas	Somente AT	3º Semestre
Metodologia de Pesquisa II	30 horas	Somente AT	4º Semestre
Monografia I	60 horas	30 horas de AT e 30 horas de AP	7º Semestre
Monografia II	60 horas	30 horas de AT e 30 horas de AP	8º Semestre
<b>Total= 4 disciplinas</b>	<b>180 horas</b>		

### **Categoria 10: Educação**

#### **Educação 2**

<b>Disciplinas</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Aula Teórica ou Prática (AT/AP)</b>	<b>Período</b>
Psicologia e Educação I	30 horas	Somente AT	7º Semestre
Psicologia e Educação II	30 horas	Somente AT	7º Semestre
Psicologia e Educação III	120 horas	60 horas de AT e 60 horas de AP	8º Semestre
<b>Total= 3 disciplinas</b>	<b>180 horas</b>		

### **Categoria 11: Trabalho**

#### **Trabalho 2**

<b>Disciplinas</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Aula Teórica ou Prática (AT/AP)</b>	<b>Período</b>
Abordagem Sistêmica das Organizações	45 horas	Somente AT	6º Semestre
Psicologia e Trabalho I	30 horas	Somente AT	7º Semestre
Psicologia e Trabalho II	60 horas	30 horas de AT e 30 horas de AP	7º Semestre
Psicologia e Trabalho III	60 horas	30 horas de AT e 30 horas de AP	8º Semestre
Psicologia e Trabalho IV	60 horas	30 horas de AT e 30 horas de AP	8º Semestre
<b>Total= 5 disciplinas</b>	<b>255horas</b>		

### 4.3. Algumas Considerações

De início, temos dois cursos cujas cargas horárias totais têm uma variação que merece nota – de 360 horas a mais para o curso da Federal, o que corresponde ao volume clássico de uma pós-graduação *lato sensu* –, diferença esta que se expressa igualmente nos *Estágios* (diferença de 279 horas), nas *Atividades Complementares* (com diferença de 168 horas) e nas *Disciplinas Optativas* (diferença de 174 horas), todas pendendo para o curso da UFPR em relação ao da PUC-PR. Isto pode apontar para um fator que denominaremos como sendo “flexibilidade” em prol dos cursos de instituições federais que, por serem tradicionalmente cursos de tempo integral, favorecem esse aumento de carga horária.

Um olhar panorâmico sobre os dois currículos nos mostra a coincidência de quatro categorias que poderíamos delimitar como sendo “gerais” – naquilo que se descreve como atrelado a uma formação generalista, ou seja, que esteja relacionado à compreensão dos fundamentos de uma profissão – que são as categorias “Formação Básica” (com disciplinas gerais de introdução e relacionadas às demais ciências, constituindo temas de formação geral ou básica para a Psicologia), “Biomédica”, “Desenvolvimento” e “Avaliação”. A destacar que nas três primeiras categorias há uma significativa diferença de carga horária entre as instituições, tendo a PUC-PR<sup>43</sup> maior destaque, com 78 horas a mais em “Formação Básica” (mesmo considerando a especificidade da disciplina *Cultura Religiosa*, devido ao caráter confessional da instituição); 162 horas a mais, referentes à área “Biomédica” (devido, especialmente, ao volume maior de horas de cada disciplina específica, em relação à UFPR, o que ainda corrobora com a posição da Psicologia nas ciências da saúde, nesta instituição); além de 390 horas a mais na categoria “Desenvolvimento”. Na categoria “Avaliação” houve identificação de carga horária total e de disciplinas.

Outras identificações são observadas naquelas categorias que poderíamos delimitar como sendo mais “práticas” ou “formativas” (mais direcionadas para o “fazer” mais prático da formação), que são a “Pesquisa” (imprescindível para a construção do conhecimento de qualquer ciência) – com cargas similares em ambas as instituições –; a categoria “Educação” (com pequena diferença de 36 horas a mais para a PUC-PR); a categoria “Trabalho” (praticamente idênticas em carga horária).

---

<sup>43</sup> A partir daqui, quando nos referirmos às duas universidades usaremos as iniciais PUC-PR e UFPR.

Quando se pensam nas chamadas “áreas clássicas” da Psicologia, observa-se uma diferença entre as instituições: a categoria “Clínica”, na PUC-PR encontra-se melhor destacada, mais coesa e relacionada ao modelo tradicional de currículo – como encontrávamos no modelo anterior do Currículo Mínimo, com ênfase nos estudos da personalidade e sua aplicação – que podemos observar pelo rol de disciplinas relativas aos diversos modelos teóricos. No caso da UFPR, não foi possível identificar uma categoria desta mesma natureza, pois o mesmo princípio encontra-se, ao mesmo tempo, diluído e estendido em relação aos modelos teóricos; o que parece apontar para uma maior ênfase – no caso do curso da Federal – para uma perspectiva mais “epistemológica”, do que propriamente vinculada à prática clínica tradicional. Isto se demonstra pelo destaque a quatro categorias correlacionadas, que são: “Behaviorismo” (com 150 horas), “Psicologia Fenomenológico-Existencial” (com 180 horas), “Psicanálise” (com 195 horas) e “Psicologia Sócio-Histórica” (com 270 horas).

Esta divisão parece indicar um caminho mais reflexivo e abrangente para esses modelos epistemológicos, e menos “técnicos”, mesmo que se tenham estágios relacionados aos três primeiros modelos com ênfases clínicas e no quarto modelo em educação e trabalho. Vale ressaltar que a “clínica” – na UFPR – está relacionada à área de “saúde” (embora o curso esteja vinculado às ciências Humanas), e que a idéia de divisão entre modelos epistemológicos foi pensada de modo a permear as diversas áreas de estágio (e, portanto, de atuação prática), embora, de fato, isto não aconteça, havendo uma concentração das epistemologias clássicas (psicanálise, behaviorismo e fenomenologia) na “saúde” (inclusive a clínica), enquanto a sócio-histórica predomina na área “social”, além da educação e trabalho (apenas a psicanálise encontra-se igualmente presente na educação e trabalho, mesmo predominando na clínica, com estágios, monografias e pesquisas).

A decisão por arrolar esses modelos epistemológicos à parte, responde pela principal diferença entre o currículo da UFPR e o da PUC-PR, além do fato desta última ter ainda uma categoria específica de “Formação Profissional” (com disciplinas especificamente voltadas para a prática do novo profissional). Um derradeiro detalhe refere-se à categoria “Social”, colocada mais especificadamente na PUC-PR, por aparecer – nesta – de modo mais amplo e geral, mesmo que possamos supor aproximações com alguma das disciplinas arroladas na categoria “Psicologia Sócio-Histórica”, da UFPR. Entretanto, como não fizemos uso das ementas, não foi possível a identificação entre as mesmas por haver clara distinção de nomenclatura, o que pode

indicar a necessidade de se rever tanto os critérios aqui adotados, bem como adequar – eventualmente – as denominações das disciplinas.

De acordo com as categorias específicas das disciplinas obrigatórias determinadas para este estudo, ao compararmos a carga horária destas disciplinas no currículo da PUC-PR, podemos observar uma maior ênfase sobre a categoria “Desenvolvimento”, que apresenta uma carga horária de 540 horas distribuídas em cinco disciplinas. O curso apresenta o tema “Desenvolvimento” como uma de suas ênfases – *Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde* – na qual são ofertados estágios básicos na área<sup>44</sup> e a instituição conta ainda com um grupo de pesquisas intitulado “Aspectos Psíquicos e Psicossociais do Ser Humano em Desenvolvimento”<sup>45</sup>.

Em seguida a esta categoria, observa-se que o currículo da PUC-PR aponta ainda para uma concentração de carga horária na categoria “Formação Básica”, com 468 horas. Na seqüência, temos a categoria “Biomédica” com 432 horas e estágios básicos na área; a “Clínica”, com 396 horas e estágios específicos; “Trabalho” aparece com 252 horas; “Educação”, com 216 horas; “Avaliação”, com 180 horas; “Pesquisa”, com 180 horas; “Social”, com 144 horas; e “Formação Profissional”, com 108 horas.

Podemos inferir que as categorias “Formação Básica” e “Biomédica” – que perfazem juntas 900 horas, ou 31,25% do total das disciplinas obrigatórias (ou ainda 21,74% do total do curso) – dizem respeito àqueles conteúdos ditos “gerais” para a construção da Psicologia, e serviriam de “base” para o desenvolvimento posterior de conteúdos específicos da profissão. Associados às categorias “Desenvolvimento” e “Avaliação” (que podemos igualmente considerar que abordam temáticas “gerais”, ou seja, comuns às diversas aplicações profissionais posteriores), alcançamos um conjunto de 1.620 horas ou 56,25% do total de disciplinas obrigatórias (ou ainda 39,13% do total do curso); seguramente um percentual expressivo, que pode indicar para uma coerente perspectiva “generalista” do curso.

A partir de uma análise mais detalhada dos currículos no que tange as orientações previstas nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia, faremos na seqüência alguns apontamentos observados nesta análise.

O curso da PUC-PR aponta para seis ênfases curriculares, o que impõe o destaque das duas últimas categorias (“Desenvolvimento” e “Biomédica”). Desta feita, outra leitura possível para o currículo da PUC-PR pode ser aquela que associa as

---

<sup>44</sup> Informações obtidas através de documento não oficial fornecido pela coordenadora do curso.

<sup>45</sup> Informação disponível na página virtual do curso.

categorias a suas propostas de ênfases. Neste sentido, observaríamos a seguinte possibilidade de organização:

- 1) Na ênfase “Processos Clínicos” teríamos associada à categoria “Clínica”, com 396 horas;
- 2) Em relação à ênfase “Processos e Estratégias de Avaliação”, temos a categoria “Avaliação”, com 180 horas;
- 3) À ênfase “Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde”, corresponderia a categoria “Desenvolvimento”, com 540 horas;
- 4) Em relação à ênfase “Processos Educativos”, teríamos a categoria “Educação”, com 216 horas;
- 5) À ênfase “Processos Organizacionais e de Gestão de Pessoas”, corresponderia a categoria “Trabalho”, com 252 horas; e,
- 6) Com relação à ênfase “Processos de Investigação e Organização de Propostas Inovadoras de Atuação Profissional”, teríamos duas categorias: “Pesquisa” (com 180 horas) e “Formação Profissional” (com 108 horas), perfazendo um total de 288 horas;
- 7) Por fim, temos as categorias “Social” (com 144 horas), “Básica” (com 468 horas) e “Biomédica” (com 432 horas). Dadas as generalidades destas categorias, seria de se supor que elas “atravessariam” todas as ênfases, não sendo específicas de nenhuma delas.

Um último dado, aqui apresentado quanto à relação das ênfases e a carga horária das disciplinas obrigatórias no currículo da PUC-PR, no que tange às categorias “Social”, “Biomédica” e “Formação Básica”, que foram consideradas como temas gerais que se “diluem” ao longo da formação, perfazem um total de 1044 horas, ou 36,25% das disciplinas obrigatórias, ou ainda pouco mais de um quarto da carga horária total do curso. Ao compararmos estas porcentagens com os valores da carga horária de estágios (básicos e específicos) que compreendem mais de 26% da carga horária total do curso, assim como, a carga horária total de todas as disciplinas obrigatórias que representam 69,56% do total do curso, além dos 1,73% relativos às atividades complementares, nos permite reafirmar o já exposto, que o currículo da PUC-PR aponta para uma formação que reforça os conteúdos de base da ciência psicológica.

Ainda no tocante às ênfases curriculares do curso da PUC-PR, ao analisarmos o a carga horária total das Categorias selecionadas para esta pesquisa, encontramos uma

maior prevalência das Categorias “Desenvolvimento” – cujo tema é ênfase curricular, “Biomédica” e “Formação Básica”, seguida da Categoria “Clínica” – também ênfase curricular em Processos Clínicos. Entretanto, as categorias e conseqüentemente os temas Trabalho, Educação, Avaliação, Pesquisa e Formação Profissional muito embora estejam contidos nas ênfases curriculares do curso – como Processos Organizacionais e de Gestão de Pessoas, Processos Educativos, Processos e Estratégias de Avaliação e Processos de Investigação e Organização de Propostas Inovadoras de Atuação Profissional, respectivamente – e presentes nos estágios específicos – Estágios Profissionalizantes<sup>46</sup>, nas disciplinas obrigatórias apresentam número de disciplinas e carga horária consideravelmente inferior aos temas Desenvolvimento e Biomédica, que também constam das ênfases. Neste sentido, podemos questionar a validade de se apresentar no currículo um número extenso de ênfases, pois como temos no currículo da PUC (com seis ênfases), não é possível ofertar uma carga horária semelhante para todas as ênfases determinadas, ficando um peso maior para um número reduzido das mesmas, o que pode indicar uma formação mais direcionada para determinadas áreas da Psicologia e especificidades da atuação profissional.

O currículo da UFPR apresenta duas ênfases, *Pesquisa* e *Promoção da Saúde*, sendo que podemos relacionar especificamente dentre as disciplinas obrigatórias, as disciplinas que contemplam a categoria “Pesquisa”, como sendo as disciplinas que estão estritamente direcionadas a esta ênfase, contabilizando 180 horas ou 4% da carga horária total do curso. A este valor, são acrescentadas as horas despendidas pelos alunos em algumas atividades complementares que contemplem o tema pesquisa, tais como participações em congressos, iniciação científica, entre outros, não podendo exceder a 240 horas, como também disciplinas optativas que possam ser realizadas pelos alunos com temas relativos à pesquisa e que igualmente não podem exceder a carga horária de 210 horas. Neste caso, levamos em consideração o fato de que em ambos, atividades complementares e disciplinas optativas, para uma formação abrangente e generalista, o aluno não deve cumprir estas atividades em apenas uma ênfase, ou seja, somente em Pesquisa.

Neste sentido, muito embora a *Pesquisa* seja ênfase do currículo da instituição e característica das universidades públicas nacionais, e ainda, comparativamente contemplar com maior destaque a pesquisa do que o currículo da PUC-PR (que também

---

<sup>46</sup> Informações obtidas através de documento não oficial fornecido pela coordenadora do curso.



tem a Pesquisa como ênfase), o currículo não demonstra de forma explícita ter a Pesquisa como uma ênfase no seu projeto pedagógico, ao menos não a partir dos dados a que esta pesquisa utilizou (nomenclaturas do currículo) e no sentido em que a ênfase é expressa e considerada pelas orientações das diretrizes curriculares para os cursos de Psicologia, para as quais a temática sobre a qual versa que uma ênfase deva estar presente ao longo de toda a formação, de forma explícita e abrangente, desenvolvendo as habilidades e competências do aluno para este conhecimento.

Neste momento, se faz necessário uma pausa na análise dos dados da pesquisa para afirmarmos a importância da clareza que as nomenclaturas devam ter no currículo, da mesma forma que a estruturação do currículo precise apresentar de forma explícita suas ênfases ao nomear as disciplinas, estágios e atividades, pois ao considerarmos o currículo a partir das mesmas (nomenclaturas), a não clareza nas informações podem trazer falsas interpretações sobre o perfil do curso e da própria ciência psicológica, especialmente para aqueles que sem um conhecimento maior das questões pedagógicas e das leis que regem a formação do psicólogo – tomemos por base o corpo discente de um curso ou um candidato a uma vaga no curso que almeje entender a formação a qual está prestes a escolher – corre-se o risco de criar ou reafirmar representações da Psicologia e do psicólogo, muitas das vezes irreais e parciais. Isto se torna particularmente importante, igualmente, quando se tenta construir um currículo e aponta para os possíveis vieses implícitos nesta construção.

Com relação à ênfase em *Saúde* podemos sublinhar ao longo do currículo um rol de disciplinas que tem como subtítulo o termo “saúde” e estão vinculadas às disciplinas que versam sobre as teorias ofertadas ao longo do curso. Também são ofertados estágios específicos na área de Saúde, o que demonstra a presença da ênfase curricular ao longo da formação. Mesmo assim, esses estágios não se restringem ao que se poderia identificar como a “clínica” tradicional, expandindo-se para as demais áreas da “saúde”, como a neuropsicologia e a reabilitação, e o trabalho no contexto hospitalar. Os estágios em Saúde são ofertados nos dois últimos períodos do curso e com carga horária total nos dois períodos de 450 horas, ou 32,2% da carga horária total de estágios do curso.

A partir de uma análise mais detalhada dos currículos no que diz respeito às orientações previstas nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia, relataremos na seqüência mais alguns apontamentos observados nesta pesquisa.

Inicialmente, podemos afirmar que, em linhas gerais, os currículos aqui analisados estão em conformidade com os *eixos estruturantes* propostos no *artigo 5º* das Diretrizes Curriculares. Assim, podemos observar na oferta de disciplinas obrigatórias que a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) oferta disciplinas que contemplam os eixos estruturantes: **fundamentos epistemológicos e históricos** – categoria Formação Básica; **Fundamentos teórico-metodológicos e fenômenos e processos psicológicos** – categorias: Clínica, Desenvolvimento, Social; **Procedimentos para investigação científica e prática profissional** – categorias: Avaliação, Pesquisa além dos Estágios, Atividades Complementares e aulas práticas presentes em algumas disciplinas; **Interfaces com campos afins de conhecimento** – categoria Biomédica, Educação, Trabalho, Clínica.

O currículo da UFPR, com relação aos eixos estruturantes das diretrizes, apresenta na categoria Formação Básica, disciplinas que versam sobre os **fundamentos epistemológicos e históricos**. Os **fundamentos teórico-metodológicos e fenômenos e processos psicológicos** são abordados nas disciplinas das categorias Behaviorismo, Psicanálise, Psicologia Fenomenológico-Existencial e Sócio-Histórica. **As interfaces com campos afins de conhecimento** estão presentes em disciplinas das categorias Biomédicas, Educação, Trabalho e também em algumas disciplinas da categoria Formação Básica. Finalmente, os **procedimentos para investigação científica e a prática profissional** são abordados nas disciplinas das categorias Pesquisa, Avaliação, como também nos Estágios, Atividades Complementares e nas aulas práticas.

Entretanto, existem algumas disparidades em ambos os currículos com relação à carga horária destas disciplinas, bem como a prevalência de um número maior de disciplinas em determinadas concepções teóricas e áreas de atuação, o que determina algumas tendências na formação, como será demonstrado ao longo desta análise.

Os cursos também atendem às proposições citadas nos *princípios* da formação (art. 3º, item “b”) e nos *eixos estruturantes* (art.5º, item “e”) das diretrizes curriculares no que diz respeito à oferta de disciplinas que contemplem a **interlocução e interfaces da Psicologia com os fenômenos biológicos**. Podemos constatar esta conformidade ao analisarmos nos currículos o número de disciplinas e a carga horária das mesmas na categoria **Biomédica**, onde a PUC-PR soma a carga de 432 horas e a UFPR a carga de 270 horas. Aqui podemos também observar um maior destaque do currículo da PUC aos aspectos biológicos, haja vista que o curso de Psicologia faz parte do Setor de Ciências

Biológicas e da Saúde, como também o curso tem como uma de suas ênfases – Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde.

A categoria “Avaliação” é apresentada em ambos os currículos, e muito embora sejam ofertadas em apenas duas disciplinas na PUC-PR e em três disciplinas na UFPR, estas somam 180 horas (em cada currículo), carga horária maior que de outras categorias encontradas nos currículos. A avaliação é um dos contextos de atuação citados pelas diretrizes curriculares para o qual o egresso dos cursos de Psicologia deva ser preparado para atuar através do desenvolvimento de algumas competências listadas no artigo 8º das diretrizes. A título de ilustração citaremos o item “g” do artigo: “Realizar diagnóstico e avaliação de processos psicológicos de indivíduos, de grupos e de organizações”.

Ainda, sobre o currículo da PUC-PR, encontramos a categoria “Social”, que apesar de conter uma carga horária de apenas 144 horas e a oferta de uma disciplina de estágio básico – *Indivíduo e Sociedade-Estágio*, o tema “social” também está contido em disciplinas que não compreendem especificamente a categoria, tais como: *Abordagem Psicossocial do Adolescente* (esta com duas disciplinas, sendo uma delas estágio básico), *Aspectos Psicossociais do Desenvolvimento do Adulto e do Idoso e Transtornos Psicossociais*<sup>47</sup> na Infância e Adolescência. Aqui nos é possível destacar que a formação da PUC-PR denota um enfoque particular para os temas sociais, mesmo que não os apresente explicitamente nas ênfases curriculares e nas disciplinas obrigatórias. Assim, há, na terminologia, uma ênfase para aspectos sociais do desenvolvimento. Isto nos parece apontar para um direcionamento do curso, afinal, trata-se de uma instituição confessional, de cunho católico, e pode espelhar algo relativo à “missão” da própria instituição, que aponta para uma direção à comunidade. Isto serviria ainda de apoio à tese exposta acima de que o “social” atravessaria a formação por inteiro.

É igualmente possível observar a partir dos dados acima citados que o tema “Pesquisa” é pouco contemplado pelo currículo da PUC-PR, muito embora seja objeto dos eixos estruturantes propostos pelas diretrizes curriculares (art.5º, item III) com a intenção de articular os conhecimentos, habilidades e competências da formação, como também faz parte das ênfases do curso. Esta menor tendência para a “Pesquisa” ao longo do curso da PUC-PR parece reproduzir uma característica presente nas

---

<sup>47</sup> Grifos nossos.

universidades privadas do país, que não estimula suficientemente o desenvolvimento da pesquisa em seus centros, diferentemente do que é esperado e exigido das universidades públicas, as quais devem ter dentre as suas principais funções o desenvolvimento da investigação científica. Todavia, outra possível interpretação para este fato seja que a pesquisa deva estar presente em todos os momentos da formação do psicólogo, sendo entendida como uma prática que permeie todas as demais disciplinas, o que seria desejável e poderia ser observado em outras atividades, tais como na presença de grupos de pesquisa e na produção científica do corpo docente.

Assim sendo, como uma das ênfases do curso toca exatamente esta temática, acreditamos que a pesquisa deveria ser apresentada com mais destaque, tanto na estrutura curricular, quanto nas atividades a serem desenvolvidas pelo aluno ao longo do curso. Neste sentido, nos parece importante sublinhar também que apesar de o curso apresentar um quadro de quarenta e dois docentes, este conta com apenas um grupo de pesquisa direcionado para o tema Desenvolvimento (o que pode ser considerado abaixo do esperado) que, associado ao fato da inexistência de um programa de pós-graduação *Stricto Sensu* na instituição diminui sobremaneira o espaço para pesquisas. Já a produtividade do corpo docente não foi objeto desse estudo, mas surge como uma nova possibilidade de estudo posterior. Tal dado nos parece ratificar o exposto acima, explicitando a lacuna apresentada pelo curso no que tange a investigação científica ao longo da formação.

No que se refere à questão da pesquisa no currículo da UFPR, a atividade em si não está limitada às disciplinas específicas apresentadas no currículo, embora estas sejam importantes direções, especialmente nas disciplinas de *Monografia I e II*. Tendo em vista que se trata de uma instituição federal, e que há um conjunto significativo de Grupos de Pesquisa associados ao curso de Psicologia – explicitados na página oficial do curso há oito grupos específicos, sendo que existem ainda dois em processo de formalização – além de um programa de Mestrado, e de uma carga maior de atividades complementares (bem como o incentivo à participação em atividades como Iniciação Científica, dentre outras), a pesquisa – na UFPR – se apresenta como uma realidade mais formal, que efetivamente parece permear a formação como um todo, o que pode se mostrar compatível com a ênfase proposta em *Pesquisa*; mas que pode, entretanto, apontar ainda para a necessidade de se explicitar melhor esse campo, como mencionamos anteriormente.

Na Lei 9394/96 – especificamente no seu capítulo IV, artigo 54, que versa sobre as universidades mantidas pelo Poder Público –, a importância da pesquisa é ressaltada quando se vincula a alta qualificação apresentada pela universidade para o ensino e para a pesquisa como dado que possibilita a extensão de atribuições de autonomia universitária. Portanto, para as universidades públicas, além das normatizações que regem as finalidades de uma universidade, também são colocadas em cheque possibilidades de maior autonomia desta, de acordo com sua qualificação para o ensino e para a pesquisa, sua alta produção científica, imputando às universidades públicas uma obrigação legal e também política, pois tal maior autonomia significa maiores investimentos e poder de influência e prestígio no meio acadêmico e social.

Importante ainda ressaltar as deliberações encontradas na lei no que tange à relevância da investigação científica no ensino superior – a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (Lei 9394/96), onde encontramos o *capítulo IV*, responsável pela Educação Superior, no *artigo 43* da finalidade da Educação Superior o *item I*: “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”. No mesmo capítulo, o *artigo 52* que delibera a respeito das universidades nos diz: “As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”. Em relação às *Diretrizes Curriculares* encontramos no *artigo 3º*, a determinação que o curso de Psicologia deva ter como meta a Formação do Psicólogo voltado, entre outras áreas, para a pesquisa, especificando no item “a” o compromisso e princípio que a formação deve seguir: “Construção e desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia”. As diretrizes curriculares solidificam a importância da pesquisa na formação do Psicólogo como um dos eixos estruturantes do currículo, apresentado no *artigo 5º* da Resolução.

Em ambas as determinações da lei, são claras as prevalências do exercício da investigação científica, tanto como premissa do ensino superior, ou seja, válido para qualquer perfil de instituição, quanto premissa sublinhada como característica do que se concebe como universidade no país.

O currículo da PUC-PR, apesar de conter disciplinas relativas às concepções teóricas das variadas abordagens em Psicologia, as apresenta de forma específica, em apenas uma disciplina por abordagem, de 36 horas e somente no sétimo período do curso, com exceção de uma ofertada no terceiro semestre e com carga horária de 108 horas. Se considerarmos que estas disciplinas fazem parte da Categoria “Clínica”, e, que

somente outras três disciplinas ofertadas no início do curso, apresentam as bases epistêmicas da Psicologia – *Raízes do Pensamento Psicológico, Filosofia e Fundamentos Epistemológicos das Teorias da Personalidade* – podemos deduzir uma lacuna no currículo do curso no que diz respeito ao estudo das concepções teóricas das abordagens selecionadas pelo curso, não somente na quantidade de horas designadas para este tema, como também pelo fato do estudo ficar centralizado no sétimo período, o que nos faz indagar como é realizado o estudo nas demais disciplinas que antecedem a estas.

Neste sentido, podemos supor que as concepções teóricas em Psicologia no currículo da PUC-PR estejam sendo apresentadas no decorrer da formação juntamente com outras disciplinas que versam sobre temas como Desenvolvimento e nas disciplinas referentes às “áreas clássicas” da Psicologia, sendo discutidas e lecionadas a partir destas áreas.

No caso do currículo da UFPR, as bases epistemológicas das teorias em Psicologia parecem estar melhor delimitadas ao longo do curso, indicando uma suposta apropriação mais aprofundada dessas temáticas, embora apresentem cargas horárias diferentes: a “Psicologia Sócio-Histórica” aparece com a maior carga horária, de 270 horas; seguida da “Psicanálise” com 195 horas; da “Psicologia Fenomenológico-Existencial” com 180 horas; e do “Behaviorismo” com 150 horas.

Embora não tenhamos explorado as ementas das disciplinas, em entrevista com o coordenador do curso, foi destacado que efetivamente a nomenclatura das disciplinas de “Psicologia Sócio-Histórica” não trata apenas dessa vertente epistemológica, como seria o caso mais lacunar da disciplina *Psicologia Sócio-Histórica IV*, que versa sobre temas de psicologia social e comunitária. Isto indicaria a necessidade de revisão do rol de disciplinas – o que já estaria em curso no Colegiado da Psicologia – com vistas a ajustar melhor os conteúdos às disciplinas. Mesmo que seja colocada à parte a carga horária relativa à disciplina em questão – sendo que a disciplina *Psicologia Sócio-Histórica III* aponta temáticas relacionadas à categoria em questão, o que nos levaria à opção por sua manutenção no mesmo espectro – o total da carga horária desta categoria seria a mesma de “Psicologia Fenomenológico-Existencial” e maior que a de “Behaviorismo”, o que indica ainda assim o seu peso no escopo geral do curso, podendo indicar uma direção epistemológica para o mesmo, se levarmos em conta ainda os estágios profissionalizantes nas áreas de Educação e Trabalho, relacionados à temática e sob responsabilidade dos mesmos professores.

Das “grandes áreas” ou “áreas clássicas” da Psicologia, o currículo da UFPR denota a primazia do tema “Trabalho” com 255 horas, seguido de “Educação” com 180 horas, e a área “Clínica” não apresenta nenhuma disciplina específica. Cabe destacar que, na UFPR, a opção recaiu sobre a macro-área “Saúde” – embora o curso esteja locado num Setor de Humanas, Letras e Artes – como se destaca pela segunda ênfase intitulada “Promoção da Saúde”; é ali que se encontra a “Clínica”, com seus estágios profissionalizantes nas três vertentes epistemológicas: behaviorista, psicanalítica e fenomenológica-existencial. A quarta vertente epistemológica – sócio-histórica – como assinalado anteriormente, aparece mais predominantemente nos estágios em educação e trabalho.

No curso da UFPR, as disciplinas das categorias restantes também apresentam diferenças entre si, quando realizamos o somatório da carga horária total de cada uma: “Formação Básica” apresenta a maior carga horária, de 390 horas (correspondendo a 14,7% das disciplinas obrigatórias ou 8,66% do total do curso), seguido da categoria “Biomédica” com 270 horas (que corresponde a 10,17% das disciplinas obrigatórias ou ainda 6% do total). Somadas as duas categorias – “Formação Básica” e “Biomédica” – que seriam “área básica” da formação, teríamos um total de 660 horas, o que corresponde a 24,86% do total de disciplinas obrigatórias (ou ainda 14,66% do curso).

A terceira categoria com maior carga horária é a “Psicologia Sócio-Histórica”, igualmente com 270 horas. Em seguida temos: “Trabalho”, com 255 horas; “Psicanálise”, com 195 horas; “Avaliação”, “Pesquisa”, “Educação” e “Psicologia Fenomenológico-Existencial” com a mesma carga horária – 180 horas –; e ainda, “Behaviorismo” e “Desenvolvimento”, com 150 horas. Exceção feita ao maior peso de “Formação Básica” parece-nos que o currículo da UFPR procura fazer uma distribuição mais equitativa de carga horária entre as disciplinas.

Os dados da pesquisa acima descritos apontam para algumas “tendências aparentes” no currículo da UFPR, como a oferta de um considerável número de disciplinas relativas à formação básica, totalizando a maior carga horária total do curso, como também a primazia da epistemologia Sócio-Histórica, comparativamente às outras epistemologias delimitadas e ofertadas pelo curso.

Com relação à prática dos Estágios, o currículo da PUC-PR oferta estágios básicos e específicos, atendendo às determinações do *artigo 22º* das Diretrizes Curriculares, ao apresentar estágios básicos relacionados a competências e habilidades previstas para o núcleo comum do curso, pois estes estágios são cursados no período em

que também são ofertadas disciplinas que versam sobre o mesmo tema dos estágios realizados. Em contrapartida, o currículo da UFPR não aponta, em seu currículo, estágios básicos, conferindo uma possível perda significativa para uma maior fixação e correlação dos conteúdos aprendidos no núcleo comum, pois os estágios básicos têm por objetivo, segundo o *artigo 22º, parágrafo 1º*, das diretrizes: “O estágio supervisionado básico incluirá o desenvolvimento de práticas integrativas das competências e habilidades previstas no núcleo comum”.

A iniciativa das Diretrizes Curriculares de estabelecer a presença de estágios ao longo da formação, diz respeito ao desejo de desvincular a formação em Psicologia de um padrão já antigo adotado pelos cursos de Psicologia, em que a teoria e a prática eram apresentadas em momentos diferentes da formação, e que a prática seria a última fase deste caminho. Segundo as recomendações ABEP para os cursos de Psicologia, em documento disponível em sua página na *web*, encontramos que os estágios básicos, como foram nomeados pelas Diretrizes, devem dizer respeito a práticas relativas ao conhecimento ofertado nas disciplinas do Núcleo Comum da formação, tais como avaliação, observação, entre outros e que desenvolvam as competências e habilidades básicas recomendadas para este momento da formação e em consonância com as ênfases curriculares estabelecidas no projeto pedagógico do curso. Com relação aos estágios específicos, estes devem desenvolver as habilidades e competências recomendadas para a prática profissional nas áreas designadas pelo curso, e aqui também relacionadas às ênfases curriculares.

Nos currículos das duas instituições pesquisadas encontramos a presença de estágios específicos (profissionalizantes), em ambos ofertados no último ano do curso. No caso da PUC-PR, os estágios específicos são ofertados em cada semestre a partir de uma listagem com dois campos definidos, em que o estudante só pode optar por um estágio contido em cada um dos campos. Segundo a coordenadora do curso, esta estrutura obriga os alunos a terem a prática profissional em áreas distintas de atuação da Psicologia. Na UFPR, os estágios específicos estão ofertados em três grandes áreas de atuação: Saúde, Educação e Trabalho. Contudo, destas três áreas apenas a Saúde é uma ênfase do currículo. A ênfase em Pesquisa não apresenta estágios específicos no currículo do curso, podemos supor que isto ocorre devido à presença da pesquisa em outras atividades complementares e na iniciação científica.

Embora ambos os cursos estejam em conformidade com as diretrizes curriculares quanto à carga horária de estágios e atividades complementares com



percentual maior do que 15% da carga horária total do curso, PUC-PR com 30% do total e UFPR com 36%, a pesquisa aponta uma característica muito mais teórica do que prática a ambos os cursos. Na PUC-PR, o currículo apresenta um total de 34 disciplinas obrigatórias, sendo 23 disciplinas com aulas teóricas, três disciplinas com aulas práticas e oito disciplinas com aulas teóricas e práticas. Na UFPR, o curso apresenta 51 disciplinas obrigatórias, sendo 37 disciplinas teóricas, 14 disciplinas com aulas teóricas e práticas e nenhuma disciplina apenas com prática. Este fato evidencia que os cursos nos parecem estar ainda um pouco distantes da idéia de práticas profissionais, citada no artigo 5º item “f” das diretrizes: “*Práticas profissionais* voltadas para assegurar um núcleo básico de competências [...]”.

No currículo da PUC-PR, o número total de horas de estágios e atividades complementares (1.260 horas), contabilizando estágios básicos e específicos, representa aproximadamente 30% da carga horária total do curso (4.140 horas). No currículo da UFPR, o número total de horas de estágios e atividades complementares (1.635 horas), representa em torno de 36% da carga horária total do curso. Os currículos de ambas as universidades estão em conformidade com a indicação das diretrizes curriculares de que os estágios básicos e específicos devem perfazer, pelo menos, 15% da carga horária total do curso, porém não estão de acordo com a determinação do art. 1º da Resolução n.2/ 2007 do Conselho Nacional de Educação, de que os estágios e atividades complementares não devem exceder a 20% da carga horária total do curso.

Chama-nos a atenção também, o fato do currículo da PUC-PR apresentar apenas uma disciplina optativa, o que pode vir a restringir as possibilidades de escolha do aluno na sua formação, fazendo com que o curso seja mais direcionado, em relação a teorias e áreas de atuação da Psicologia. Em contrapartida, como dissemos no início das considerações, o currículo da UFPR por apresentar um vasto rol de disciplinas optativas e uma carga horária de 210 horas para as mesmas, parece denotar uma maior “flexibilização” na estruturação do curso. Contudo, as informações obtidas com o chefe do Departamento e com o coordenador do curso, nos mostram que muito embora o curso tenha um grande número de disciplinas optativas, estas são ofertadas de acordo com a demanda docente, acontecendo muitas vezes de uma mesma disciplina ser ofertada por muitos anos e outras terem sido ofertadas apenas num semestre ao longo da história do curso. Assim, podemos questionar esta estruturação, como também apontar a possibilidade deste entrave no curso vir a estabelecer determinadas especificidades na

formação do aluno, podendo imprimir ao curso um caráter muito mais específico do que generalista.

Os achados da pesquisa também apontam para a existência em ambos os cursos de disciplinas que abordam a Psicologia como profissão. Com maior número e maior carga horária, encontramos no currículo da PUC-PR uma preocupação maior com este tema, que também faz parte das ênfases do curso, fato afirmado também pela coordenadora do curso em entrevista. Segundo a coordenadora, o curso oferta disciplinas e atividades de pesquisa que aproximam o aluno do que viria a ser a profissão do psicólogo e suas possibilidades de campos de atuação, dificuldades e obstáculos no exercício profissional e incentivo a criação de novas possibilidades de atuação. Na UFPR há apenas uma disciplina que aborda este tema, no primeiro período do curso e com carga horária de 90 horas. Este dado nos aponta para uma imagem relativamente “tradicional” da formação profissional (e que normalmente se associa a uma distinção entre instituições privadas e públicas de ensino) que indica o curso da PUC-PR como formador de “profissionais” e o curso da UFPR como formador de “pesquisadores”. Eventualmente a diferença supracitada possa ter relação com esta representação.

Ao final deste capítulo, podemos ter um vislumbre da estruturação curricular dos dois cursos selecionados para esta pesquisa, mesmo reconhecendo os limites da nossa apropriação. A partir da descrição e análise dos documentos disponibilizados na página da *web* de ambas as universidades e das entrevistas realizadas com respectivos coordenadores de curso e um chefe de Departamento, os dados acessados nesta pesquisa apontam para algumas características comuns a ambos os currículos, e outras específicas de cada um dos cursos. Estas características comuns, como comentado neste capítulo, parecem delinear uma perspectiva de formação que preza uma *formação básica*, ou como determinada pelas diretrizes curriculares, um *Núcleo Comum*, que estabelece a estrutura mínima para os cursos que pretendem formar psicólogos. Em contra partida, as características específicas de cada currículo, encontradas nesta pesquisa, apontam para a definição de um “perfil” particular de cada um dos cursos.

Neste sentido, as características comuns a ambos os currículos, estruturadas a partir de disciplinas consideradas de “base”, direcionam os cursos para uma formação considerada “generalista”. A esta formação básica são atribuídos os “estágios básicos”, presentes apenas no currículo da PUC-PR, demonstrando uma lacuna na formação da UFPR, embora esta “falta” possa ser justificada por alguns através da carga horária

expressiva em atividades complementares. Entretanto, vale ressaltar que os objetivos e as definições de ambas as atividades curriculares são distintos, como resalta a ABEP em suas recomendações para o exercício das diretrizes curriculares.

O perfil delineado de cada curso através das características específicas que estes apresentam em seus currículos, se encontra expresso, entre outros fatores, na escolha das ênfases curriculares dos cursos e na apropriação pela formação, destas ênfases ao longo do currículo. No que concerne ao currículo da PUC-PR, apesar do grande número de ênfases determinadas pelo curso, suas ênfases maiores parecem cair sobre os temas Desenvolvimento e Clínica, além de uma forte tendência para as disciplinas de formação básica, o que pode apontar para um perfil de curso que ainda mantém presentes características do antigo Currículo Mínimo, numa formação ainda estratificada e tendendo aos entraves das “grades curriculares”.

No tocante ao perfil da UFPR, podemos perceber uma maior tendência para as questões relativas à Pesquisa, que também é uma das ênfases do curso, explicitando uma tendência dos cursos superiores públicos no país. É também possível observar neste currículo um claro delineamento de quatro bases epistemológicas em Psicologia, que se encontram presentes ao longo de quase todo o curso e parecem desenhar uma estrutura própria para o mesmo, diferentemente da PUC-PR, onde as bases epistemológicas aparecem de forma mais explícita somente em determinadas disciplinas de cunho “geral” e possivelmente naqueles que versam sobre as abordagens teóricas em Psicologia. Mesmo assim, a elevada carga de disciplinas obrigatórias pode igualmente indicar um perfil semelhante ao do antigo Currículo Mínimo, fazendo com que a progressão das atividades de formação dos alunos fique demasiado direcionada.

Os achados da pesquisa apontam para as diferenças presentes em ambas as formações no que tange ao fato de um curso pertencer a uma instituição de ensino pública, que tende a concentrar grande parte de seus esforços em sua vocação de desenvolver a pesquisa científica, e no outro lado, uma instituição de ensino superior privada e confessional, que tende a concentrar boa parte de seus esforços e igualmente a anterior, também por vocação, a desenvolver atividades e tender suas disciplinas para um cunho mais social.

Os perfis apontados pela pesquisa corroboram o conceito de currículo como um todo, considerado além da somatória das disciplinas, cargas horárias, estágios e atividades ofertadas. O que podemos observar, e o que nos salta aos olhos, ao analisarmos ambos os currículos selecionados, é que a formação em Psicologia se

encontra verdadeiramente retratada naquilo que não se vê numa primeira vista, aquilo que é apresentado por Michael Apple (2006) como *currículo oculto*.

O que se apresenta como “oculto” nos currículos aqui pesquisados, dizem das concepções neoliberais de ensino superior, muito mais voltado para a formação de profissionais cada vez mais moldados para as exigências do mercado de trabalho, do que para a propagação e produção efetivas de conhecimento. Também se encontram ocultos em ambos os currículos as ideologias das instituições – uma federal, atrelada aos ditames governamentais e políticos e outra privada e confessional – resignada aos valores católicos e por que não dizer a interesses políticos aliados a estes valores.

Outro aspecto do mesmo modo relevante na determinação do perfil de cada um dos cursos, diz respeito ao corpo docente de cada curso. As ideologias e “filiações teóricas” de cada professor, ou de uma maioria de docentes, atribuem ao curso características concernentes a estas concepções. Neste sentido, tomamos como exemplo o currículo da UFPR, que parece apontar para uma filiação em maior número por parte do corpo docente para as concepções teóricas da Sócio-Histórica, presente ao longo do curso com a maior carga horária.

Ao longo da pesquisa com os currículos nos deparamos com certas dificuldades e limitações, pois a análise dos mesmos, partindo apenas das nomenclaturas das disciplinas limitou o acesso à totalidade das informações presentes no currículo. Desta forma, cabe-nos – por fim – reconhecer as limitações do estudo, dado que seria necessária a ampliação da análise para os dados contidos nas ementas das disciplinas. Igualmente de significativa relevância seria o exame do quadro docente de cada instituição, pois o mesmo serviria de indicador de possíveis tendências para os cursos. A extensão do estudo para as demais instituições formadoras da capital também seria uma possibilidade interessante.

Acreditamos que futuras pesquisas possam e devam ser realizadas, com o intuito de contribuir para a construção de uma formação acadêmica cada vez mais qualificada. Por fim, esperamos que esta breve reflexão possa ser útil às próprias instituições pesquisadas, na eventualidade de uma discussão sobre reforma ou revisão curricular, podendo servir de baliza para questionamentos ou ajustes futuros.

## Referências

- ABEP, (2011). *Construção de acordos sobre a aplicação das diretrizes curriculares para os cursos de Psicologia no país*. Disponível em [http://www.abepsi.org.br/portal/?page\\_id=46](http://www.abepsi.org.br/portal/?page_id=46). Acessado em 06 de setembro de 2011.
- Alves, P.G. (1997). *Memórias da Psicologia no Paraná*. Curitiba: Pinha.
- Antunes, M.A.M. (2007). *A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição*. São Paulo: Unimarco Editora/Educ.
- Apple, M.W. (2006). *Ideologia e Currículo*. Porto Alegre: Artmed.
- Bardagi, M.P., Bizarro, L., Andrade, A.M.J., Audibert, A. & Lassance, M.C.P. (2008). Avaliação da Formação e Trajetória Profissional na Perspectiva de Egressos de um Curso de Psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 28 (2), 304-315.
- Bastos, A.V.B., & Achcar, R. (2006). Dinâmica profissional e formação do psicólogo: uma perspectiva de intervenção. Em Conselho Federal de Psicologia (1994). *Psicólogo Brasileiro. Práticas emergentes e desafios para a formação* [pp. 299-329]. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bastos, A.V.B., Gondim, S.M.G. & Rodrigues, A.C.A. (2010). Uma categoria profissional em expansão – quantos somos e onde estamos? Em Antonio Virgilio Bittencourt Bastos & Sonia M.G.Gondim (Orgs). *O trabalho do psicólogo no Brasil* [pp. 32-44]. Porto Alegre: Artmed.
- Bernardes, J. S. (2004a). *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, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Bernardes, J. S. (2004a). *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, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Bernardes, J.S. (2004b). *Linha do Tempo. Documentos sobre formação em Psicologia*. Disponível em <http://www.abepsi.org.br/web/LinhadoTempo.aspx>. Acesso em: 02 de outubro de 2010.

- Bettoi, W. & Simão, L.M. (2000). Profissionais para si ou para os outros? Algumas reflexões sobre a formação dos psicólogos. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 20(2), 20-31.
- Bettoi, W. & Simão, L.M. (2002). Entrevistas com Profissionais como Atividade De Ensino-Aprendizagem Desejável na Formação do Psicólogo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(3), 613-624.
- Boring, E.G. (1950). *A History of Experimental Psychology*, New York: Appleton-Century-Crofts, Inc.
- Borsezi, C.S.; Bortolomasi, E.; Guimarães, J.L.; Liboni, R.G.; Reis, M.F. & Tamanaha, H.Y. (2006). Representação social da psicologia e do psicólogo sob o olhar da comunidade de Assis/SP- Brasil. *Revista de Psicologia da Unesp*, 5(1), 59-68.
- Branco, M.T.C. (1998). Que Profissional Queremos Formar? *Psicologia: Ciência e Profissão*, 18(3), 28-35.
- Brasil (1946). Decreto-Lei N. 9.092 – De 26 de março de 1946. Amplia o regime didático das faculdades de filosofia e dá outras providências. Disponível em [http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=9092&tipo\\_norma=DEL&data=19460326&link=s](http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=9092&tipo_norma=DEL&data=19460326&link=s)
- Bueltner, G.E.B.P. Von (1990). *Análise da Estrutura Curricular de um Curso de Psicologia: Subsídios para Reestruturação*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas.
- Campos, R.H.F. (2001) (Org.). *Dicionário Biográfico da Psicologia no Brasil. Pioneiros*. Rio de Janeiro: Imago.
- Carvalho, C.A. (2009). Psicologia e esporte: um olhar fenomenológico para um encontro marcado pela modernidade. *Revista da Abordagem Gestáltica*. 15 (2): 149-156.
- Carvalho, M.T.M. & Sampaio, J.R. (1997). A formação do psicólogo e as áreas emergentes. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 17(1), 14-19.
- Centofanti, R. (1982). Radecki e a Psicologia no Brasil. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 3(1), 2-50.
- Centofanti, R. (2006). Os laboratórios de psicologia nas escolas normais de São Paulo: o despertar da psicometria. *Psicologia da Educação*, (22), 31-52.
- Centofanti, R. (2011a). Laboratório de Psicologia da Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro – 1924-1932. Em Ana Maria Jacó-Vilela (Org.). *Dicionário Histórico*

- de Instituições de Psicologia no Brasil* [pp. 355-356]. Rio de Janeiro: Imago / Brasília: Conselho Federal de Psicologia.
- Centofanti, R. (2011b). Laboratório de Psicologia da Escola Normal Secundária de São Paulo – 1912-1930. Em Ana Maria Jacó-Vilela (Org.). *Dicionário Histórico de Instituições de Psicologia no Brasil* [pp. 357-356]. Rio de Janeiro: Imago / Brasília: Conselho Federal de Psicologia.
- Coelho, I.M. (1999). Do Currículo Mínimo às Diretrizes Curriculares: A Mudança Necessária. *Estudos Revista da Abmes*, 25( 17 ), 7-16.
- Conselho Federal de Educação (1962). *Parecer 403/62*. Disponível em [http://www.abepsi.org.br/portal/wp-content/uploads/2011/07/1962-  
parecern403de19621.pdf](http://www.abepsi.org.br/portal/wp-content/uploads/2011/07/1962-<br/>parecern403de19621.pdf). Acesso em: 20 de agosto de 2011.
- Conselho Federal de Educação (1997). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Rio de Janeiro: Casa Editorial Pargos.
- Conselho Federal de Psicologia (1988). *Quem é o Psicólogo Brasileiro?*. São Paulo: Edicon.
- Conselho Federal de Psicologia (1992). *Psicólogo Brasileiro. Construção de Novos Espaços*. Campinas: Editora Átomo.
- Conselho Federal de Psicologia (1994). *Psicólogo Brasileiro. Práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Dias, C.A.(2001).Considerações sobre a elaboração de currículos para a formação de psicólogos a partir de uma perspectiva didática.*Psicologia: Ciência e Profissão*, 21(3),
- Esch, C.F. & Jacó-Vilela, A. M. (2001). A regulamentação da profissão de psicólogo e os currículos de formação psi. Em A.M. Jacó-Vilela, A.C. Cerezzo & H.B.C. Rodrigues (Orgs). *Clio-psyché hoje: fazeres e dizeres psi na história do Brasil* [pp. 17-24]. Rio de Janeiro: Relume Dumará/FAPERJ.
- Felício, J.L. (1995). A psicologia hospitalar no Brasil. *Mundo saúde*, 22 (5), 302-306.
- Figueiredo, L.C. & Santi, P.L.R. (2002). *Psicologia. Uma (Nova) Introdução*. São Paulo: Educ.
- Foulquié, P. & Deledalle, G. (1977). *A Psicologia Contemporânea*; São Paulo: Editora Nacional.
- Fuentes-Roja, M. (2011). Psicologia e Saúde: A Terapia Comunitária como Instrumento de Sensibilização para o Trabalho com Comunidades na Formação do Psicólogo. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 31(2), 420-435.

- Gil, A.C. (1985). O psicólogo e sua ideologia. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 5(1),12-17.
- Giovedi, V.M. (2006). *A Inspiração Fenomenológica na Concepção de Ensino-Aprendizagem de Paulo Freire*. Dissertação de Mestrado em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.
- Gomes, W.B. (1996). História da Psicologia para o Curso de Graduação. Em: Regina Helena de Freitas Campos. (Org.). *História da Psicologia* [pp. 149-160]. São Paulo: Educ.
- Gomes, W.B. (2003). Pesquisa e Prática em Psicologia no Brasil. Em Oswaldo H.Yamamoto & Valdiney V. Gouveia (Orgs). *Construindo a Psicologia Brasileira: Desafios da ciência e prática psicológica* [pp. 23-59]. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Gondim, S.M.G. (2002). Perfil profissional e mercado de trabalho: uma relação com a formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. *Estudos de Psicologia* [Natal], 7(2), 299-309.
- Goodson, I.F. (2008). *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes.
- Guareschi, N.M.F., Dhein, G., Reis, C., Machry, D.S. & Bennemann, T.(2010). A psicologia e a formação profissional da saúde para o SUS: um estudo a partir dos currículos de cursos de psicologia do Rio Grande do Sul. Em N.M.F.Guareschi, A. Scisleski, C. Reis, G. Dhein & M.A.Azambuja (Orgs). *Psicologia, Formação, Políticas e Produção em Saúde* [pp. 29-53]. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Guareschi, N.M.F., Scisleski, A., Reis, C., Dhein, G. & Azambuja, M.A. (Orgs.) (2010). *Psicologia, Formação, Políticas e Produção em Saúde*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Heidbreder, E. (1975). *Psicologias do Século XX*, São Paulo: Editora Mestre Jou.
- Hoff, M.S. (1999). A Proposta de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Psicologia: uma Perspectiva de avanços? *Psicologia, Ciência e Profissão*, 19(3), 12-31.
- Holanda, A.F. (1997). Os Conselhos de Psicologia, a formação e o exercício profissional. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 17(1), 3-13.
- Holanda, A.F. (1997). *Relatório de Análise dos Processos de Abertura de Novos Cursos de Psicologia*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia. Disponível em: <http://www.abepsi.org.br/web/linhadotempo.aspx>
- Husserl, E. (1965/1910). *Filosofia como Ciência de Rigor*. Lisboa: Atlântida.



- Jacó-Vilela, A.M. & Esch, C.F.(2001). A regulamentação da profissão de Psicólogo e os currículos psi. Em: Jacó-Vilela, A.M.;Cerezzo, A.C.;Rodrigues, H.B.C.(Orgs).*Clio-Psyché hoje – fazeres e dizeres psi na história do Brasil*.Rio de Janeiro: Relume-Dumará-Faperj.
- Jacó-Vilela, A.M. (1999). Formação em Psicologia: um pouco de história. *Interações: Estudo e Pesquisa em Psicologia*, 8 (4),79-91.
- Lo Bianco, A.C.; Bastos, A.V.B.; Nunes, M.L.T. & Silva, R.C. (2006). Concepções e atividades emergentes na Psicologia clínica: implicações para a formação. Em Conselho Federal de Psicologia (1994). *Psicólogo Brasileiro. Práticas emergentes e desafios para a formação* [p.17-100] São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lourenço Filho, M.B.A. (2004). A Psicologia no Brasil nos últimos 25 anos. Em Antunes, M.A.M.(Org.). *História da Psicologia no Brasil: primeiros ensaios* [pp. 109-120]. Rio de Janeiro: EdUERJ / Brasília: Conselho Federal de Psicologia.
- Macedo, E. (2006). Currículo: Política, Cultura e Poder. *Currículo sem Fronteiras*, 6(2), 98-113.
- Macedo, J.P. & Dimenstein, M.(2011). Expansão e Interiorização da Psicologia: Reorganização dos Saberes e Poderes na Atualidade. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 31(2), 314-327.
- Malvezzi, S. (2010). A profissão dos psicólogos – uma história de promoção humana. Em A.V.B. Bastos & S.M.Guedes (Orgs). *O trabalho do psicólogo no Brasil* [pp. 17-31] Porto Alegre: Artmed.
- Mancebo, D. (1997). Formação do psicólogo: uma breve análise dos modelos de intervenção. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 17(1), 20-28.
- Mancebo, D. (1999). Formação em Psicologia: gênese e primeiros desenvolvimentos. Em Ana Maria Jacó-Vilela, Fabio Japur & Heliana de Barros Conde Rodrigues (Orgs.). *Clio-Psyché. Histórias da Psicologia no Brasil* [pp. 93-120]. Rio de Janeiro: UERJ/NAPE
- Martin-Baró, I. (1996). O papel do Psicólogo. *Estudos de Psicologia*, 2(1), 7-27.
- Marx, M.H. & Hillix, W.A. (1990). *Sistemas e Teorias em Psicologia*, São Paulo: Cultrix.
- Massimi, M. (1990). *História da Psicologia brasileira: da época colonial até 1934*. São Paulo: EPU.

- Mattos, M.A. (2000). A definição de diretrizes em uma estruturação curricular em psicologia e o estágio de formação profissional. *Psicólogo inFormação*, 4(4), 11-24.
- Medeiros, J.G.(1989). O currículo como objeto de pesquisa. *Psicologia, ciência e profissão*, 1(9), 16-18.
- Mello, S.L. (1978). *Psicologia e Profissão em São Paulo*. São Paulo: Ática.
- Mello, S.L. (1989). Currículo: quais mudanças ocorreram desde 1962? *Psicologia, Ciência e Profissão*, 5(2), 16-18.
- Ministério da Educação (2004). *Parecer CNE/CES 0062/2004 de 19 de fevereiro de 2004*. Disponível em: [http://www.abepsi.org.br/abepsi/linha\\_do\\_tempo/memoria/docs/fr\\_2004\\_2.htm](http://www.abepsi.org.br/abepsi/linha_do_tempo/memoria/docs/fr_2004_2.htm)  
Acesso em: 02 de outubro de 2010.
- Moreira, A.F.B., Pacheco, J.A. & Garcia, R.L. (Orgs) (2004). *Currículo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Moreira, E.P.G. (1999). A Psicologia (e os Psicólogos) que temos e a Psicologia que queremos. *Psicologia, ciência e profissão*, 19(2), 10-19.
- Mueller, L-F. (1977). *História da Psicologia*, São Paulo: Moderna.
- Netto, S.P. (2004). A Psicologia no Brasil. Em Antunes, M.A.M. (Org.). *História da Psicologia no Brasil: primeiros ensaios* [pp. 139-175]. Rio de Janeiro: EdUERJ / Brasília: Conselho Federal de Psicologia.
- Neuvald, Luciane. (2008). As dimensões emancipatória e adaptativa do currículo a partir da teoria crítica. *Currículo sem fronteiras*, 8(2), 165-175.
- Nico, Y. & Kovac, R.(2003). As origens das diretrizes curriculares propostas pela comissão de especialistas em Psicologia: um breve histórico. *Conscientiae Saúde*, 2(2), 51-59.
- Norte, C.E., Caetano, T., & Meller, A.(2010). CRP, pra quê?Análise da percepção dos estudantes de Psicologia sobre os Conselhos Regionais. Em C.E.Norte, R.M. Macieira & A.L.L.Furtado (Orgs). *Formação: ética, política e subjetividade na Psicologia* [p.25-39]. Rio de Janeiro: Conselho Regional de Psicologia.
- Novicki, M. & Ferrarini, N.L. (2007). História do curso de Psicologia da Universidade Federal do Paraná: em busca da identidade do curso. *Relatório do XV Encontro de Iniciação Científica da UFPR*. Curitiba: UFPR.

- Paraskeva, J.M. (2002). Michael W. Apple e os estudos [curriculares] críticos. *Currículo sem Fronteiras*, 2(1), 106-120.
- Penna, A.G. (1978). *Introdução à História da Psicologia Contemporânea*, Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Penna, A.G. (1992). *História da Psicologia no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Imago.
- Pereira, F.M. & Pereira Neto, A. (2003). O Psicólogo no Brasil: Notas sobre seu processo de profissionalização. *Psicologia em Estudo*, 8(2), 19-27.
- Pinheiral, R. (2011). Pedagogium – 1890-1919. Em Ana Maria Jacó-Vilela (Org.). *Dicionário Histórico de Instituições de Psicologia no Brasil* [pp. 375-376]. Rio de Janeiro: Imago / Brasília: Conselho Federal de Psicologia.
- Praça, K.B.D. & Novaes, H.G.V. (2004). A representação social do trabalho do psicólogo. *Psicologia, ciência e profissão*, 24(2), 32-47.
- Ribeiro, S.L. & Luzio, C.A. (2006). O processo de constituição das diretrizes curriculares para os cursos de psicologia. *Anais do XIX Encontro de Psicologia de Assis*, Unesp-Assis. Disponível em: [http://www.assis.unesp.br/encontrosdepsicologia/ANAIS\\_DO\\_XIX\\_ENCONTRO/139\\_SE RGIO\\_LUIZ\\_RIBEIRO.htm](http://www.assis.unesp.br/encontrosdepsicologia/ANAIS_DO_XIX_ENCONTRO/139_SE RGIO_LUIZ_RIBEIRO.htm)
- Rocha, D. & Machado, S.L. (2005). *O Curso de Psicologia da Universidade Tuiuti do Paraná – Aspectos de sua trajetória: 1973 a 2001*. Curitiba: UTP.
- Rocha Junior, A.(1996). *Currículo de Psicologia: uma análise crítica*.Dissertação de Mestrado.Universidade Mackenzie, São Paulo.
- Rosas, P.S. (2010). O Dilema da Psicologia Contemporânea. *Psicologia, Ciência e Profissão*. 30 (Núm.Esp.), 42-90.
- Rubio, K. (1999). A psicologia do esporte: histórico e áreas de atuação e pesquisa. *Psicologia, Ciência e Profissão*. 19 (3): 60-69.
- Santos, M.F.S. (1994). Formar psicólogos para quê? *Psicologia, ciência e profissão*, 14 (1-3), 40-41.
- Scarcelli, I.R. & Junqueira, V. (2011). O SUS como Desafio para a Formação em Psicologia. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 31(2), 340-357.
- Schneider, D.R. (1998). A formação em Psicologia no Mercosul: perspectivas da integração Latino-Americana. *Temas em Psicologia*, 6 (1), 69-74.
- Schultz, D.P. & Schultz, S.E. (1981). *História da Psicologia Moderna*, São Paulo: Cultrix.

- Sebastiani, R.W. (2000). Histórico e Evolução da Psicologia da Saúde Numa Perspectiva Latinoamericana, Em V.A.Angerami (Org.). *Psicologia da Saúde: Um Novo Significado para a Prática Clínica* [pp. 201-222]. São Paulo: Pioneira.
- Senado Federal (1890a). *Decreto N. 980 – De 8 de novembro de 1890 (Dá novo regulamento ao Pedagogium da Capital Federal)*. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=49557>
- Senado Federal (1890b). *Decreto N. 981 – De 8 de novembro de 1890 (Approva o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal)*. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/4\\_1a\\_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm)
- Silva, C.M.M.; Duarte, C.Z.C.G.; Cardoso, J.A.R.; Sá, L.H.; Moco, R.S. & Ibrahim, S.Y. (2010). Psicologia das Emergências e dos Desastres: considerações sobre a necessidade de um olhar integral na formação em Psicologia. Em Conselho Regional de Psicologia. *Formação: ética, política e subjetividade na Psicologia* [pp. 96-115]. Rio de Janeiro: CRP-05.
- Silva, T.T. (2003). *Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, T.T. (2008). Apresentação. Em I.F.Goodson, *Currículo: teoria e história* [pp.7-13]. Petrópolis: Vozes.
- Soares, A. R. (1979). A psicologia no Brasil. *Psicologia, Ciência e Profissão* (Edição especial), n.0, 09-59.
- Soares, L.L.M. & Veríssimo, L.J. (2010). A Formação do Aluno na Graduação em Psicologia pela Pedagogia de Paulo Freire. *Psicologia, ciência e profissão*, 30(3), 588-603.
- Taylor, F.W. (1911). *The Principles of Scientific Management*. New York: Harper & Row.
- Trevizan, M.J. (1991). A Psicologia no Paraná: os caminhos percorridos. Em Weber, L.N.D. & Walter, M.R. (Orgs.). *A Psicologia no Paraná: os caminhos percorridos* [pp. 15-32]. Curitiba: Conselho Regional de Psicologia – 8ª Região.
- Weber, L.N.D., Pavei, C.A. & Biscaia, P. (2005). Imagem social do psicólogo e da psicologia para a população de Curitiba: 12 anos depois. *Psicologia Argumento*, 23(40), 19-30.

- Weber, L.N.D. & Walter, M.R. (Orgs.) (1991). *A Psicologia no Paraná: os caminhos percorridos*. Curitiba: Conselho Regional de Psicologia – 8ª Região.
- Weber, S. (1985). Currículo mínimo e o espaço da pesquisa na formação do psicólogo. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 5(2),11-13.
- Wertheimer, M. (1978). *Pequena História da Psicologia*, São Paulo: Editora Nacional.
- Wolman, B.B. (1968). *Teorías y Sistemas Contemporáneos em Psicologia*, Barcelona: Editorial Martinez Roca.
- Yamamoto, O.H. & Amorim, K.M.O. (2010). Estudando a profissão de Psicólogo no Brasil: Introdução. Em Yamamoto, O.H. & Costa, A.L.F. (Orgs.) *Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil* [p.15- 30]. Natal: EDUFRN.
- Yamamoto, O.H. & Costa, A.L.F.(Orgs.)(2010). *Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil*. Natal: EDUFRN.
- Yamamoto, O.H. (1987). *A crise e as alternativas da Psicologia*. São Paulo: Edicon.
- Antunes, M.A.M. (2001). BOMFIM, Manoel José do (1868-1932). Em Regina Helena de Freitas Campos (Org.). *Dicionário Biográfico da Psicologia no Brasil* [pp. 92-94]. Rio de Janeiro: Imago / Brasília: Conselho Federal de Psicologia.
- Yamamoto, O.H. (1987). *A crise e as alternativas da Psicologia*. São Paulo: Edicon.
- Yamamoto, O.H. (2000). A LDB e a psicologia. *Psicologia: ciência e profissão*, 20(4), 30-37.
- Yamamoto, O.H., Câmara, R.A., Silva, F.L., & Dantas, C.M.B. (2001). Espaços, práticas: o que há de novo na psicologia do Rio Grande do Norte? *Psicologia em Estudo*, 6 (2), 65-72.
- Yamamoto, O.H., Souza, J.A.J., Silva, N. & Zanelli, J.C. (2010) A formação básica, pós-graduada e complementar do psicólogo no Brasil. Em Antonio Virgílio Bittencourt Bastos; Sônia Maria Guedes Gondim. (Org.). *O trabalho do psicólogo no Brasil* [p. 45-65]. Porto Alegre: Artmed/Bookman.
- Yukimitsu, M.T.C.P ( 1999). A formação do psicólogo: considerações gerais. Em Carla Witter (Org.). *Ensino de Psicologia*. [p.13-24]. Campinas: Editora Alínea.

## **Anexos**

- 1) Currículo da Pontifícia Universidade Católica do Paraná**
- 2) Currículo da Universidade Federal do Paraná**
- 3) Diretrizes Curriculares para os Cursos de Psicologia 2011**
- 4) Resolução n2, de 18 de junho de 2007- CNE**
- 5) Roteiro para entrevista com os coordenadores de curso**

## Currículo PUC

1º Período				
Programas de Aprendizagem	AT	AP	CRÉD.	HORAS
Fundamentos Psicobiológicos do Comportamento Humano	6	4	8	180
Raízes do Pensamento Psicológico	4	0	4	72
A Evolução Biossociológica do Comportamento Animal e Humano	4	0	4	72
Processos do Conhecer	2	0	2	36
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>4</b>	<b>18</b>	<b>360</b>

2º Período				
Programas de Aprendizagem	AT	AP	CRÉD.	HORAS
Psicologia	4	0	4	72
Aspectos Evolutivos e Estruturais do Comportamento Humano na Infância	6	0	6	108
Neurociência Aplicada à Psicologia	4	2	5	108
Aspectos Evolutivos e Estruturais do Comportamento Humano na Infância - Estágio	0	4	2	72
Filosofia	2	0	2	36
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>6</b>	<b>19</b>	<b>396</b>

3º Período				
Programas de Aprendizagem	AT	AP	CRÉD.	HORAS
Bioestatística	2	0	2	36
Atividades Complementares	0	0	0	36
Abordagem Psicossocial do Adolescente	4	0	4	72
Fundamentos Epistemológicos das Teorias da Personalidade	6	0	6	108
Psicologia Social e Sociedade Contemporânea	4	0	4	72
Análise Experimental do Comportamento	2	4	4	108
Abordagem Psicossocial do Adolescente - Estágio	0	4	2	72
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>8</b>	<b>22</b>	<b>468</b>

4º Período				
Programas de Aprendizagem	AT	AP	CRÉD.	HORAS
Atividades Complementares	0	0	0	36
Indivíduo e Sociedade	4	0	4	72
Aspectos Biopsicossociais do Desenvolvimento do Adulto e do Idoso	6	2	7	144
Indivíduo e Sociedade - Estágio	0	4	2	72
Transtornos Psicossociais na Infância e Adolescência	4	2	5	108
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>8</b>	<b>18</b>	<b>396</b>

5º Período				
Programas de Aprendizagem	AT	AP	CRÉD.	HORAS
Psicopatologia	6	0	6	108
Psicofarmacologia	2	0	2	36
Psicopatologia e Saúde Mental - Estágio	0	4	2	72
O Processo de Avaliação Psicológica	0	4	2	72
Pesquisa em Psicologia	0	2	1	36
Cultura Religiosa	2	0	2	36
Ética	2	0	2	36
Projeto Comunitário	0	0	1	36
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>10</b>	<b>17</b>	<b>396</b>

6º Período				
Programas de Aprendizagem	AT	AP	CRÉD.	HORAS
Educação e Mudança	4	0	4	72
Organizações, Instituições e Relações de Trabalho	6	0	6	108
Indivíduos Portadores de Necessidades Especiais	6	0	6	108
Estratégias de Avaliação Psicológica	0	6	3	108
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>6</b>	<b>19</b>	<b>396</b>

**7º Período**

Programas de Aprendizagem	AT	AP	CRÉD.	HORAS
Trabalho e Gestão de Pessoas	4	4	6	144
Laboratório de Desenvolvimento Profissional	0	2	1	36
Concepções Teóricas da Psicologia Analítica	2	0	2	36
Concepções Teóricas da Psicologia Comportamental-Cognitiva	2	0	2	36
Concepções Teóricas da Abordagem Sistêmica	2	0	2	36
Concepções Teóricas do Psicodrama	2	0	2	36
Concepções Teóricas da Psicanálise	2	0	2	36
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>6</b>	<b>17</b>	<b>360</b>

**8º Período**

Programas de Aprendizagem	AT	AP	CRÉD.	HORAS
Problemas Específicos da Atuação em Psicologia	2	0	2	36
Práticas Psicológicas no Contexto da Educação	2	4	4	108
Laboratório de Práticas no Contexto Clínico	0	6	3	108
Projetos Inovadores em Psicologia	2	4	4	108
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>14</b>	<b>13</b>	<b>360</b>

**9º Período**

Programas de Aprendizagem	AT	AP	CRÉD.	HORAS
Estágios Profissionalizantes em Psicologia - 1ª Fase	0	12	6	216
Estágios Profissionalizantes em Psicologia - 1ª Fase	0	13	7	234
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>25</b>	<b>13</b>	<b>450</b>

**10º Período**

Programas de Aprendizagem	AT	AP	CRÉD.	HORAS
Estágios Profissionalizantes em Psicologia - 2ª Fase	0	12	6	216
Estágios Profissionalizantes em Psicologia - 2ª Fase	0	13	7	234
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>25</b>	<b>13</b>	<b>450</b>



## CURSO DE PSICOLOGIA - PERIODIZAÇÃO RECOMENDADA

PRIMEIRO ANO							
TEMA:	Fundamentos Históricos e Epistemológicos da Psicologia e Interfaces com Outros Campos do Conhecimento						
Código	Disciplina	Carga Horária Semanal				Créd.	Pré-requisitos
		AT	AP	EST	Total		
<b>Primeiro Semestre</b>							
HP255	História das Idéias Psicológicas	4	0	0	4	4	---
HP244	A Psicologia como Ciência e Profissão	2	4	0	6	3	---
HF146	Filosofia para Ciências Humanas	4	0	0	4	4	---
HS078	Antropologia das Sociedades Complexas	4	0	0	4	4	---
BA024	Neuroanatomia Funcional	4	0	0	4	4	---
<b>Carga horária total</b>		<b>18</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>22</b>	<b>19</b>	
<b>Segundo Semestre</b>							
HP256	Introdução à Psicanálise	2	0	0	2	2	---
HP257	Introdução à Psicologia Behaviorista	2	0	0	2	2	---
HP258	Introdução à Psicologia Fenomenológico-existencial	2	0	0	2	2	---
HP259	Introdução à Psicologia Sócio Histórica	3	0	0	3	3	---
BG032	Genética e Evolução - Psicologia	4	0	0	4	4	---
BF011	Neurofisiologia Aplicada à Psicologia	4	0	0	4	4	---
<b>Carga horária total</b>		<b>17</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>17</b>	<b>17</b>	
<b>SEGUNDO ANO</b>							
TEMA:	Desenvolvimento, Aprendizagem e Personalidade						
<b>Terceiro Semestre</b>							
HP287	Psicologia Fenomenológico-existencial I	2	0	0	2	2	HP258
HP269	Psicologia Behaviorista I	2	2	0	4	3	HP257
HP265	Psicanálise I	2	0	0	2	2	HP256
HP292	Psicologia Sócio Histórica I	2	2	0	4	3	HP259
HP260	Metodologia de Pesquisa I	2	0	0	2	2	---
HP262	Neuropsicologia	4	0	0	4	4	BA024 + BF011
CE001	Bioestatística	4	0	0	4	4	---
<b>Carga horária total</b>		<b>18</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>22</b>	<b>20</b>	
<b>Quarto Semestre</b>							
HP288	Psicologia Fenomenológico-existencial II	2	0	0	2	2	HP287
HP270	Psicologia Behaviorista II	2	0	0	2	2	HP269
HP266	Psicanálise II	2	0	0	2	2	HP265
HP293	Psicologia Sócio Histórica II	2	0	0	2	2	HP292
HP296	Psicopatologia II	2	0	0	2	2	---
HP261	Metodologia de Pesquisa II	2	0	0	2	2	---
HP241	Avaliação Psicológica I	2	2	0	4	3	---
HP263	Pessoas com Necessidades Especiais I	2	0	0	2	2	---
HP291	Psicologia Genética	2	2	0	4	3	---
<b>Carga horária total</b>		<b>18</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>22</b>	<b>20</b>	
<b>TERCEIRO ANO</b>							
TEMA:	Grupos, Organizações, Comunidades e Cultura						
<b>Quinto Semestre</b>							
HP289	Psicologia Fenomenológico-existencial III	2	0	0	2	2	HP288
HP271	Psicologia Behaviorista III	2	0	0	2	2	HP270
HP267	Psicanálise III	3	0	0	3	3	HP266
HP294	Psicologia Sócio Histórica III	3	0	0	3	3	HP293
HP242	Avaliação Psicológica II	2	2	0	4	3	HP241
HP264	Pessoas com Necessidades Especiais II	2	2	0	4	3	HP263
HP254	Ética	2	0	0	2	2	---
<b>Carga horária total</b>		<b>16</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>20</b>	<b>18</b>	

TERCEIRO ANO							
TEMA:	Grupos, Organizações, Comunidades e Cultura						
Código	Disciplina	Carga Horária Semanal				Créd.	Pré-requisitos
		AT	AP	EST	Total		
<b>Sexto Semestre</b>							
HP297	Psicologia Social e Psicanálise	2	0	0	2	2	HP267
HP277	Psicologia e Práticas Institucionais	3	2	0	5	4	---
HP290	Psicologia Fenomenológico-existencial IV	2	0	0	2	2	HP289
HP272	Psicologia Sócio Histórica IV	2	4	0	6	4	HP294
HP240	Abordagem Sistêmica das Organizações	3	0	0	3	3	---
HP243	Avaliação Psicológica III	2	2	0	4	3	HP241
HP295	Psicopatologia I	2	2	0	4	3	---
<b>Carga horária total</b>		<b>16</b>	<b>10</b>	<b>0</b>	<b>26</b>	<b>21</b>	
<b>QUARTO ANO</b>							
TEMA:	Contextos de Intervenção em Saúde, Educação e Trabalho						
<b>Sétimo Semestre</b>							
HP278	Psicologia e Saúde I	2	0	0	2	2	---
HP279	Psicologia e Saúde II A (Fenomenologia)	2	0	0	2	2	HP290 + HP295 + HP296
HP280	Psicologia e Saúde II B (Behaviorismo)	2	0	0	2	2	HP271
HP281	Psicologia e Saúde II C (Psicanálise)	2	0	0	2	2	HP267 + HP295 + HP296
HP273	Psicologia e Educação I	2	0	0	2	2	---
HP274	Psicologia e Educação II	2	0	0	2	2	---
HP283	Psicologia e Trabalho I	2	0	0	2	2	---
HP284	Psicologia e Trabalho II	2	2	0	4	3	HP240
HP245	Monografia I	2	2	0	4	3	HP260 + HP261
BT036	Psicofarmacologia Aplicada à Psicologia	2	0	0	2	2	BF011 + HP296
<b>Carga horária total</b>		<b>20</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>24</b>	<b>22</b>	
<b>Oitavo Semestre</b>							
HP247	Estágio em Psicologia e Saúde: Triagem	0	0	3	3	1	HP254+HP278+HP279+HP280+HP281
HP282	Psicologia e Saúde III	2	2	0	4	3	HP254 + HP277 + HP278
HP275	Psicologia e Educação III	4	4	0	8	6	HP254 + HP273 + HP274 + HP277
HP285	Psicologia e Trabalho III	2	2	0	4	3	HP254 + HP283
HP286	Psicologia e Trabalho IV	2	2	0	4	3	HP254 + HP283
HP246	Monografia II	2	2	0	4	3	HP245
<b>Carga horária total</b>		<b>12</b>	<b>12</b>	<b>3</b>	<b>27</b>	<b>19</b>	
<b>QUINTO ANO</b>							
TEMA:	Atuação do Psicólogo na Saúde, na Educação e no Trabalho						
<b>Nono Semestre</b>							
HP248	Estágio Profissional Supervisionado em Educação I	0	0	15	15	5	HP275
HP250	Estágio Profissional Supervisionado em Saúde I	0	0	15	15	5	HP247 + HP282
HP252	Estágio Profissional Supervisionado em Trabalho I	0	0	15	15	5	HP284 + HP285 + HP286
<b>Carga horária total</b>		<b>0</b>	<b>0</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>10</b>	
<b>Décimo Semestre</b>							
HP249	Estágio Profissional Supervisionado em Educação II	0	0	15	15	5	HP248
HP251	Estágio Profissional Supervisionado em Saúde II	0	0	15	15	5	HP250
HP253	Estágio Profissional Supervisionado em Trabalho II	0	0	15	15	5	HP252
<b>Carga horária total</b>		<b>0</b>	<b>0</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>10</b>	
<b>O estudante deverá cumprir carga horária de 240 horas de Atividades Acadêmicas Complementares e 210 horas de disciplinas optativas.</b>							
AT = Aula Teórica		AP = Aula Prática		EST = Estágio		Carga horária total da disciplina = Total Semanal x 15	

## ELENCO DE DISCIPLINAS OPTATIVAS

## Na Ênfase em Promoção da Saúde.

Código	Disciplina	Carga Horária Semanal				Créditos	Pré-requisitos
		AT	AP	EST	Total		
BF051	Neurociência e Psicologia do Comportamento	4	0	0	4	4	BA024 + BF011
BG033	Tópicos de Genética Aplicada a Psicologia	2	2	0	4	3	BG032
EM066	O Preconceito e as Práticas Escolares	4	0	0	4	4	Não há
ET082	Comunicação em Língua Brasileira de Sinais LIBRAS	2	0	0	2	2	Não há
HP072	Seminários em Psicologia e Sociedade I	2	0	0	2	2	HP244
HP073	Seminários em Psicologia e Sociedade II	2	0	0	2	2	HP272
HP074	Seminários em Psicologia e Sociedade III	2	0	0	2	2	HP278
HP075	Seminários em Psicologia e Sociedade IV	2	0	0	2	2	HP278
HP076	Seminários em Psicologia e Sociedade V	2	0	0	2	2	HP244 + HP260 + HP261 + HP254
HP077	Tópicos Especiais em Psicologia I	2	0	0	2	2	HP255 + HP244 + HP287 + HP269 + HP265 + HP292 + HP291
HP079	Tópicos Especiais: A Pessoa com Necessidades Especiais e a Sociedade	2	0	0	2	2	HP264
HP160	A Clínica da Psicanálise	2	0	0	2	2	HP265
HP161	A Ética da Psicanálise	2	0	0	2	2	HP265
HP162	Análise Comportamental dos Estados Motivacionais e Subjetivos	3	0	0	3	3	HP269
HP163	Análise do Comportamento e Sociedade	2	0	0	2	2	HP270
HP165	Aquisição de Comportamentos	2	2	0	4	3	HP269
HP166	Avaliação Neuropsicológica	2	2	0	4	3	HP262
HP167	Avaliação Psicológica de Pessoas com Necessidades Especiais	2	2	0	4	3	HP263
HP168	Cérebro e Linguagem	2	0	0	2	2	HP262
HP170	Comportamento Verbal	2	0	0	2	2	HP271
HP171	Desenvolvimento Humano	3	0	0	3	3	HP292
HP172	Desenvolvimento Infantil: Uma Abordagem Etológica	2	0	0	2	2	HP269
HP173	Distúrbios do Comportamento	2	0	0	2	2	HP296
HP174	Distúrbios Psicológicos na Infância	3	0	0	3	3	HP296
HP176	Eventos Privados	2	0	0	2	2	HP269
HP177	Entrevista Clínica	1	2	0	3	2	HP290 + HP291 + HP267
HP178	Grupo de Psicodrama	1	2	0	3	2	HP289
HP181	Introdução a Psicopatologia Psicanalítica	3	0	0	3	3	HP266
HP182	Introdução a Teoria Sistêmica	2	0	0	2	2	Não há
HP183	Investigação Psicodramática	1	2	0	3	2	HP287
HP184	Método e Técnica da Psicanálise da Criança	3	0	0	3	3	HP265
HP185	Neuropsicologia Cognitiva	2	0	0	2	2	HP262
HP186	Neuropsicologia e Aprendizagem	2	0	0	2	2	HP262
HP187	Neuropsicologia e Reabilitação	2	0	0	2	2	HP262
HP188	Observação do Comportamento	1	2	0	3	2	HP261
HP189	Peritagem Psicológica	1	2	0	3	2	HP242
HP190	Prática Neuropsicológica	1	2	0	3	2	HP262
HP191	Psicanálise da Criança - A Ética e a Técnica	1	2	0	3	2	HP265
HP192	Psicanálise das Toxicomanias	3	0	0	3	3	HP266
HP193	Psicanálise e Educação	2	0	0	2	2	HP266
HP194	Psicanálise e Literatura	2	0	0	2	2	HP266
HP195	Psicanálise e Saúde	3	0	0	3	3	HP266
HP196	Psicanálise Pós-Freudiana do Adolescente	3	0	0	3	3	HP266
HP197	Psicodiagnóstico de Rorschach	2	2	0	4	3	HP243
HP198	Psicodiagnóstico Infantil	4	2	0	6	5	HP243 + HP266
HP200	Psicofarmacologia	4	0	0	4	4	Não há
HP201	Psicodrama	1	2	0	3	2	HP271
HP202	Psicologia e Saúde: Abordagem Comportamental II	2	2	0	4	3	HP280
HP204	Psicologia da Alfabetização	2	0	0	2	2	HP292
HP205	Psicologia do Desenvolvimento	4	0	0	4	4	HP265
HP206	Psicologia do Trânsito	1	2	0	3	2	HP240
HP208	Psicopatologia Fundamental e Psicanálise	3	0	0	3	3	HP295
HP209	Psicossociologia	2	0	0	2	2	HP297
HP210	Psicossociologia, Trabalho e Educação	2	0	0	2	2	HP297
HP211	Psicoterapia Infantil	2	2	0	4	3	HP280
HP213	Técnicas Psicomotoras	1	2	0	3	2	Não há
HP216	Terapia Comportamental	2	2	0	4	3	HP280
HP217	Terapia Familiar	2	2	0	4	3	HP282

## Na Ênfase em Promoção da Saúde.

Código	Disciplina	Carga Horária Semanal				Créditos	Pré-requisitos
		AT	AP	EST	Total		
HP218	Teste de Apercepção Temática (TAT)	1	2	0	3	2	HP243
HP221	Tópicos Especiais em Psicologia Social e Comunidades	2	2	0	4	3	HP272
HP300	Análise Comportamental Clínica: estratégias contemporâneas	2	0	0	2	2	HP271
HP302	Orientação Profissional na Modalidade Clínica	2	1	0	3	3	HP273
HP306	Psicologia Analítica	2	0	0	2	2	Não há
HP308	Psicologia e Religião	2	0	0	2	2	Não há
HP309	Psicossomática	2	0	0	2	2	Não há
HP311	Recursos e Técnicas em Terapia Analítico-Comportamental	2	0	0	2	2	HP271
HP314	Desenvolvimento Infantil e Interações Familiares: abordagens etológica e behaviorista	2	2	0	4	3	HP269
HP315	Psicopatologia na Abordagem Comportamental	2	0	0	2	2	HP269 + HP296
HP318	Terapia Corporal	1	2	0	3	2	Não há
HP327	Tópicos Especiais em Psicopatologia I	2	0	0	2	2	Não há
HP328	Tópicos Especiais em Psicopatologia II	2	0	0	2	2	HP327

## Na Ênfase em Pesquisa.

Código	Disciplina	Carga Horária Semanal				Créditos	Pré-requisitos
		AT	AP	EST	Total		
BC005	Citologia	4	2	0	6	6	Não há
CE050	Estatística não Paramétrica	4	0	0	4	4	CE055
HA103	Análise da Música na Mídia	2	0	0	2	2	Não há
HA242	Música e Outras Artes	2	0	0	2	2	Não há
HC001	Sociologia Geral I	3	0	0	3	3	Não há
HL245	Análise do Discurso	3	0	0	3	3	Não há
HL250	Psicolinguística	3	0	0	3	3	Não há
HP159	Abordagem Sócio-Crítica em Psicologia: Emoção e Cognição	2	0	0	2	2	HP292
HP164	Aprendizagem e os Processos Sociais na Escola	4	0	0	4	4	HP273
HP179	Informática Aplicada à Psicologia	1	2	0	3	2	Não há
HP203	Psicologia, Comunicação e Semiótica	2	0	0	2	2	Não há
HP219	Tópicos Especiais em Psicologia Cognitiva	3	0	0	3	3	Não há
HP220	Tópicos Especiais em Psicologia Social	1	2	0	3	2	HP294
HP222	Tópicos Especiais em Behaviorismo	4	0	0	4	4	HP269
HP223	Tópicos Especiais em Psicologia Fenomenológico - Existencial	4	0	0	4	4	HP287
HP224	Tópicos Especiais em Instituições, Organizações e Grupos	3	0	0	3	3	HP297
HP225	Tópicos Especiais em Psicanálise	4	2	0	6	5	HP265
HP226	Tópicos Especiais em Psicologia Histórico - Cultural	3	0	0	3	3	HP292
HP227	Tópicos Especiais em Psicologia e Organizações Alternativas	2	0	0	2	2	HP283
HP301	Análise Conceitual no Behaviorismo Radical - Teoria e Pesquisa	2	1	0	3	3	HP269
HP303	Percepção de Risco	4	0	0	4	4	Não há
HP304	Práticas Culturais no Behaviorismo Radical	2	0	0	2	2	HP269
HP305	Processos Simbólicos, Subjetividade e Cultura	2	0	0	2	2	HP287
HP307	Psicologia e Processos Simbólicos	2	0	0	2	2	HP287
HP310	Questões Contemporâneas em Psicologia	2	0	0	2	2	HP287
HP312	Relacionamento Amoroso: Teoria e Pesquisa	2	1	0	3	3	HP269
HP313	Tópicos Especiais em Análise do Comportamento	2	1	0	3	3	HP270
HP316	História das Ideias Psicológicas II	4	0	0	4	4	HP256 + HP257 + HP258 + HP259
HP317	A Observação em Pesquisa	0	0	6	6	2	HP244
HP319	Pesquisa em Psicologia Social	0	0	6	6	2	HP260 + HP261 + HP294
HP320	Pesquisa em Neuropsicologia	0	0	6	6	2	HP260 + HP261 + HP262
HP321	Pesquisa em Psicanálise	0	0	6	6	2	HP260 + HP261 + HP267
HP322	Pesquisa em Construtivismo	0	0	6	6	2	HP260 + HP261 + HP291
HP323	Pesquisa em Psicologia	0	0	6	6	2	HP260 + HP261
HP324	Treino em Pesquisa Experimental	0	0	6	6	2	HP260 + HP261
HP325	Pesquisa I	2	4	0	6	4	HP260 + HP261
HP326	Pesquisa II	2	4	0	6	4	HP325
HP329	Pesquisa em Psicologia do Trânsito	2	4	0	6	4	HP260 + HP261

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO  
CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**RESOLUÇÃO Nº 2, DE 18 DE JUNHO DE 2007 <sup>(\*)</sup><sup>(\*\*)</sup>**

*Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial.*

**O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação**, tendo em vista o disposto no art. 9º, do § 2º, alínea “c”, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fulcro no Parecer CNE/CES nº 8/2007, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 13 de junho de 2007, RESOLVE:

Art. 1º Ficam instituídas, na forma do Parecer CNE/CES nº 8/2007, as cargas horárias mínimas para os cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial, constantes do quadro anexo à presente.

Parágrafo único. Os estágios e atividades complementares dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial, não deverão exceder a 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso, salvo nos casos de determinações legais em contrário.

Art. 2º As Instituições de Educação Superior, para o atendimento do art. 1º, deverão fixar os tempos mínimos e máximos de integralização curricular por curso, bem como sua duração, tomando por base as seguintes orientações:

I – a carga horária total dos cursos, ofertados sob regime seriado, por sistema de crédito ou por módulos acadêmicos, atendidos os tempos letivos fixados na Lei nº 9.394/96, deverá ser dimensionada em, no mínimo, 200 (duzentos) dias de trabalho acadêmico efetivo;

II – a duração dos cursos deve ser estabelecida por carga horária total curricular, contabilizada em horas, passando a constar do respectivo Projeto Pedagógico;

III – os limites de integralização dos cursos devem ser fixados com base na carga horária total, computada nos respectivos Projetos Pedagógicos do curso, observados os limites estabelecidos nos exercícios e cenários apresentados no Parecer CNE/CES nº 8/2007, da seguinte forma:

a) Grupo de Carga Horária Mínima de 2.400h:

Limites mínimos para integralização de 3 (três) ou 4 (quatro) anos.

b) Grupo de Carga Horária Mínima de 2.700h:

Limites mínimos para integralização de 3,5 (três e meio) ou 4 (quatro) anos.

c) Grupo de Carga Horária Mínima entre 3.000h e 3.200h:

Limite mínimo para integralização de 4 (quatro) anos.

d) Grupo de Carga Horária Mínima entre 3.600 e 4.000h:

Limite mínimo para integralização de 5 (cinco) anos.

e) Grupo de Carga Horária Mínima de 7.200h:

Limite mínimo para integralização de 6 (seis) anos.

IV – a integralização distinta das desenhadas nos cenários apresentados nesta Resolução poderá ser praticada desde que o Projeto Pedagógico justifique sua adequação.

Art. 3º O prazo para implantação pelas IES, em quaisquer das hipóteses de que tratam as respectivas Resoluções da Câmara de Educação Superior do CNE, referentes às Diretrizes Curriculares de cursos de graduação, bacharelados, passa a contar a partir da publicação desta.

<sup>(\*)</sup> Resolução CNE/CES 2/2007. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de junho de 2007, Seção 1, p. 6.

<sup>(\*\*)</sup> Republicada no DOU de 17/09/2007, Seção 1, pág. 23, por ter saído no DOU de 19/06/2007, Seção 1, pág. 6, com incorreção no original.

Art. 4º As Instituições de Educação Superior devem ajustar e efetivar os projetos pedagógicos de seus cursos aos efeitos do Parecer CNE/CES nº 8/2007 e desta Resolução, até o encerramento do ciclo avaliativo do SINAES, nos termos da Portaria Normativa nº 1/2007, bem como atender ao que institui o Parecer CNE/CES nº 261/2006, referente à hora-aula.

Art. 5º As disposições desta Resolução devem ser seguidas pelos órgãos do MEC nas suas funções de avaliação, verificação, regulação e supervisão, no que for pertinente à matéria desta Resolução.

Art. 6º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Antônio Carlos Caruso Ronca  
Presidente da Câmara de Educação Superior

#### ANEXO

<b>Carga horária mínima dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial</b>	
<b>Curso</b>	<b>Carga Horária Mínima</b>
<i>Administração</i>	3.000
<i>Agronomia</i>	3.600
<i>Arquitetura e Urbanismo</i>	3.600
<i>Arquivologia</i>	2.400
<i>Artes Visuais</i>	2.400
<i>Biblioteconomia</i>	2.400
<i>Ciências Contábeis</i>	3.000
<i>Ciências Econômicas</i>	3.000
<i>Ciências Sociais</i>	2.400
<i>Cinema e Audiovisual</i>	2.700
<i>Computação e Informática</i>	3.000
<i>Comunicação Social</i>	2.700
<i>Dança</i>	2.400
<i>Design</i>	2.400
<i>Direito</i>	3.700
<i>Economia Doméstica</i>	2.400
<i>Engenharia Agrícola</i>	3.600
<i>Engenharia de Pesca</i>	3.600
<i>Engenharia Florestal</i>	3.600
<i>Engenharias</i>	3.600
<i>Estatística</i>	3.000
<i>Filosofia</i>	2.400
<i>Física</i>	2.400
<i>Geografia</i>	2.400
<i>Geologia</i>	3.600
<i>História</i>	2.400
<i>Letras</i>	2.400
<i>Matemática</i>	2.400
<i>Medicina</i>	7.200
<i>Medicina Veterinária</i>	4.000
<i>Meteorologia</i>	3.000
<i>Museologia</i>	2.400
<i>Música</i>	2.400
<i>Oceanografia</i>	3.000
<i>Odontologia</i>	4.000
<i>Psicologia</i>	4.000
<i>Química</i>	2.400
<i>Secretariado Executivo</i>	2.400
<i>Serviço Social</i>	3.000
<i>Sistema de Informação</i>	3.000
<i>Teatro</i>	2.400

<i>Turismo</i>	<i>2.400</i>
<i>Zootecnia</i>	<i>3.600</i>



**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO  
CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**RESOLUÇÃO No- 5, DE 15 DE MARÇO DE 2011  
(DOU de 16/03/2011)**

**Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais  
para os cursos de graduação em Psicologia,  
estabelecendo normas para o projeto pedagógico  
complementar para a Formação  
de Professores de Psicologia.**

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea "c", da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, nos arts. 62 e 65 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nas Resoluções CNE/CP nos 1, de 18 de fevereiro de 2002, e 2, de 19 de fevereiro de 2002, e na Resolução CNE/CES nº 8, de 7 de maio de 2004, com fundamento nos Pareceres CNE/CES nos 1.314/2001, 72/2002, e 62/2004, e no Parecer CNE/CES nº 338/2009, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 7 de fevereiro de 2011, resolve:

**Art. 1º** A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, a serem observadas pelas Instituições de Ensino Superior do País.

**Art. 2º** As Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia constituem as orientações sobre princípios, fundamentos, condições de oferecimento e procedimentos para o planejamento, a implementação e a avaliação deste curso.

**Art. 3º** O curso de graduação em Psicologia tem como meta central a formação do psicólogo voltado para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino de Psicologia, e deve assegurar uma formação baseada nos seguintes princípios e compromissos:

- I - construção e desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia;
- II - compreensão dos múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico em suas interfaces com os fenômenos biológicos e sociais;
- III - reconhecimento da diversidade de perspectivas necessárias para compreensão do ser humano e incentivo à interlocução com campos de conhecimento que permitam a apreensão da complexidade e multideterminação do fenômeno psicológico;
- IV - compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do País, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão;
- V - atuação em diferentes contextos, considerando as necessidades sociais e os direitos humanos, tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades;
- VI - respeito à ética nas relações com clientes e usuários, com colegas, com o público e na produção e divulgação de pesquisas, trabalhos e informações da área da Psicologia;
- VII - aprimoramento e capacitação contínuos.

**Art. 4º** A formação em Psicologia tem por objetivos gerais dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades gerais:

- I - Atenção à saúde: os profissionais devem estar aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde psicológica e psicossocial, tanto em nível individual quanto coletivo, bem como a realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética/bioética;
- II - Tomada de decisões: o trabalho dos profissionais deve estar fundamentado na capacidade de avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas;

III - Comunicação: os profissionais devem ser acessíveis e devem manter os princípios éticos no uso das informações a eles confiadas, na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral;

IV - Liderança: no trabalho em equipe multiprofissional, os profissionais deverão estar aptos a assumirem posições de liderança, sempre tendo em vista o bem-estar da comunidade;

V - Administração e gerenciamento: os profissionais devem estar aptos a tomar iniciativas, fazer o gerenciamento e a administração da força de trabalho, dos recursos físicos e materiais e de informação, da mesma forma que devem estar aptos a serem empreendedores, gestores, empregadores ou líderes nas equipes de trabalho;

VI - Educação permanente: os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática, e de ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e o treinamento das futuras gerações de profissionais, estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmica e profissional, a formação e a cooperação através de redes nacionais e internacionais.

Art. 5º A formação em Psicologia exige que a proposta do curso articule os conhecimentos, habilidades e competências em torno dos seguintes eixos estruturantes:

I - Fundamentos epistemológicos e históricos que permitam ao formando o conhecimento das bases epistemológicas presentes na construção do saber psicológico, desenvolvendo a capacidade para avaliar criticamente as linhas de pensamento em Psicologia;

II - Fundamentos teórico-metodológicos que garantam a apropriação crítica do conhecimento disponível, assegurando uma visão abrangente dos diferentes métodos e estratégias de produção do conhecimento científico em Psicologia;

III - Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional, de forma a garantir tanto o domínio de instrumentos e estratégias de avaliação e de intervenção quanto a competência para selecioná-los, avaliá-los e adequá-los a problemas e contextos específicos de investigação e ação profissional;

IV - Fenômenos e processos psicológicos que constituem classicamente objeto de investigação e atuação no domínio da Psicologia, de forma a propiciar amplo conhecimento de suas características, questões conceituais e modelos explicativos construídos no campo, assim como seu desenvolvimento recente;

V - Interfaces com campos afins do conhecimento para demarcar a natureza e a especificidade do fenômeno psicológico e percebê-lo em sua interação com fenômenos biológicos, humanos e sociais, assegurando uma compreensão integral e contextualizada dos fenômenos e processos psicológicos;

VI - Práticas profissionais voltadas para assegurar um núcleo básico de competências que permitam a atuação profissional e a inserção do graduado em diferentes contextos institucionais e sociais, de forma articulada com profissionais de áreas afins.

Art. 6º A identidade do curso de Psicologia no País é conferida através de um núcleo comum de formação, definido por um conjunto de competências, habilidades e conhecimentos.

Art. 7º O núcleo comum da formação em Psicologia estabelece uma base homogênea para a formação no País e uma capacitação básica para lidar com os conteúdos da Psicologia, enquanto campo de conhecimento e de atuação.

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

I - analisar o campo de atuação profissional e seus desafios contemporâneos;

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

Art. 9º As competências, básicas, devem se apoiar nas habilidades de:

- I - levantar informação bibliográfica em indexadores, periódicos, livros, manuais técnicos e outras fontes especializadas através de meios convencionais e eletrônicos;
- II - ler e interpretar comunicações científicas e relatórios na área da Psicologia;
- III - utilizar o método experimental, de observação e outros métodos de investigação científica;
- IV - planejar e realizar várias formas de entrevistas com diferentes finalidades e em diferentes contextos;
- V - analisar, descrever e interpretar relações entre contextos e processos psicológicos e comportamentais;
- VI - descrever, analisar e interpretar manifestações verbais e não verbais como fontes primárias de acesso a estados subjetivos;
- VII - utilizar os recursos da matemática, da estatística e da informática para a análise e apresentação de dados e para a preparação das atividades profissionais em Psicologia.

Art. 10. Pela diversidade de orientações teórico-metodológicas, práticas e contextos de inserção profissional, a formação em Psicologia diferencia-se em ênfases curriculares, entendidas como um conjunto delimitado e articulado de competências e habilidades que configuram oportunidades de concentração de estudos e estágios em algum domínio da Psicologia.

Art. 11. A organização do curso de Psicologia deve explicitar e detalhar as ênfases curriculares que adotará, descrevendo-as detalhadamente em sua concepção e estrutura.

1º A definição das ênfases curriculares, no projeto do curso, envolverá um subconjunto de competências e habilidades dentre aquelas que integram o domínio das competências gerais do



psicólogo, compatível com demandas sociais atuais e/ou potenciais, e com a vocação e as condições da instituição.

§ 2º A partir das competências e habilidades definidas, o projeto de curso deverá especificar conteúdos e experiências de ensino capazes de garantir a concentração no domínio abarcado pelas ênfases propostas.

§ 3º A instituição deverá oferecer, pelo menos, duas ênfases curriculares que assegurem a possibilidade de escolha por parte do aluno.

§ 4º O projeto de curso deve prever mecanismos que permitam ao aluno escolher uma ou mais dentre as ênfases propostas.

Art. 12. Os domínios mais consolidados de atuação profissional do psicólogo no País podem constituir ponto de partida para a definição de ênfases curriculares, sem prejuízo para que, no projeto de curso, as instituições formadoras concebam recortes inovadores de competências que venham a instituir novos arranjos de práticas no campo.

§ 1º O subconjunto de competências definido como escopo de cada ênfase deverá ser suficientemente abrangente para não configurar uma especialização em uma prática, procedimento ou local de atuação do psicólogo. São possibilidades de ênfases, entre outras, para o curso de Psicologia:

- a) Psicologia e processos de investigação científica, que consiste na concentração em conhecimentos, habilidades e competências de pesquisa já definidas no núcleo comum da formação, capacitando o formando para analisar criticamente diferentes estratégias de pesquisa, conceber, conduzir e relatar investigações científicas de distintas naturezas;
- b) Psicologia e processos educativos, que compreende a concentração nas competências para diagnosticar necessidades, planejar condições e realizar procedimentos que envolvam o processo de educação e de ensino-aprendizagem através do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de indivíduos e grupos em distintos contextos institucionais em que tais necessidades sejam detectadas;
- c) Psicologia e processos de gestão, que abarca a concentração em competências definidas no núcleo comum da formação para o diagnóstico, o planejamento e o uso de procedimentos e técnicas específicas voltadas para analisar criticamente e aprimorar os processos de gestão organizacional, em distintas organizações e instituições;
- d) Psicologia e processos de prevenção e promoção da saúde, que consiste na concentração em competências que garantam ações de caráter preventivo, em nível individual e coletivo, voltadas à capacitação de indivíduos, grupos, instituições e comunidades para protegerem e promoverem a saúde e a qualidade de vida, em diferentes contextos em que tais ações possam ser demandadas;
- e) Psicologia e processos clínicos, que envolve a concentração em competências para atuar, de forma ética e coerente com referenciais teóricos, valendo-se de processos psicodiagnósticos, de aconselhamento, psicoterapia e outras estratégias clínicas, frente a questões e demandas de ordem psicológica apresentadas por indivíduos ou grupos em distintos contextos;
- f) Psicologia e processos de avaliação diagnóstica, que implica a concentração em competências referentes ao uso e ao desenvolvimento de diferentes recursos, estratégias e instrumentos de observação e avaliação úteis para a compreensão diagnóstica em diversos domínios e níveis de ação profissional.

§ 2º As definições gerais das ênfases propostas no projeto de curso devem ser acompanhadas pelo detalhamento das competências e pelo conjunto de disciplinas que darão o suporte do conhecimento acumulado necessário para o seu desenvolvimento pelo formando.

§ 3º As ênfases devem incorporar estágio supervisionado estruturado para garantir o desenvolvimento das competências específicas previstas.

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

§ 1º O projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia tem por objetivos:

- a) complementar a formação dos psicólogos, articulando os saberes específicos da área com os conhecimentos didáticos e metodológicos, para atuar na construção de políticas públicas de educação, na educação básica, no nível médio, no curso Normal, em cursos profissionalizantes e em cursos técnicos, na educação continuada, assim como em contextos de educação informal como abrigos, centros socioeducativos, instituições comunitárias e outros;
- b) possibilitar a formação de professores de Psicologia comprometidos com as transformações político-sociais, adequando sua prática pedagógica às exigências de uma educação inclusiva;
- c) formar professores de Psicologia comprometidos com os valores da solidariedade e da cidadania, capazes de refletir, expressar e construir, de modo crítico e criativo, novos contextos de pensamentos e ação.

§ 2º A proposta complementar para a Formação de Professores de Psicologia deve assegurar que o curso articule conhecimentos, habilidades e competências em torno dos seguintes eixos estruturantes:

- a) Psicologia, Políticas Públicas e Educacionais, que prepara o formando para compreender a complexidade da realidade educacional do País e fortalece a elaboração de políticas públicas que se articulem com as finalidades da educação inclusiva;
- b) Psicologia e Instituições Educacionais, que prepara o formando para a compreensão das dinâmicas e políticas institucionais e para o desenvolvimento de ações coletivas que envolvam os diferentes setores e protagonistas das instituições, em articulação com as demais instâncias sociais, tendo como perspectiva a elaboração de projetos político-pedagógicos autônomos e emancipatórios;
- c) Filosofia, Psicologia e Educação, que proporciona ao formando o conhecimento das diferentes abordagens teóricas que caracterizam o saber educacional e pedagógico e as práticas profissionais, articulando-os com os pressupostos filosóficos e conceitos psicológicos subjacentes;
- d) Disciplinaridade e interdisciplinaridade, que possibilita ao formando reconhecer o campo específico da Educação e percebê-lo nas possibilidades de interação com a área da Psicologia, assim como com outras áreas do saber, em uma perspectiva de educação continuada.

§ 3º A Formação de Professores de Psicologia deve oferecer conteúdos que:

- a) destaquem e promovam uma visão abrangente do papel social do educador, assim como a reflexão sobre sua prática e a necessidade de aperfeiçoamento contínuo do futuro professor;
- b) articulem e utilizem conhecimentos, competências e habilidades desenvolvidos no curso de Psicologia para a ampliação e o amadurecimento do papel de professor;
- c) considerem as características de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos, o contexto socioeconômico e cultural em que atuarão na organização didática de conteúdos, bem como na escolha das estratégias e técnicas a serem empregadas em sua promoção;
- d) promovam o conhecimento da organização escolar, gestão e legislação de ensino referentes à educação no Brasil, assim como a análise das questões educacionais relativas à dinâmica institucional e à organização do trabalho docente;
- e) estimulem a reflexão sobre a realidade escolar brasileira e as articulações existentes com as políticas públicas educacionais e o contexto socioeconômico mais amplo.

§ 4º Os conteúdos que caracterizam a Formação de Professores de Psicologia deverão ser adquiridos no decorrer do curso de Psicologia e complementados com estágios que possibilitem a prática do ensino.

§ 5º A prática profissional do professor-aluno deve se desenvolver em uma perspectiva de análise do trabalho educativo na sua complexidade, cujas atividades devem ser planejadas com a intenção de promover a reflexão e a organização do trabalho em equipes, o enfrentamento de problemas concretos do processo ensino-aprendizagem e da dinâmica própria do espaço escolar, e a reflexão sobre questões ligadas às políticas educacionais do País, aos projetos político-pedagógicos institucionais e às ações político-pedagógicas.

§ 6º A carga horária para a Formação de Professores de Psicologia deverá ter, no mínimo, 800 (oitocentas) horas, acrescidas à carga horária do curso de Psicologia, assim distribuídas:

- a) Conteúdos específicos da área da Educação: 500 (quinhentas) horas;
- b) Estágio Curricular Supervisionado: 300 (trezentas) horas.

§ 7º As atividades referentes à Formação de Professores, a serem assimiladas e adquiridas por meio da complementação ao curso de Psicologia, serão oferecidas a todos os alunos dos cursos de graduação em Psicologia, que poderão optar ou não por sua realização.

§ 8º Os alunos que cumprirem satisfatoriamente todas as exigências do projeto complementar terão apostilada, em seus diplomas do curso de Psicologia, a licenciatura.

Art. 14. A organização do curso de Psicologia deve, de forma articulada, garantir o desenvolvimento das competências do núcleo comum, seguido das competências das partes diversificadas - ênfases - sem concebê-los, entretanto, como momentos estanques do processo de formação.

Art. 15. O projeto do curso deve explicitar todas as condições para o seu funcionamento, a carga horária efetiva global, do núcleo comum e das partes diversificadas, inclusive dos diferentes estágios supervisionados, bem como a duração máxima do curso.

Art. 16. O projeto do curso deverá prever, outrossim, procedimentos de autoavaliação periódica, dos quais deverão resultar informações necessárias para o aprimoramento do curso.

Art. 17. As atividades acadêmicas devem fornecer elementos para a aquisição das competências, habilidades e conhecimentos básicos necessários ao exercício profissional. Assim, essas atividades devem, de forma sistemática e gradual, aproximar o formando do exercício profissional correspondente às competências previstas para a formação.

Art. 18. Os eixos estruturantes do curso deverão ser decompostos em conteúdos curriculares e agrupados em atividades acadêmicas, com objetivos de ensino, programas e procedimentos específicos de avaliação.

Art. 19. O planejamento acadêmico deve assegurar, em termos de carga horária e de planos de estudos, o envolvimento do aluno em atividades, individuais e de equipe, que incluam, entre outros:

- I - aulas, conferências e palestras;
- II - exercícios em laboratórios de Psicologia;
- III - observação e descrição do comportamento em diferentes contextos;
- IV - projetos de pesquisa desenvolvidos por docentes do curso;
- V - práticas didáticas na forma de monitorias, demonstrações e exercícios, como parte de disciplinas ou integradas a outras atividades acadêmicas;
- VI - consultas supervisionadas em bibliotecas para identificação crítica de fontes relevantes;
- VII - aplicação e avaliação de estratégias, técnicas, recursos e instrumentos psicológicos;

- VIII - visitas documentadas através de relatórios a instituições e locais onde estejam sendo desenvolvidos trabalhos com a participação de profissionais de Psicologia;
- IX - projetos de extensão universitária e eventos de divulgação do conhecimento, passíveis de avaliação e aprovados pela instituição;
- X - práticas integrativas voltadas para o desenvolvimento de habilidades e competências em situações de complexidade variada, representativas do efetivo exercício profissional, sob a forma de estágio supervisionado.

Art. 20. Os estágios supervisionados são conjuntos de atividades de formação, programados e diretamente supervisionados por membros do corpo docente da instituição formadora, e procuram assegurar a consolidação e a articulação das competências estabelecidas.

Art. 21. Os estágios supervisionados visam assegurar o contato do formando com situações, contextos e instituições, permitindo que conhecimentos, habilidades e atitudes se concretizem em ações profissionais, sendo recomendável que as atividades do estágio supervisionado se distribuam ao longo do curso.

Art. 22. Os estágios supervisionados devem se estruturar em dois níveis - básico e específico - cada um com sua carga horária própria.

§ 1º O estágio supervisionado básico incluirá o desenvolvimento de práticas integrativas das competências e habilidades previstas no núcleo comum.

§ 2º Cada estágio supervisionado específico incluirá o desenvolvimento de práticas integrativas das competências, habilidades e conhecimentos que definem cada ênfase proposta pelo projeto de curso.

§ 3º Os estágios básico e específico deverão perfazer, ao todo, pelo menos, 15% (quinze por cento) da carga horária total do curso.

Art. 23. As atividades de estágio supervisionado devem ser documentadas de modo a permitir a avaliação, segundo parâmetros da instituição, do desenvolvimento das competências e habilidades previstas.

Art. 24. A instituição poderá reconhecer atividades realizadas pelo aluno em outras instituições, desde que essas contribuam para o desenvolvimento das habilidades e competências previstas no projeto de curso.

Art. 25. O projeto de curso deve prever a instalação de um Serviço de Psicologia com as funções de responder às exigências para a formação do psicólogo, congruente com as competências que o curso objetiva desenvolver no aluno e as demandas de serviço psicológico da comunidade na qual está inserido.

Art. 26. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se a Resolução CNE/CES nº 8, de 7 de maio de 2004, e demais disposições em contrário.

PAULO SPELLER

## **Roteiro para entrevista com coordenadores**

- 1) Apresentação da entrevistadora
- 2) Descrição breve da pesquisa realizada: temas, objetivos
- 3) Apresentação dos objetivos da entrevista
- 4) Assegurar tratamento ético das informações coletadas

### **Entrevista**

- 1) Descreva brevemente fatos que considera importantes na história do curso de Psicologia na instituição.
- 2) Quais as características principais e os objetivos da instituição?
- 3) Como se deu o processo de adequação do currículo da instituição as orientações das Diretrizes Curriculares? Quais dificuldades surgiram?
- 4) O “antigo currículo”, em alguma medida, continha aspectos preconizados pelas atuais diretrizes? Quais?
- 5) Quais são as ênfases e o perfil do curso?
- 6) Qual o perfil do estudante de Psicologia da instituição?
- 7) Qual o perfil do egresso do curso que a instituição pretende formar?
- 8) A estrutura atual do curso está sendo efetiva para atingir este perfil?
- 9) Como você avalia o projeto pedagógico, as ementas e a estrutura curricular do curso de Psicologia?
- 10) Considerações finais