

REPENSANDO A FORMAÇÃO DA(O) PSICÓLOGA(O): REVISÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

APRESENTAÇÃO

A formação da(o) psicóloga(o) brasileira(o) tem sido alvo de debate e reflexão desde muito antes da regulamentação da profissão. E certamente esse debate estará sempre presente, na busca constante da qualificação teórico-metodológica, ética e técnica, e da atualização desse processo.

Este documento tem como principal objetivo dar continuidade a essa reflexão, iniciando um processo nacional de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. A partir de um breve levantamento histórico e da análise dos diferentes períodos que determinaram a discussão de referências para a formação, levantará os principais aspectos que, neste momento, parecem demandar novas contribuições ou reformulações.

As reflexões, apontamentos, indagações aqui presentes representam, ao mesmo tempo, um resgate de elementos históricos, contextuais de nossa formação, uma afirmação de princípios que têm sido orientadores da Psicologia, e um levantamento de questões que possam nortear o processo de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia.

Nesse processo, desencadeado e organizado em parceria entre a Associação Brasileira de Ensino em Psicologia – ABEP, o Conselho Federal de Psicologia – CFP e a Federação Nacional de Psicólogos – FENAPSI, esperamos contar com a ampla participação de docentes e estudantes de Psicologia, de nossas(os) profissionais, bem como de todas as entidades do Fórum Nacional de Entidades da Psicologia Brasileira – FENPB.

Somente assim, promovendo processos de ampla participação e discutindo democraticamente os rumos da formação em Psicologia, será possível produzir uma proposta robusta e expressiva que apresente nossos princípios, explicita as contribuições da Psicologia para a sociedade e, com isso, represente a relevância da Psicologia em nosso país e na América Latina.

Este documento é dividido em duas partes: na primeira são apresentados subsídios para o debate, incluindo um breve resgate histórico do processo de construção da formação da(o) psicóloga(o) brasileira(o), até o momento atual, uma análise das especificidades da Psicologia, como ciência e profissão, que determinam fundamentos e diretrizes para a formação, e a inserção da Psicologia como uma das profissões da Saúde, entre suas diversas possibilidades de inserção e de atuação.

É com base nessa inserção na Saúde que se concretiza esse processo de revisão nas Diretrizes Curriculares, a partir da iniciativa do Grupo de Trabalho sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação da Área de Saúde (GT DCN) da Comissão Intersetorial de Recursos Humanos e Relações de Trabalho (CIRHRT) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que vem construindo um Documento Orientador, em conjunto com as Associações de Ensino, Conselhos Federais, Federações Profissionais e Executivas Estudantis da área da Saúde, para atualizar as DCN comuns a esses cursos.

A segunda parte deste documento apresenta os temas que serão objeto desse debate, elencados a partir de inúmeros fóruns, eventos e reuniões realizados pela Associação Brasileira de Ensino de Psicologia, com todos os atores da formação, desde a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004, reeditadas em 2011.

O processo de discussão ocorrerá em todo o território nacional, envolvendo psicólogos, coordenadores de curso e de serviços-escola, professores, orientadores e supervisores de estágio e estudantes de Psicologia. Terá início em Reuniões Preparatórias, livres, organizadas pela própria categoria, que devem fazer parte do

calendário oficial das Reuniões Preparatórias e que acontecerão entre 01 de dezembro de 2017 e 28 de fevereiro de 2018. Às Reuniões Preparatórias se seguirão Eventos Regionais, em todas as regiões do país - Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul, em datas específicas, no período de 17 de março a 21 de abril de 2018, culminando no Encontro Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Psicologia, no dia 05 de maio de 2018, em Brasília.

O objetivo é a construção coletiva de minuta de novas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Psicologia, que será em seguida submetida a consulta pública e, uma vez concluída, encaminhada ao Conselho Nacional de Saúde e ao Conselho Nacional de Educação.

Todo o processo será balizado por Regulamento específico, construído pelas três entidades organizadoras e disponível nas páginas eletrônicas e redes sociais dessas entidades.

Desejamos a todos um excelente e profícuo trabalho!

Sumário

SUBSÍDIOS PARA O DEBATE	5
A. Breve revisão histórica do processo de construção da formação da(o) psicóloga(o) brasileira(o)	5
B. A Licenciatura em Psicologia	13
C. Do currículo mínimo às DCN	15
D. Especificidades da Psicologia	17
E. Diretrizes Curriculares Nacionais comuns às profissões da Saúde e revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais de Psicologia	20
TEMAS PARA O DEBATE	25
1. Concepção geral da formação	25
2. Perfil do egresso	28
3. Metodologias de ensino-aprendizagem	31
4. Sistema de avaliação	30
5. Estágios	31
6. Pesquisa	36
7. Extensão	38
8. Licenciatura	40
9. Educação a distância (EaD)	42
REFERÊNCIAS	44

SUBSÍDIOS PARA O DEBATE

A. Breve revisão histórica do processo de construção da formação da(o) psicóloga(o) brasileira(o)

O primeiro projeto de domínio público para um curso de Psicologia brasileiro foi elaborado em 1932, no Rio de Janeiro, por Waclaw Radecki, diretor do Instituto de Psicologia do Ministério da Educação e Saúde Pública (CENTOFANTI, 1982).

O primeiro curso de Psicologia no Brasil, com duração de quatro anos, possuía as seguintes etapas e disciplinas (JACÓ-VILELA, 1999):

- I. Psicologia Geral: aspectos da Biologia, Anatomia, Fisiologia, Física, Química, Propedêutica Filosófica e Lógica;
- II. 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;
- III. Psicologia Aplicada à Educação: Psicologia Aplicada e cursos monográficos de especialidades psicológicas e ciências afins - Psicologia da Criança, História da Psicologia, Ética e Estética.

Entretanto, após sete meses de funcionamento, o Instituto de Psicologia foi extinto, segundo Centofani (1982) e Jacó-Vilela (1999), por motivos orçamentários e por pressões corporativas, ideológicas e religiosas. Nessa primeira formulação já se evidenciam as muitas interfaces que caracterizariam a formação em Psicologia, bem como se anunciavam questões de natureza política que se perpetuariam até os nossos dias.

No ano de 1946, duas leis referendam a institucionalização da Psicologia (SOARES, 2010): o Decreto-lei nº 9.092, de 26/03/1946, que estabelece a obrigatoriedade da disciplina de Psicologia Aplicada à Educação para a obtenção do diploma de licenciado, e a Portaria nº 272, de 13/04/1946, do Ministério de Educação e Saúde, que regulamenta os diplomas de especialização, entre eles o de psicólogo(a). Assim, nasce o “psicólogo especialista”, com psicólogas(os) atuando na clínica, no trabalho e na educação.

No início da década de 1950, foram criados os dois primeiros cursos de graduação em Psicologia, no Rio de Janeiro e no Rio Grande do Sul, em universidades católicas, e a partir daí são engendradas iniciativas visando à regulamentação da profissão e dos cursos.

Em 1954, a Associação Brasileira de Psicotécnica, atualmente Associação Brasileira de Psicologia Aplicada, enviou um memorial ao Ministro da Educação, no qual relatou a expressiva presença da psicologia no cenário educacional e profissional brasileiro, solicitou a regulamentação da profissão e propôs um anteprojeto de currículo para curso superior de Psicologia.

Em 1958 foi elaborado Projeto de Lei dispendo sobre o curso de formação em Psicologia e a regulamentação da profissão de psicólogo(a), então chamada(o) de psicologista. Em 1959, a Associação Brasileira de Psicólogos e a Sociedade de Psicologia de São Paulo apresentaram substitutivo a esse anteprojeto, que estabelecia:

- formação de bacharelado em três séries anuais, composto por disciplinas que incluíam as ciências biológicas, as ciências humanas e áreas específicas da Psicologia – geral, experimental, desenvolvimento, personalidade, aprendizagem, psicopatologia;
- curso de licença, composto por três séries anuais, as duas primeiras comuns e a terceira com três modalidades: Psicologia Aplicada ao Trabalho, Psicologia Clínica e Psicologia Aplicada à Escola; a proposta determinava quais disciplinas deveriam compor tanto os dois anos comuns como cada uma das modalidades da terceira etapa;

- o curso de licença incluía a realização de trabalhos práticos, de observação e pesquisa, pelo menos 800 horas anuais de estágios supervisionados e a apresentação e defesa de tese original, sobre trabalho em campo de estágio. Em qualquer das três modalidades, o curso de licença dava o direito de exercer a profissão de psicóloga(o), mas havia uma exigência a mais para obter a licença em Psicologia Clínica: ter concluído análise pessoal com profissional credenciado pela Sociedade Internacional de Psicanálise.

É importante observar que nessa proposta reafirma-se o caráter multidisciplinar da Psicologia, sua vinculação tanto com as ciências biológicas quanto com as ciências humanas, e também sua inserção nos três campos que se tornariam clássicos na formação e atuação em Psicologia: cínica, escolar, trabalho.

Na década seguinte foi sancionada a Lei nº 4.119, de 27/08/62, que regulamentou a profissão de psicóloga(o) e o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 403, aprovado em 19/12/1962, estabeleceu o currículo mínimo e a duração do curso superior de Psicologia. Foram estabelecidas três terminalidades para o curso: Licenciatura, centrada na docência; Bacharelado, que formava a(o) pesquisadora(or) e Formação de psicóloga(o), que habilitava para o exercício profissional; os dois primeiros com a duração de quatro anos e o último com cinco anos (cumulativos).

Para o Bacharelado e a Licenciatura, o currículo mínimo era composto pelas seguintes matérias obrigatórias: Fisiologia, Estatística, Psicologia Geral e Experimental, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Personalidade, Psicologia Social e Psicopatologia Geral. Para a Licenciatura, que habilitava para o exercício do magistério em cursos de nível médio, eram também obrigatórias as matérias pedagógicas fixadas em resolução especial.

Para a obtenção do diploma de psicóloga(o) era necessário cursar, além das disciplinas citadas, mais cinco, sendo: Técnicas de Exame Profissional e Aconselhamento Psicológico, Ética Profissional e pelo menos três 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, Psicologia da Indústria. E, ainda, “um período de treinamento prático sob a forma de estágio supervisionado” (Conselho Federal de Educação, 1962).

Segue-se à regulamentação da profissão um período de grande expansão de cursos de Psicologia, e conseqüentemente de profissionais formadas(os), em especial na década de 1970. É um período marcado pela forte presença do Estado, com a instalação da ditadura militar, e pela Reforma Universitária (Lei 5.540/1968), que desencadeou a privatização do ensino superior brasileiro; esse é um período de desmobilização e silêncio das entidades em Psicologia (BERNARDES, 2004). É preciso considerar também que o grande aumento do número de cursos de Psicologia guardava relação com o aumento da demanda por serviços psicológicos, que se tornavam mais conhecidos e valorizados pela população.

O Conselho Federal de Psicologia (CFP) e os Conselhos Regionais foram criados pela Lei nº 5.766, de 20/12/1971. As funções dessas autarquias são fiscalizar e orientar o exercício profissional para garantir o compromisso ético na prestação de serviços psicológicos à sociedade, sendo as entidades responsáveis pela construção do primeiro Código de Ética do Psicólogo, publicado em 1975.

No final da década de 1980, o CFP publicou o livro *Quem é o Psicólogo Brasileiro?* (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 1988), primeiro grande diagnóstico da profissão e da formação da(o) psicóloga(o) no País. Em síntese, o livro aponta a prevalência de mulheres na profissão, bem como das práticas clínicas de atuação em Psicologia. Para maiores informações sobre esse período e análise desta temática, é possível consultar o livro *Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil* (YAMAMOTO & COSTA, 2010).

A década de 1990 foi marcada por grandes preocupações, mobilizações e debates a respeito da formação profissional da(o) psicóloga(o), envolvendo o Sistema

Conselhos, associações científicas e todos os atores da formação. Em 1992, o Conselho Federal de Psicologia e os Conselhos Regionais, através da Câmara e Comissões de Educação e Formação Profissional, promoveram o *I Encontro de Coordenadores de Curso de Formação de Psicólogos*, com a presença de 98 das 103 agências formadoras do país. O Encontro tratou dos seguintes temas: 1) Princípios que poderiam ser norteadores para a formação acadêmica do psicólogo; 2) De que forma estes princípios podem ser contemplados no currículo? 3) De que forma estes princípios podem ser contemplados nos estágios?

O Encontro de Serra Negra, como ficou conhecido, teve como resultado a Carta de Serra Negra, importante documento sobre a formação profissional da(o) psicóloga(o) brasileira(o) (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 1992a), e a aprovação, em plenária, dos seguintes princípios norteadores para a formação acadêmica:

1. desenvolver a consciência política de cidadania e o compromisso com a realidade social e a qualidade de vida;
2. desenvolver atitude de construção de conhecimentos, enfatizando uma postura crítica, investigadora e criativa, fomentando a pesquisa num contexto de ação-reflexão-ação, bem como viabilizando a produção técnico-científica;
3. desenvolver o compromisso da ação profissional quotidiana baseada em princípios éticos, estimulando a reflexão permanente destes fundamentos;
4. desenvolver o sentido da universidade, contemplando a interdisciplinaridade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
5. desenvolver a formação básica pluralista, fundamentada na discussão epistemológica, visando a consolidação de práticas profissionais, conforme a realidade sociocultural, adequando o currículo pleno de cada agência formadora ao contexto regional;
6. desenvolver uma concepção de homem, compreendido em sua integralidade e na dinâmica de suas condições concretas de existência;

7. desenvolver práticas de interlocução entre os diversos segmentos acadêmicos, para avaliação permanente do processo de formação.

Podem-se depreender, da Carta de Serra Negra, alguns elementos importantes: a subjetividade compreendida no entrelaçamento de suas múltiplas dimensões; o compromisso social e ético com a realidade brasileira; a pluralidade de aportes teóricos, campos e práticas; a interdisciplinaridade; a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão; a postura reflexiva.

Nesse mesmo ano e em 1994, são publicados, respectivamente, os livros *Psicólogo Brasileiro: Construção de Novos Espaços* (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 1992b) e *Psicólogo Brasileiro: Práticas Emergentes e Desafios para a Formação* (ACHCAR, 1994).

Em 1995, o Ministério da Educação instituiu uma comissão de especialistas em ensino de Psicologia, com a finalidade de elaborar as diretrizes curriculares para a graduação em Psicologia, em substituição ao antigo currículo mínimo. O documento produzido organizou-se em 10 diretrizes:

- I. Uma formação básica pluralista e sólida
- II. Uma formação generalista
- III. Uma formação interdisciplinar
- IV. Preparar o psicólogo para uma atuação multiprofissional
- V. Assegurar uma formação científica, crítica, reflexiva
- VI. Permitir uma efetiva integração teoria-prática
- VII. Compromisso com o atendimento das demandas sociais
- VIII. O compromisso ético deveria permear todo o currículo
- IX. Romper com o modelo de atuação tecnicista
- X. Precisar as terminalidades dos cursos de psicologia

Em 1996, no II Congresso Nacional de Psicologia, ocorrido em Belo Horizonte, produziu-se um documento sobre formação, abordando os temas: Estágios, Proliferação Indiscriminada de Novos Cursos, Avaliação Psicológica, Práticas Alternativas, Lei 4.119/62 (regulamentação da profissão de psicólogo), Lei 5.766/71 (Texto substitutivo - criação do Sistema Conselhos) e Fórum de Entidades.

Nesse mesmo ano foi promulgada a Lei nº 9.394, de 20/12/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN e, em Edital nº 04/97, o Ministério da Educação e do Desporto - MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Superior - SESU, convocou as Instituições de Ensino Superior a apresentarem propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que seriam elaboradas pelas Comissões de Especialistas da SESU /MEC.

Para a elaboração das propostas, forneceu as seguintes orientações básicas:

- Perfil desejado do formando
- Competências e habilidades desejadas
- Conteúdos curriculares
- Duração dos cursos
- Estruturação modular dos cursos
- Estágios e atividades complementares
- Conexão com a avaliação institucional

Além disso, orientou que as Diretrizes Curriculares deveriam conferir uma maior autonomia às Instituições de Ensino Superior (IES) na definição dos currículos de seus cursos. Desta forma, ao invés do sistema de currículos mínimos, no qual eram detalhadas as disciplinas que deveriam compor cada curso, esperava-se que fossem propostas linhas gerais capazes de definir quais competências e habilidades pretendia-se desenvolver. Para essa tarefa, foi nomeada uma segunda Comissão de Especialistas que, de acordo com Buettner (2000), elaborou um documento que não levava em conta as diretrizes da primeira Comissão, nem as deliberações que vinham sendo

construídas pela categoria há mais de dez anos, inclusive pelo Fórum Nacional de Formação e Psicologia, realizado em 1997, envolvendo um processo de discussão amplo e democrático.

Seguiu-se um período de intensas discussões entre os psicólogos, e entre seus representantes e o MEC. Havia diferenças também em relação à própria concepção da formação: se deveria ter caráter generalista ou aprofundar os estudos em áreas específicas. Após sete anos de discussão, o consenso foi alcançado por meio da proposta de uma formação generalista, com ênfases curriculares, que representariam concentração de estudos e estágios em pelo menos dois domínios da Psicologia, eleitos por cada curso, e que propiciassem à(ao) estudante a possibilidade de escolha. Ficou estabelecido também que os cursos teriam uma única terminalidade, a Formação de Psicóloga(o).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia foram finalmente publicadas, por meio da Resolução CNE/CES nº 8, de 07/05/2004. A Licenciatura, da qual trataremos a seguir, passou a compor um Projeto Complementar, só regulamentado em 2011, quando as DCN foram novamente publicadas.

Em 1997, o Ministério da Saúde promulgou a Resolução CNS nº 218, que reconheceu a Psicologia como uma das treze categorias profissionais de nível superior que compõem a área da Saúde. Ficou assim formalizada essa inserção, a partir de uma compreensão ampliada de saúde e do compromisso da Psicologia com a promoção da dignidade e integridade humanas. Nesse mesmo ano, a Portaria Interministerial nº 880 MEC/MS criou a Comissão Interministerial para definir e propor critérios e parâmetros para autorização de cursos de graduação em Medicina, Odontologia e Psicologia.

Em 28 de maio de 1999 foi criada a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP), entidade de âmbito nacional, que tem como objetivo o desenvolvimento e aprimoramento da formação em Psicologia no Brasil, em articulação com as entidades da profissão, da pesquisa, do mundo do trabalho e dos

estudantes de Psicologia. Deve-se ressaltar a importância dessa entidade para propor e coordenar reflexões sobre experiências educacionais de formação em Psicologia, sobre aplicações do conhecimento da Psicologia que possam auxiliar na solução de problemas e no desenvolvimento das potencialidades humanas e sobre o campo de trabalho das(os) profissionais, além de outras informações e reflexões necessárias e importantes para a qualificação dos cursos de formação em Psicologia no país.

Em 2006, o MEC estabeleceu a unificação da nomenclatura das habilitações para todos os cursos de graduação, que ficaram assim definidas: Bacharelado – formação para o exercício profissional; Licenciatura – formação de professores; Tecnólogo – para a atuação estritamente na dimensão tecnológica. A partir dessa unificação, o que até então era denominado Formação da(o) psicóloga(o) passou a ser o Bacharelado em Psicologia.

Em 2009, o Parecer CNE/CES nº 338, aprovado em 12/11/2009, admitiu a necessidade de alteração do artigo 13º. das DCN, que tratava da formação de Professoras(es). As DCN de 2004 foram reeditadas em 2011, com alteração apenas desse artigo, e aprovada assim a Resolução CNE/CSE nº 5, de 15/03/2011, que instituiu as DCN para os cursos de graduação em Psicologia e as normas para o Projeto Pedagógico Complementar para a formação de Professoras(es) de Psicologia.

B. A Licenciatura em Psicologia

Historicamente, a Licenciatura compõe a formação em Psicologia no Brasil desde a primeira proposta de curso, apresentada pelo MEC em 1932. A proposta vislumbrava não apenas a atuação profissional, mas reconhecia a presença da Psicologia como componente curricular em vários campos do saber, a exemplo das faculdades de Medicina no Rio de Janeiro e na Bahia (ANTUNES, 2004; PEREIRA, PEREIRA NETO, 2003), dos Cursos de Pedagogia e particularmente na formação de professores nos cursos de Magistério.

Em 1962, quando foi regulamentada a profissão de psicólogo e foram previstas três habilitações para a formação – Bacharelado, Licenciatura, Formação da(o) psicóloga(o), a Licenciatura, voltada à formação de professoras(es) para o Ensino Médio, englobava o ensino de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau, Didática e Prática de Ensino de Psicologia.

A(O) estudante podia então optar por cursar ou não a Licenciatura, paralelamente ao Bacharelado, e por cursar a Formação de psicóloga(o), em um quinto ano da formação, após os quatro anos iniciais. Cada uma dessas habilitações era certificada com um diploma.

Nas Diretrizes de 2004, a dimensão da pesquisa foi incorporada à formação geral, sem a previsão de habilitação específica, e a Licenciatura passou a ser um projeto complementar.

Duas consequências resultaram dessa Resolução: a primeira foi a drástica redução da oferta de Licenciatura em Psicologia; a segunda foi o encolhimento do campo da Educação na formação em Psicologia, que se evidencia por meio da oferta reduzida de disciplinas voltadas à área e do número limitado das ênfases em Educação elencadas nos distintos cursos do país.

Embora não se possa atribuir à alteração advinda das diretrizes o único fator associado a essa redução, as teses de Espinha (2017) e Tizzei (2014), evidenciam que esse foi um dos fortes fatores associados ao esvanecimento do campo da Educação na formação em Psicologia.

Se, na perspectiva da Educação, os movimentos e alterações legais apontavam para uma ampliação de conteúdos necessários à formação de professora/es e profissionais voltados à dimensão educativa, como conhecimentos de Política Educacional, História da Educação, Cultura e Cotidiano Escolar, na Psicologia esses conteúdos foram sendo cada vez menos valorizados.

Em 2007, a Psicologia iniciou um grande movimento pelo retorno da disciplina de Psicologia ao Ensino Médio, à semelhança do que ocorreu com a Sociologia e a

Filosofia. Esse movimento foi desencadeado por decisão do Fórum das Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (FENPB), sendo amplamente discutido nos Congressos Nacionais de Psicologia (CNP), e foi protagonizado pela Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP). Consideravam-se as muitas contribuições que a Psicologia poderia oferecer para a formação da juventude, por meio da mediação de seus conteúdos na análise das questões que afetam a constituição das(os) jovens na contemporaneidade.

Esse eixo de ação foi também profundamente discutido nos eventos relativos ao Ano da Psicologia na Educação, instituído pelo CFP em 2008, e gerou texto norteador para o Seminário Nacional do Ano da Psicologia na Educação (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2008).

No longo processo de reflexão sobre o ensino de Psicologia no Ensino Médio, em que foi intenso o debate com docentes e coordenadoras(es) de curso de Psicologia, um ponto recorrentemente levantado foi a necessidade de mantermos e ampliarmos os cursos com Licenciatura no país, já que esses vinham sendo paulatinamente reduzidos. Essas considerações levaram a ABEP a estabelecer diálogos com representantes do Conselho Nacional de Educação (CNE), em particular os vinculados à Psicologia.

Em 2011, a psicóloga Marília Ancona Lopes e o psicólogo Antônio Carlos Ronca, então conselheiros no CNE, apresentaram a proposta de nova redação à Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia, regulamentando a forma de oferta da Licenciatura como componente complementar ao Bacharelado, que deveria ser oferecida ao longo do processo de formação, de forma obrigatória para os cursos de Psicologia e eletiva para a/o estudante. A proposta foi acatada pelo CNE e resultou na Resolução 05/2011, que passou a ordenar a formação em Psicologia (DCN de 2011) e continua vigente até os dias de hoje.

As novas diretrizes causaram surpresa e estranhamento a várias instituições e coordenações de Curso, e a ABEP passou a realizar vários Fóruns de Coordenadoras(es) de Curso em eventos da Psicologia, em todas as regiões do país, assim como um Seminário Nacional com o tema específico das DCN e as novas regras para a oferta da Licenciatura.

Nesses encontros, coordenadoras(es) recorrentemente apontavam dificuldades práticas e institucionais para a implantação das alterações instituídas pelas diretrizes, mas também discutiam a importância de sua implementação, não apenas como requisito para a oferta de Psicologia no Ensino Médio, que na prática não se efetivou, mas para a manutenção da Psicologia como disciplina em vários cursos técnicos e profissionalizantes de nível médio.

Muitos cursos implantaram a Licenciatura e muitos ainda estão por fazê-lo; princípios e dificuldades institucionais permanecem em tensão, agravados pela tendência contemporânea de ampliação das atividades e da formação inicial à distância e, nesse momento em que se propõe a revisão das diretrizes, esse é sem dúvida um dos temas que deverão fazer parte das discussões.

C. Do currículo mínimo às DCN

O currículo mínimo para os cursos de Psicologia, estabelecido pelo Parecer nº 403 do Conselho Federal de Educação, aprovado em 19/12/1962, ficou vigente durante mais de quarenta anos. Baseava-se na transmissão de conhecimentos organizados em um conjunto específico de disciplinas e praticamente não levava em conta ou não se referia ao contexto sociocultural no qual o curso era ministrado. Fruto da preocupação inicial em garantir uma identidade ao psicólogo brasileiro, buscou a uniformidade da formação em todo o território nacional.

Com o tempo, muitos fatores fizeram com que esse modelo passasse a ser considerado insatisfatório, e cada vez mais foi se acentuando a constatação da

necessidade de mudanças nas orientações que regulavam a formação da(o) psicóloga(o): os constantes questionamentos ao elitismo da Psicologia (Gil, 1985), as mudanças sociais, o grande aumento do número de cursos e conseqüentemente de profissionais, a abertura democrática do país, a inserção de psicólogos(os) em novos campos de atuação, em especial nas políticas públicas, o contato profissional com uma população mais heterogênea, a necessidade de que a profissão se comprometesse com as condições e necessidades da população brasileira.

O processo de revisão nacional das orientações para a formação em todos os Cursos de Graduação instituído pelo MEC a partir de 1995, que trazia como fundamento a concepção de competências e habilidades, foi também um elemento orientador da elaboração das novas diretrizes.

Todas essas mudanças refletem-se nas DCN publicadas em 2004 e republicadas em 2011: ao invés de indicar disciplinas e conteúdos específicos, como fazia o Currículo Mínimo, a nova regulação, tomando como base o perfil da(o) profissional que se pretende formar, estabelece princípios e fundamentos, conhecimentos, competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidos, articulados em torno de eixos estruturantes. Reconhece o fenômeno psicológico como multideterminado e histórica e culturalmente contextualizado, a diversidade de orientações teórico-metodológicas da Psicologia e a diversidade de práticas, de processos de trabalho e de contextos de inserção profissional.

Integra a formação em um único perfil profissional, o de psicóloga(o), com a possibilidade de complementação com a Licenciatura (de oferta obrigatória pela instituição de ensino e realização eletiva pela(o) estudante). Acentua a necessidade do desenvolvimento de uma postura crítica, reflexiva, investigativa, ética e socialmente comprometida, valoriza a interdisciplinaridade, a multiprofissionalidade e a integração teórico-prática durante todo o processo de formação, além da necessidade da formação continuada.

As DCN de 2004/2011 introduzem um novo paradigma de formação e novos conceitos, alguns dos quais permanecem como pontos de questionamentos e discussões: núcleo comum de formação e ênfases curriculares, estágios básicos, processos de trabalho. Elas representaram, sem dúvida, um salto qualitativo e de atualização do processo de formação da(o) psicóloga(o) brasileira(o).

Passados mais de treze anos de sua primeira publicação, já pudemos testar, na prática, essas propostas, e acumulamos conhecimento e experiência suficientes para retomar essa discussão, reavaliar o processo e avançar em nossos objetivos de construir uma formação profissional cada vez mais qualificada. Em um momento de retração das políticas de direito e acessibilidade, de rupturas nas políticas públicas nos campos da saúde, educação, seguridade social, de precarização dos processos de trabalho, de redução de recursos à ciência e à tecnologia do país, bem como de ampliação das políticas de formação à distância, a revisão das diretrizes permitirá a toda a categoria docente, profissional e estudantil a discussão e fortalecimento de nossos princípios fundantes e orientadores, a reflexão sobre possibilidades de articulação dos modelos e práticas de formação, a consolidação de um projeto de formação para a Psicologia que contemple a pluralidade, a competência acadêmica e o compromisso com o aperfeiçoamento da sociedade, pautada numa perspectiva de direitos cidadãos plenos.

D. Especificidades da Psicologia

Uma pergunta frequente tanto na academia quanto em diversos extratos da sociedade é: “A qual área pertence a Psicologia: Saúde ou Ciências Humanas e Sociais?”. Essa parece ser uma questão não resolvida, que frequentemente surge nos debates entre docentes, profissionais e estudantes, e que envolve argumentações acaloradas e fundamentadas a respeito de uma ou outra posição.

Muitos estudantes questionam o motivo pelo qual alguns cursos de Psicologia são alocados em Escolas ou Departamentos de Ciências Humanas e outros na área de Saúde.

Uma possível explicação a partir do viés acadêmico está disponível no livro *Raízes da Psicologia Social Moderna* (ROBERT FARR, 2000) que aborda a característica híbrida da Psicologia desde sua origem. Ao considerar Wundt e seu laboratório de Psicologia Experimental em Leipzig como marco da Psicologia Científica, a universidade moderna alocou a Psicologia como originária de uma Ciência Natural que mais se aproximava da Área de Saúde. No entanto, a história da Psicologia contada por Boring na sua tese de Doutorado *History of Experimental Psychology*, publicada em 1929 e responsável pelo título de Pai da Psicologia atribuído a Wundt, omitiu os 10 volumes da *Völkerpsychologie* escritos pelo autor entre 1900 e 1920, sendo esta obra uma das bases da Psicologia Social, com grande reconhecimento especialmente nas Ciências Humanas e Sociais.

A ênfase na perspectiva experimental da Psicologia pode ser compreendida levando-se em consideração o contexto cultural da época; naquele período histórico só eram reconhecidos como ciência os saberes que seguissem os princípios das ciências naturais – neutralidade, objetividade, sujeição a aportes quantitativos. Neste sentido, o legado experimentalista da Psicologia impulsionou o surgimento de diversos Laboratórios de Psicologia Experimental pelo mundo. Por conseguinte, em função da *Völkerpsychologie* de Wundt não ter sido considerada um conhecimento científico à época, os historiadores ingleses da Psicologia Social Moderna não tiveram acesso a essa obra que sequer chegou a ser traduzida, pois trazia uma visão de mundo diferente da nova ordem econômica dominante (EUA) e correspondia a uma Psicologia Social Sociológica. Em contrapartida, essa obra influenciou grandemente outras ciências (Antropologia, Sociologia e Linguística) e autores reconhecidos no âmbito da Psicologia, como Freud, Durkheim e Moscovici. Para Wundt, a Psicologia Experimental e a Psicologia Social são dois projetos independentes embora relacionados, o que

demonstra a característica híbrida da Psicologia desde sua origem, estando ela relacionadas tanto à Área de Saúde como à Área de Humanas e Sociais.

Talvez essa explicação histórica facilite a compreensão da diversidade de conteúdos e áreas tão diferentes que compõem as matrizes curriculares dos cursos de Psicologia. No tocante ao fato de alguns cursos estarem vinculados aos Centros, Departamentos ou Unidades Acadêmicas de Ciências Humanas e Sociais e outros aos de Saúde, é pertinente abordar uma questão legal: as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia.

Desde as orientações da DCN de 2004, cada curso deve ofertar pelo menos duas ênfases curriculares e elas podem englobar uma diversidade de atuações profissionais para as(os) futuras(os) psicólogas(os). Diante disso, ampliou-se a autonomia das IES para elaborarem seus Projetos Pedagógicos de Curso de Psicologia em consonância com as DCN, levando em conta a experiência profissional do corpo docente, a relevância e as necessidades sociais da população, no contexto em que ele será inserido.

A característica híbrida e plural efetiva-se na formação generalista da(o) profissional de Psicologia, que contempla o caráter multifacetado da ciência psicológica, apontando uma diversidade de possibilidades tanto no que se refere às suas bases epistemológicas e metodológicas, quanto às suas áreas de atuação.

Neste direcionamento, uma/um profissional egressa/o do curso de Psicologia poderá especializar-se em qualquer uma das 12 áreas da Psicologia descritas na Resolução CFP 03/2016, sendo elas: Psicologia Escolar/Educacional; Psicologia Organizacional e do Trabalho; Psicologia de Trânsito; Psicologia Jurídica; Psicologia do Esporte; Psicologia Clínica; Psicologia Hospitalar; Psicopedagogia; Psicomotricidade; Psicologia Social; Neuropsicologia e Psicologia da Saúde.

Do mesmo modo, compreendendo as múltiplas inserções da(o) psicóloga(o) no mercado de trabalho, o Catálogo Brasileiro de Ocupações (CBO) do Ministério do Trabalho descreve as atribuições profissionais da(o) psicóloga(o) no Brasil nas

seguintes áreas: 0-74.15: Psicólogo do Trabalho; 0-74.25: Psicólogo Educacional; 0-74.35: Psicólogo Clínico; 0-74.45: Psicólogo de Trânsito; 0-74.50: Psicólogo Jurídico; 0-74.55: Psicólogo de Esporte; 0-74.60: Psicólogo Social; 0-74.90: Outros psicólogos.

O Conselho Nacional de Saúde, orientador dos processos de autorização e reconhecimento dos cursos de Psicologia, propõe que a formação seja generalista, humanista, crítica, reflexiva, ética e transformadora. No caso da Psicologia, uma formação com essas características significa, necessariamente, a inclusão de conhecimentos e contextos de práticas representativos da diversidade de campos de atuação nos quais esse profissional está inserido.

Considerada essa diversidade de *locus* institucional, campos e aportes e as demandas da sociedade brasileira, pode-se afirmar que, além da definição dos componentes teórico-metodológicos indispensáveis para a formação profissional da(o) psicóloga(o), é fundamental a inserção da/o estudante nas políticas públicas vinculadas à saúde, à educação, ao trabalho, à assistência social, à justiça, aos esportes, à mobilidade urbana/trânsito, entre outras.

E, para a dúvida apontada no início dessas considerações, o que se pode afirmar é que, considerando o hibridismo e pluralidade da Psicologia, bem como as condições concretas e históricas de inserção do curso de Psicologia em cada uma das instituições de ensino superior, a localização em uma grande área ou outra – saúde ou ciências humanas – deixa de ser um ponto de questionamento, já que ambas estarão, necessariamente, imbricadas e reciprocamente orientadas.

E. Diretrizes Curriculares Nacionais comuns às profissões da Saúde e revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia

Uma pesquisa lançada em 2013 pelo CFP (LHULLIER, 2013) sobre o perfil da psicóloga brasileira constatou que sua principal área de atuação continua sendo a clínica. No entanto, no âmbito das políticas públicas, os serviços que mais absorvem

essas profissionais são os de saúde, seguidos da assistência social. Assim, a partir de uma concepção de saúde ampliada, essa é uma área de importante inserção dos profissionais da Psicologia, a exemplo das equipes de CAPS e NASF. Neste sentido, coloca-se a necessidade de uma formação da(o) psicóloga(o) que garanta a inclusão de conteúdos teóricos-metodológicos, práticas e estágios que estejam comprometidos com o fortalecimento e os princípios do Sistema Único de Saúde (SUS).

Como abordado anteriormente, a Resolução Nº 287 de 8 de outubro de 1998 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) define a Psicologia como uma categoria profissional da área da saúde, estando essa profissão regulada por este conselho no que se refere à abertura e reconhecimento de curso, bem como inserida nas DCN comuns às áreas de saúde.

As DCN comuns aos cursos da área da saúde foram aprovadas e estiveram em vigência entre 2001 e 2004 e tinham como objetivo impulsionar o desenvolvimento de um perfil acadêmico e de futura(os) profissionais com competências, habilidades e conhecimentos que embasassem práticas em consonância com os princípios do SUS. Estabeleceram um conjunto de competências gerais para o graduado nos cursos da saúde, que constituem elementos comuns da formação e são complementados pelas competências específicas necessárias para cada curso/profissão, implicando no desenvolvimento e incorporação de qualidades técnicas e humanistas ao futuro profissional de saúde.

O Grupo de Trabalho sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação da Área de Saúde (GT DCN) da Comissão Intersectorial de Recursos Humanos e Relações de Trabalho (CIRHRT) do Conselho Nacional de Saúde (CNS) denominado GT DCN – CIRHRT/CNS vem construindo colaborativamente um Documento Orientador, em conjunto com as Associações de Ensino, Conselhos Federais, Federações Profissionais e Executivas Estudantis da área da saúde para atualizar as DCN comuns a esses cursos.

O objetivo desse documento é apresentar “recomendações gerais para todos os cursos de saúde”, visando o compromisso com conhecimentos, habilidades e competências necessárias aos futuros profissionais de saúde.

Ele foi construído coletivamente, pelas diversas entidades que atuam direta ou indiretamente na formação dos profissionais de saúde, e teve sua versão final apreciada na reunião da CIRTH/CNS de novembro de 2017. Afirma dimensões que já vêm sendo trabalhadas em grande parte dos cursos de saúde do país e que foram solicitadas pelo INEP no Instrumento de Avaliação de Cursos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), ressaltando pontos como a ênfase na Educação em Saúde; Responsabilidade Social e integração do curso com comunidade loco-regional; humanização e empoderamento da/o usuária/o do SUS; formação interprofissional e dentro dos serviços (integração teórico-prática); intersetorialidade; participação dos discentes no acompanhamento e na avaliação do Projeto Pedagógico de Curso (PPC); metodologias de ensino que considerem o estudante como construtor do seu saber de forma ativa; formação presencial, entre outros aspectos.

Ressalta-se ainda que não há intenção de se eliminar a DCN de cada curso vinculado à saúde, mas possibilitar que todas elas sejam revistas e atualizadas. Uma pactuação entre o CNS e o CNE prevê que as Diretrizes para os cursos de Saúde sejam consideradas pelo CNE nos processos de revisão das diretrizes curriculares desses cursos.

Reconhecemos a importância da inserção da Psicologia entre as profissões vinculadas à saúde, bem como de sua participação nas ações conjuntas com os demais cursos, na defesa dos princípios democráticos, da proteção dos direitos humanos e das políticas públicas. Entendemos que as DCN comuns para os cursos da área da saúde precisam ser refletidas à luz das especificidades de cada profissão, especialmente daquelas cujo escopo de atuação profissional não se restringe à saúde, como é o caso da Psicologia. Assim, os conhecimentos, habilidades e atitudes estabelecidos como comuns não devem ser repetidos irrefletidamente nos projetos pedagógicos dos

cursos, mas, mantendo-se a ideia de criar uma base comum, devem contemplar a expressão das singularidades e multiplicidade de campos de cada profissão e de cada curso.

Neste direcionamento e considerando a demanda atual bem como nossa inserção no conjunto das políticas públicas e dimensões da sociedade, a partir da articulação entre ABEP, Sistema Conselhos e FENAPSI, elaborou-se uma estratégia de discussão democrática e participativa para revisão da DCN de Psicologia com os atores da formação e sociedade. Esta é a proposição do Encontro Nacional das DCN, que ocorrerá em maio de 2018, a partir de eventos preparatórios descentralizados e eventos regionais.

TEMAS PARA O DEBATE

A ABEP, como entidade dedicada ao aprimoramento e ao desenvolvimento do ensino da Psicologia, tem promovido discussões e reflexões sobre a formação da(o) psicóloga(o) brasileira(o), envolvendo todos os atores desse processo. Organiza regularmente, em seus próprios eventos e em eventos de outras associações e entidades da Psicologia, fóruns de coordenadores de curso, de orientadores e supervisores de estágio e de coordenadores de serviços-escola, e de estudantes, buscando difundir informações, compartilhar dificuldades e soluções, problematizar e aprofundar a análise de diferentes aspectos do processo de formação.

Com base nessas atividades e nas informações que elas têm gerado, levantamos a seguir os principais aspectos que devem fazer parte das reflexões sobre a revisão das DCN para os cursos de Psicologia.

1. Concepção geral da formação

Entre os diversos desafios colocados pela tarefa de rever as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia está o de estabelecer que concepção de formação será adotada. As DCN de 2004/2011 propuseram uma formação *generalista*, que permitiria à(o) psicóloga(o) acesso a conhecimentos e práticas que a(o) preparassem para um espectro amplo de possibilidades de atuação.

Há ainda o desafio de estabelecimento da concepção de currículo com que passaremos a trabalhar. As DCN 2004/2001 avançaram na proposta de ruptura do currículo como mera sequência pretensamente neutra de conteúdos e/ou disciplinas, passando a considerar leituras do entorno social e o compromisso ético-político evidenciado nas propostas curriculares das IES, entre outros aspectos relativos à

contribuição da Psicologia com a transformação da realidade da população. Nesse sentido, propõem uma base comum para a formação no país e um conjunto de conteúdos básicos da Psicologia, como campo de conhecimento e de atuação, representada por um *núcleo comum*, definido por um conjunto de competências, habilidades, conhecimentos e atitudes. Foram arroladas quinze competências básicas e sete habilidades, nas quais essas competências se apoiam. Em acréscimo ao *núcleo comum*, estabeleceram que cada Projeto Pedagógico organize pelo menos duas *ênfases curriculares*, que possibilitem a escolha do estudante, e que se constituam em “um conjunto delimitado e articulado de competências e habilidades que configuram oportunidades de concentração de estudos e estágios em algum domínio da Psicologia”; as *ênfases* não devem representar tendências à especialização, nem devem fugir às competências e habilidades contempladas no núcleo comum de formação, mas representar um recorte delas, compatível com as demandas sociais e com as características da instituição de ensino.

Algumas questões relevantes podem ser levantadas a partir desse cenário: a primeira delas é em que se constitui, efetivamente, uma formação generalista? Entre muitas possibilidades de definição, parece-nos muito interessante a utilizada por Delari Júnior (2004) sobre o que é um profissional generalista: “Um generalista não é aquele que sabe ‘de tudo um pouco’. Um generalista seria, mais propriamente, aquele que domina os fundamentos de sua área e de tão bem dominá-los torna-se apto a transitar por campos de aplicação distintos e funções distintas”. Se adotarmos essa concepção, devemos, então, definir os fundamentos a serem dominados por todas(os) as(os) egressas(os) de nossos cursos de formação. Estariam esses fundamentos efetivamente contemplados nas quinze competências relacionadas ao núcleo comum?

A segunda questão relevante diz respeito às ênfases curriculares. Mesmo guardando muitas diferenças com a especialização, as ênfases, de certa forma, contrapõem-se à ideia de formação generalista, representando uma contradição interna das DCN que, como sabemos, refletiu uma tentativa para conciliar tendências e

correlações de forças opostas de diferentes grupos representativos de psicólogo/os que discutiram e se posicionaram à época de sua elaboração. Na prática, tem sido possível estabelecer ênfases curriculares que representem recortes do núcleo comum, e não se constituam em tendências à especialização? Como não “especializar” a formação se os estágios específicos devem estar a elas vinculados?

Podemos acrescentar mais uma preocupação: estudos voltados à formação em Psicologia têm recorrentemente apontado manutenção, como ênfases, das tradicionais áreas da Psicologia e a prevalência da área clínica em relação às demais áreas da Psicologia (BERNARDES, 2012; ESPINHA, 2017).

Sabe-se da grande expansão que a Psicologia tem experimentado nas últimas décadas, em termos de acúmulo de conhecimentos e experiências e de ampliação de práticas, campos e áreas de atuação. Mais recentemente, a interiorização dos cursos e a tendência à internacionalização, incentivada inclusive por políticas governamentais, amplia ainda mais a diversidade de demandas e de desafios para a formação: como é possível preparar a/o estudante para tantas possibilidades diferentes?

Certamente, há que se fazer escolhas. As ênfases curriculares são uma possibilidade, com o risco inerente da pré-especialização. Algumas profissões vinculadas à área de Saúde têm feito outras escolhas, baseadas nas áreas de competências consideradas fundamentais, por exemplo: Atenção à Saúde, Gestão em Saúde e Educação em Saúde. Outras estabelecem áreas de atuação profissional nas quais os estágios obrigatórios devem ser realizados, de acordo com as especialidades existentes no campo: Atenção Básica e em Serviço de Urgência e Emergência do SUS, Clínica Médica, Cirurgia, Ginecologia e Obstetrícia, Pediatria, Saúde Coletiva e Saúde Mental. Estabelecem, assim, quais são consideradas as áreas básicas de atuação, que terão presença obrigatória entre as experiências da formação.

Há, ainda, uma outra possibilidade, já inserida nas DCN de 2004 e que parece contemplar nossa diversidade: a da organização das experiências práticas em torno da taxonomia de *processos de trabalho*. Ela visa “ampliar a visão sobre as práticas

profissionais, reconhecer suas características e, assim, superar a ênfase no campo de atuação. O foco no processo passou a permitir que as diferentes áreas psi possam comparar suas experiências e dialogar sobre os modos de fazer específicos de cada uma, com ganhos de aprendizagem que enriquecem a atuação de todas(os) psicólogas(os). Essa organização não desconsidera as áreas e sim busca ampliar as possibilidades da Psicologia por entender que a divisão por áreas nem sempre mostra as especificidades da atuação. Afinal, uma mesma área congrega muitas possibilidades de intervenção” (CRP-SP, 2015, p. 16). Nas DCN 2004/2011, sugere-se a utilização dessa taxonomia para a determinação das ênfases curriculares. Antes de qualquer decisão sobre a forma de organização das ênfases, parece-nos fundamental discutir a serviço de que elas estão. Nesse sentido, uma pista para iniciar o debate está na reflexão sobre as características do território em que se insere cada curso, sua relação com as demandas sociais e aspirações da população, bem como a organização das políticas públicas locais.

Em síntese, apresentamos algumas questões disparadoras para este tema:

- Que concepção de currículo deve orientar as DCN da Psicologia?
- Dado que a formação em Psicologia deve se orientar pela defesa e a promoção intransigente dos Direitos Humanos, como tais princípios devem se fazer presentes na DCN?
- O que entenderemos por formação generalista?
- Que posição adotaremos em relação às ênfases curriculares?
- Como articular formação generalista e respeito às características e demandas regionais?

2. Perfil do egresso

Os primórdios da Psicologia no Brasil foram demarcados pelo ingresso da psicometria em distintos campos, porém gradativamente novos saberes foram sendo incorporados e produzidos, e deparamo-nos com novas ou renovadas demandas, o que resultou na expansão das áreas de atuação profissional. Hoje podemos afirmar que a Psicologia atua em qualquer lugar onde existam pessoas (LINS, SILVA & ASSIS, 2015).

Com a expansão da Psicologia abriu-se campo de trabalho em diversos lugares como: indústrias, hospitais, escolas, penitenciárias, fóruns, delegacias, abrigos, comunidades, esporte, trânsito, docência e pesquisa.

No entanto, dados apresentados pelo CFP, em suas pesquisas sobre o perfil da psicóloga brasileira (LHULLIER, 2013), mostram que o maior número de psicólogas(os) atuantes concentram-se na área clínica, o que nos faz indagar sobre os fatores que interferem na escolha da área por parte da(o) estudante e futura(o) profissional. Uma das possibilidades é considerar que a escolha da área de atuação pela(o) aluna(o) egressa(o) está ligada à representação social da(o) psicóloga(o), marcada pelo seu caráter clínico e terapêutico.

Pensando ainda que a(o) egressa(o), durante os cinco anos de formação, tenha obtido conhecimento sobre diversas áreas de atuação da Psicologia, ainda prevalece a idealização da clínica como *locus* desejado de trabalho. No entanto, não é esperado, segundo as diretrizes, que os cursos de Psicologia ofereçam à(ao) estudante uma formação plural, que contemple inclusive conhecimentos sobre as áreas que estão em ascensão?

As DCNs 2004/2011 orientam a formação de uma(um) profissional generalista. Essa concepção demanda dos cursos de Psicologia a oferta de componentes curriculares, bem como oportunidades de pesquisa e extensão, que efetivem a integração teoria-prática e perpassem por diferentes abordagens epistemológicas, metodológicas, de contextos e possibilidades de atuação. Esse processo formativo resultará na preparação de profissionais que tenham vivenciado uma sólida formação

básica pluralista, multiprofissional e interdisciplinar, que as(os) habilita a atender demandas sociais por meio de diferentes modalidades práticas, desenvolvidas em espaços privados e públicos, na perspectiva da promoção de saúde e qualidade de vida das pessoas e das coletividades.

É esperado que egressas(os) dos cursos de Psicologia tenham desenvolvido percepção crítica das demandas individuais, grupais, institucionais e sociais, sendo capazes de, em todos esses âmbitos, investigar, diagnosticar e intervir, a partir de pressupostos científicos, técnicos e éticos da Psicologia. Ou seja, os cursos de graduação devem formar profissionais-cidadãs(os), o que se evidencia pela autonomia intelectual, consciência ambiental e social, protagonismo, criticidade, atitude investigativa e reflexiva, capacidade de interação e relacionamento interpessoal, disponibilidade para o trabalho coletivo e compromisso com a defesa de direitos.

Como apregoa o Código de Ética da profissão, a(o) psicóloga(o) cumprirá suas responsabilidades e compromissos com a promoção da cidadania, analisando crítica e historicamente a realidade política, econômica, social e cultural, bem como as relações de poder que perpassam os processos sobre os quais intervém e as condições em que a profissão é exercida. Essa postura ético-política contribui para a universalização do acesso da população aos conhecimentos psicológicos e aos serviços dessa profissão, em padrões técnicos e éticos elevados.

Sabe-se que o período da graduação não é suficiente para que se tenha uma formação consolidada. Por isso, é exigido da(o) egressa(o) o contínuo aprimoramento, contribuindo para o desenvolvimento da Psicologia como campo científico e para sua identidade profissional. Por tal, e tomando o caráter histórico-social do conhecimento, é almejado que a(o) futura(o) psicóloga(o) contribua para a consolidação, socialização e transformação do conhecimento psicológico.

Enfim, trata-se de profissional que, em sua práxis, assume uma postura de respeito à diversidade cultural existente no país, na América Latina e no mundo; e se pauta na ciência, na ética e nos valores humanos na relação com seus pares e com a

sociedade como um todo, contribuindo para uma profissão socialmente referenciada e reconhecida. Isso impõe pensarmos as concepções de homem e de sociedade trabalhadas na formação em Psicologia, pois é a partir delas que o egresso direcionará sua inserção profissional e social.

Assim, é pertinente perguntar:

- O perfil supracitado atende ao momento histórico e às demandas sociais contemporâneas?
- Nossa concepção de formação e o momento político que vivemos impõem que desafios para dialogar com a diversidade de estudantes que encontramos nos cursos de Psicologia?
- Como lidar com a necessidade de formação básica generalista e a busca constante pelo aprendizado na vida profissional?
- Considerando que a Psicologia, atualmente, é tomada como profissão da área da Saúde, como reafirmar, nas DCN, o compromisso com a formação de profissionais que possam atuar na pluralidade de campos, áreas e perspectivas epistemológicas da Psicologia?

3. Metodologias de Ensino-Aprendizagem

A abordagem metodológica de um curso de graduação é definida de forma a contemplar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso e as especificidades próprias da formação.

Na perspectiva de atingir o perfil de egressa(o) que se delineia nos princípios elencados nas DCN, alguns elementos vão adquirindo relevância:

- a) Privilegiar a interação contínua da teoria e da prática, oferecendo à(ao) estudante experiências em diferentes contextos de prática, desde os primeiros

- semestres da graduação, de forma a dar sentido à aprendizagem e desenvolver de forma gradual as competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão;
- b) Garantir formação que contemple majoritariamente componentes curriculares presenciais, capazes de superar a visão/organização disciplinar, garantindo uma perspectiva interdisciplinar e rompendo com uma proposta fragmentada, buscando a implantação de uma lógica formativa integrada e dialógica;
 - c) Opção por metodologias de ensino-aprendizagem diversificadas, que privilegiem a participação e a autonomia dos estudantes e que coloquem professora(r) e aluna(o) como parceiros e garantam a realização do processo educativo em suas múltiplas dimensões – do saber, das práticas, da construção de identidade profissional, do compromisso com a realidade social e ação coletiva;
 - d) Perspectiva formativa plural, interdisciplinar e multiprofissional;
 - e) Articulação/imbricação entre formação ética, científica e tecnológica em diferentes contextos sociais;

Como apontado nas Diretrizes para a Formação na Área de Saúde, construídas recentemente em parceria entre entidades e Conselhos Profissionais da área, as metodologias participativas proporcionam espaços de diálogo e reflexão sobre temas diversos e promovem a criticidade de todos os envolvidos nesse processo, além de favorecer a autonomia e a alteridade.

Trata-se de configurar estratégias educacionais cuja centralidade está dada pela posição ativa ocupada pelos sujeitos do processo ensino-aprendizagem. Em Freire (2011) e Ausubel (2000) encontramos relevantes elementos para situar o papel da(o) estudante e da(o) professora(or) no processo ensino aprendizagem, em que se apontam o papel ativo e construtivo dos atores do processo, a função emancipadora da Educação e a importância de que os objetos da aprendizagem sejam significativamente aprendidos pela(o) estudante.

Para favorecer a construção de uma identidade pessoal e profissional emancipada, algumas indagações parecem-nos importantes:

- Como organizar e garantir articulação ensino-pesquisa-extensão, bem como com as políticas de permanência estudantil, monitorias e Iniciação Científica?
- Dentre os princípios que orientam a formação integral, podemos considerar a adoção de metodologias ativas, que colocam o estudante diante de desafios de pensar, produzir e construir o seu próprio conhecimento, como estratégia promotora da formação que vislumbramos?

4. Sistema de Avaliação

A partir dos princípios de formação apontados nas DCN 2004/2011 e da perspectiva de uma educação emancipadora, podemos pressupor a adoção de um sistema avaliativo processual, de natureza reflexiva e investigativa, que envolva a compreensão, entendimento, consciência crítica, exercícios de mediação, avaliações intermediárias, integração teórico-prática e uso de variados instrumentos.

Nesse sentido, sugerimos debate sobre os seguintes aspectos:

- Nossos processos avaliativos têm sido coerentes com a produção da Psicologia sobre o tema? Como podemos garantir e aprofundar tal coerência?
- Quais objetivos deveriam ser estabelecidos para a elaboração das avaliações das atividades acadêmicas?
- Que processos de avaliação podemos propor, além do acompanhamento, registro e qualificação do desempenho individual?
- Que diversidade de dimensões da experiência formativa deve ser contemplada nos processos avaliativos?

5. Estágios

De acordo com a Lei 11.788/2008, Art. 1º. “Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular...”. Segundo as DCN para os cursos de graduação em Psicologia:

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.

O estágio representa uma parte importante e imprescindível da formação profissional da(o) psicóloga(o), na medida em que permite a experiência concreta, sustentada e amparada pela orientação de profissional experiente. Por isso, sempre foi alvo de atenção e cuidado por parte dos órgãos reguladores da profissão e das entidades que se dedicam a cuidar da formação, tanto no sentido de garantir à(ao) graduanda(o) as condições adequadas de aprendizagem quanto no de preservar os direitos e garantir assistência adequada aos usuários dos serviços oferecidos pelos estágios.

Por representar interface entre as atividades acadêmica e profissional, os estágios constituem campo de regulação e fiscalização tanto dos órgãos ligados ao MEC, responsáveis pelo ensino superior no Brasil, quanto do Sistema Conselhos de Psicologia, por envolverem prestação de serviços profissionais. Ainda, por ser a

Psicologia uma profissão vinculada à saúde, os serviços prestados em estágios relacionados a esta área são regulados por órgãos do Ministério da Saúde.

Por suas características e pela complexidade de sua organização e realização, os temas dos estágios e do serviço-escola têm sido sempre um dos mais abordados em todos os encontros e eventos científicos que incluem discussões sobre a formação e mesmo sobre a prestação de serviços psicológicos. Há muitas questões, que envolvem desde o estabelecimento de parcerias, a estrutura das supervisões, as condições do estagiário, as relações entre a(o) supervisora(or) de campo e a(o) orientadora(or) da IES, as áreas de estágio, entre muitas outras.

O Conselho Federal de Psicologia (CFP) publicou várias resoluções e documentos orientadores a respeito das atividades de estágio, dos serviços psicológicos decorrentes e da organização e ações dos serviços-escola. O mais recente deles, a *Carta de Serviços sobre Estágios e Serviços-Escola* (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2013), foi elaborado em conjunto pelo CFP, pela ABEP e pelo Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (CRP SP), e aborda aspectos técnicos, éticos e administrativos relativos à organização dos estágios em Psicologia, especialmente os obrigatórios. Define tipos de estágios, condições para a supervisão e orientação, qualificação e papel da(o) orientadora(or), entre vários outros temas. Consideramos que muitas dessas orientações deveriam ser incorporadas às DCN, o que garantiria ainda maior ênfase na obrigatoriedade de seu cumprimento.

As DCN 2004/2011 estabelecem que os estágios obrigatórios devem compor pelo menos 15% da carga horária total do curso e se dividirem em básicos e específicos. Os primeiros envolvem o desenvolvimento de práticas integrativas das competências e habilidades do *núcleo comum* de formação, enquanto os últimos envolvem aquelas ligadas a cada uma das *ênfases curriculares* propostas pelo curso. Assim, as DCN 2004/2011 introduziram um novo conceito e uma nova modalidade de prática: os estágios básicos. Essa introdução teve por objetivo incentivar a integração entre teoria e prática durante todo o curso, e não apenas em sua fase final, como

acontecera anteriormente. Portanto, abriu novas possibilidades, mas também gerou muitas dúvidas, inclusive sobre sua definição e concepção. Devido à denominação utilizada, há uma tendência a se pensar que o estágio básico envolveria atividades de menor complexidade, ligadas aos fundamentos da prática profissional, mas as competências a serem desenvolvidas não permitem essa conclusão.

A organização do currículo em núcleo comum e ênfases curriculares não é uma proposta que repete o esquema “4+1” do antigo bacharelado e formação de psicóloga(o), no qual a prática profissional real acontecia no último ano da formação. O núcleo comum, na verdade, distribui-se por todo o processo de formação, ao longo do curso, e envolve os conhecimentos e as práticas de estágio que refletem a formação básica e obrigatória para toda(o) psicóloga(o) brasileira(o). As ênfases curriculares e os estágios específicos apenas aprofundam o estudo e as práticas em algum domínio circunscrito da Psicologia, que já compõe o núcleo comum.

Como essa configuração tem sido posta em prática e, após esse período em que as DCN 2004/2011 foram testadas na realidade dos cursos, o que consideramos que deve ser mantido, o que deve ser aperfeiçoado e o que e como deve ser alterado?

Do ponto de vista dos objetivos da formação, é necessário que os estágios permitam à(o) estudante experiências práticas diversificadas e vinculadas a políticas públicas, de forma a garantir profissionais preparadas/os para prestar serviços psicológicos à nossa população, e para contribuir na construção, desenvolvimento, implantação e acompanhamento dessas políticas.

É preciso garantir que os estágios básicos de fato se configurem como situações de estágio, ou seja, envolvam prática em situação real de trabalho, em grau crescente de complexidade, adequadamente orientada por membro do corpo docente com experiência específica. Para isso, as condições da orientação – tempo, condições de trabalho do orientador e proporção entre número de estudantes e tempo de orientação – devem ser garantidas, assim como as condições técnicas e administrativas exigidas para situações de estágio.

De modo a facilitar o processo de discussão, apontamos algumas indagações a respeito dos estágios básicos:

- Configuram-se efetivamente como campo de prática?
- Configuram-se como campo de prática interdisciplinar? De prática em contexto de extensão?
- Que conhecimentos, habilidades e atitudes se pretende desenvolver nos estágios?
- Como se vinculam às futuras possibilidades de campos de prática profissional?
- A experiência prática apresentada de forma gradual, ao longo do Curso, permite à(o) estudante construir de forma progressiva independência e segurança para articular a passagem do papel de estudante para o de profissional, integrando saberes, habilidades e competências, e favorece a escolha mais consciente do Estágio Específico?

As mesmas exigências institucionais e acadêmicas aplicam-se aos estágios específicos, para os quais também é preciso garantir condições adequadas para que a experiência de fato qualifique a formação.

Esse é um aspecto de extrema relevância e, não por acaso, o que concentra maior número de irregularidades e insuficiências. A orientação de estágios em Psicologia tem características singulares, em relação a outros cursos. Na grande maioria das situações, ela não ocorre *in loco*, tanto para preservar a privacidade da situação de intervenção, quando isso for necessário, quanto pelas razões apresentadas pelo Parecer do CRP-SP em 2011:

...corroboramos e acrescentamos que a prática da psicologia, construída no campo do estágio, tem ampla e total atenção do professor orientador, mas primando-se por uma prática não tutelada, fundamentada em princípios e compromissos com o desenvolvimento da autonomia do psicólogo em formação, reflexão

crítica do exercício da psicologia, a partir do contexto social em que se insere.

Nessa perspectiva, tanto o professor orientador como o supervisor em campo, deverão incentivar a formação autônoma, crítica e relacionada a cada realidade local, bem como favorecer o exercício de competências e habilidades com maior complexidade.

A complexidade de aportes teórico-metodológicos e das intervenções psicológicas e a distância física e/ou temporal entre elas e a orientação do estágio exigem o acompanhamento de profissional altamente capacitado e experiente, que conheça não só aquele tipo de processo e de contexto de trabalho, mas também o Projeto Pedagógico do Curso (PPP), de modo a garantir a articulação entre o PPP e o processo desenvolvido no estágio. Exige tempo para o acompanhamento individualizado e cuidadoso de cada situação. Por isso, o orientador deve ser membro do corpo docente, qualificado para a função, e dispor de uma relação adequada de estudantes por carga horária de orientação.

Do ponto de vista de sua organização, como tem sido computada a carga horária de estágios? Praticamente não há regulação e orientação a esse respeito, essencial para garantir as condições adequadas de orientação. Há muita variação entre os cursos em relação a essa questão, e riscos de uma desproporção entre o tempo em campo de estágio e o tempo em supervisão/ orientação.

A carga horária total de estágios obrigatórios deve ser também motivo de análise. É possível inserir estágios básicos e específicos durante a maior parte do período de graduação, mantendo a carga horária adequada de orientação, e perfazendo 15% da carga horária total do curso? As DCN estabelecem que os estágios devem compor pelo menos essa porcentagem, enquanto a Resolução CNE/CES nº 02, de 18 de junho de 2007, estabelece que estágios e atividades complementares, em conjunto, não devem exceder 20% da carga horária total. Portanto, restaria mesmo aos estágios os 15%. Consideramos suficiente essa carga horária? O que se inclui nela?

De modo a explicitar esses questionamentos, indagamos:

- Os Estágios têm permitido à(ao) estudante experimentar a *práxis* no mundo laboral, participando e intervindo de forma a integrar conhecimentos, habilidades, competências e atitudes desenvolvidos ao longo do Curso, acompanhadas(os) por uma(um) orientador(or) qualificado?
- Que carga horária mínima seria desejável à consecução desse princípio?
- Como seria o formato desejável à orientação do estágio, considerando a carga horária adequada, a frequência de encontros, a relação quantitativa supervisora(or) – estagiárias(os) – carga horária, de modo a permitir a boa execução dos objetivos da orientação e do trabalho?
- O que deve ser computado dentro da carga horária de estágio – horas de prática efetiva, de orientação, atividades preparatórias, elaboração de documentos?

6. Pesquisa

A formação supõe a aprendizagem sistemática e intencional de processos investigativos quando se parte de uma compreensão de que a Educação é, fundamentalmente, um processo ativo e contínuo de apropriação crítica do patrimônio cultural. Ao discutir a educação bancária, Paulo Freire (1987) ensinou-nos que a suposição de que a(o) estudante deve ser o agente passivo da transmissão de conteúdos é parte constitutiva dos processos de opressão em Educação. Assim, a adoção de concepções de ensino-aprendizagem que considerem os saberes de todas(os) e de cada uma(um) das(os) envolvidas(os) no processo é fundamental, se queremos nos comprometer em profundidade com a proposta de uma formação crítica em Psicologia.

Ainda nesse sentido, é importante destacar a compreensão de que o exercício profissional não é mera aplicação de técnicas aprendidas anteriormente. A postura investigadora é constitutiva da atuação em qualquer contexto; seja na atitude de reconhecimento dos saberes e experiências dos sujeitos com quem se trabalha, seja no estudo sistemático de aspectos da cultura, da história, das práticas de grupos, instituições e organizações.

Assim, a aprendizagem da postura investigativa em ciência é pilar da produção de conhecimento, dado que rompe com a tradição da educação bancária fortemente arraigada em nossa cultura. Por isso, não pode se restringir à oferta esporádica e pontual de disciplinas que visem à discussão de aspectos metodológicos ou de instrumentos, devendo fazer-se presente como objetivo ao longo de toda a formação.

Já afirmava Weber, em 1985, a respeito do currículo da Psicologia:

Institucionalizar a participação em pesquisa nos cursos de graduação em Psicologia, portanto, conforme já mencionado, dificilmente pode ser garantido pela simples reformulação da lista de disciplinas e matérias do Currículo Mínimo, porque ela está na dependência direta tanto das características de formação, qualificação e interesse do corpo docente, quanto da prática concreta de investigação existente em cada Departamento e/ou curso de pós-graduação (p.13).

Em 2003, Rocha e Aguiar discutiam as demandas para a formação no contexto do processo de redemocratização do país, reivindicando a necessária superação da ideia de conhecimento universal, neutro, objetivo e unireferenciado, afirmando a formação para além da transmissão de saberes prontos e a necessidade de construção de conhecimentos acadêmicos que dialogassem com os saberes cotidianos e a realidade concreta.

As DCN 2004/2011, em seu Art. 3º, Inciso I, afirmam que a formação deve assegurar, entre seus princípios e compromissos, a: “I - construção e desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia”, considerando que um dos eixos estruturantes das propostas de curso são: “Art.5º. 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”. Por isso, uma das habilidades a ser trabalhada consiste em: “Art.9º. III - utilizar o método experimental, de observação e outros métodos de investigação científica”.

Em seu Art. 12, as mesmas DCN sugerem como uma das possíveis ênfases dos cursos de formação:

- 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.

No contexto de discussão das novas Diretrizes, caberia refletir sobre o lugar que ocupam a investigação, como processo permanente e constitutivo do exercício profissional crítico e comprometido, e a pesquisa científica, como dimensão específica da sistematização de conhecimentos produzidos em Psicologia, por meio de disciplinas, iniciações científicas, projetos interdisciplinares e trabalhos de conclusão de curso. Essas duas – investigação e pesquisa – seriam tomadas como dimensões de um mesmo compromisso, e não reduzidas à introdução das(os) estudantes à lógica econômica do produtivismo acadêmico.

Na perspectiva apontada, podemos indagar:

- Como incentivar, desde as DCN, a articulação entre processos investigativos, pesquisa científica e produção de conhecimentos inovadores, que atendam às demandas regionais, na perspectiva de superação da colonização do pensamento psicológico?
- O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) deve, necessariamente, ser parte integrante da formação?

Em caso positivo:

- a) Qual sua função na formação da(o) psicóloga(o)?
- b) Como o TCC pode vincular-se à concepção ampliada de produção de conhecimentos?
- c) Quais as condições institucionais necessárias para o efetivo trabalho de orientação para a pesquisa acadêmica na graduação, em particular o TCC?

7. Extensão

Outro ponto importante para a revisão das DCN é a discussão sobre o papel das atividades de extensão na formação de psicólogas(os). Esse papel tem sido bastante discutido nos últimos anos, considerando sua concepção tradicional como uma atividade menor na estrutura universitária, a ser realizada por professores sem titulação, nas sobras de tempo disponível, uma prática baseada em ação beneficente e solidariedade individual. Esse modelo de extensão vem ainda sendo contaminado pela perspectiva neoliberal, que pretende o enxugamento do Estado e insere a extensão como prática no mercado de serviços, eventualmente destinada à provisão de recursos, que substituiria políticas públicas por iniciativas da sociedade civil (FREIRE, 2011).

Uma concepção de extensão diferente dessa implicará em sua condição equilibrada no tripé que ela deve formar com o ensino e a pesquisa, e novas relações entre universidade e comunidade. Esta implica o compromisso da Instituição de Ensino Superior (IES) com a realidade na qual está instalada, possibilitando, para além da ação assistencialista, a integração com essa realidade e a troca de saberes. Assim, a extensão universitária deve ser entendida como processo determinante para alunos, professores e sociedade, instituindo relações interdisciplinares e interprofissionais.

Sobre a crítica que trata da extensão como prática que completa e substitui políticas públicas, seria preciso considerar a busca permanente da extensão como integrada às políticas públicas, mesmo que eventualmente possa apresentar-se como

iniciativa original e distinta dessas políticas, isto é, a extensão também pode apresentar-se como espaço de criação e experimentação. Para isso, é preciso que se garanta sua presença na graduação, a interdisciplinaridade, a necessária indissociabilidade com ensino e pesquisa e ainda sua continuidade.

A extensão deve permitir ações imprescindíveis que qualifiquem a formação em psicologia. Ela permite outros modos de inserção das(os) acadêmicas(os) na comunidade em que se insere a Instituição de Ensino Superior. Permite, de forma direta, que a comunidade se beneficie dos conhecimentos acadêmicos e também que as(os) acadêmicas(os), possam ampliar as possibilidades de formação para além das disciplinas formais existentes no curso. Destacando que a extensão pode se constituir em elemento importante da formação continuada de egressos, que se inserem em programas e projetos desenvolvidos no âmbito do curso, que atendem direta ou indiretamente a comunidade.

Superando concepções que colocam as comunidades como receptoras dos saberes e ações profissionais, a extensão tem o potencial de promover diálogo e conhecimentos recíprocos, que favoreçam tanto a formação da(o) futuro profissional de Psicologia, quanto a promoção de emancipação e bem estar social.

Nas atuais DCN do Curso de Psicologia, a extensão aparece apenas como uma das práticas que compõem as horas de atividade durante a graduação. Dentro deste debate, sua importância estará na efetiva integração das(os) alunas(os) de Psicologia ao território de inserção da IES, dialogando com as demandas efetivas de natureza econômica, social, cultural, política e ambiental, consolidando a importância das relações da IES com a comunidade.

Compondo o Projeto Pedagógico do Curso no formato de programas ou projetos, a questão a ser tratada nas novas DCN diz respeito a quanto as atividades de extensão podem ser compreendidas como complementares ou se, de fato, elas são centrais na formação do estudante, pesquisador, profissional e cidadão.

Como, na perspectiva dos cursos e instituições, com suas particularidades, e extensão pode ser elemento de articulação no Projeto Pedagógico?

8. Licenciatura

Nossa história de inserção no campo da Educação marca e confere significado à presença da licenciatura na formação em Psicologia. Os dados referentes ao número de cursos técnicos de nível médio no país, também. Segundo dados do MEC, de 2015, o Brasil conta com cursos técnicos distribuídos em 4.300 Municípios brasileiros, em diversos campos do conhecimento. ~~Além desses,~~ Muitos são os espaços de trabalho para a(o) licenciada(o) em Psicologia: a Educação não formal, a formação continuada de professoras(es), a formação continuada de gestoras(es) escolares, a formação de educadora(es) da Educação Infantil, entre outros.

Essas informações remetem-nos à primeira questão relevante sobre a presença da licenciatura na formação em Psicologia. Sabemos que, em diversos cursos técnicos, a Psicologia está presente como componente curricular ou como conteúdo curricular.

Esses pontos remetem-nos a um debate recorrente entre coordenadoras(es) de curso de Psicologia – a obrigatoriedade da oferta da licenciatura por parte das instituições formadoras e sua condição optativa para as(os) estudantes.

Vários questionamentos e entraves estruturais e operacionais têm sido apontados pelas(os) coordenadoras(es), ao mesmo tempo em que há reconhecimento da importância da licenciatura em Psicologia, na perspectiva da formação das juventudes. Como podemos equacionar esses elementos: relevância, necessidade, condições de efetivação?

Outro ponto que devemos considerar refere-se ao atrelamento necessário entre os mecanismos ordenadores da licenciatura em Psicologia e as Diretrizes Nacionais para Formação de Professoras(es). Embora a Psicologia guarde

características próprias, as Diretrizes para formação de professoras(es) são orientadoras das postulações de nossa licenciatura.

Ainda, com referência às diretrizes de formação de professores, é pertinente pensar na composição da carga horária, na distribuição de disciplinas teóricas, práticas e estágios, e sua localização na grade curricular. As DCN 2011 procuram garantir a formação da licenciatura em concomitância com o bacharelado, no sentido de evitar a presença de duas formações distintas e com desigual profundidade – a de psicóloga(o) e a da(o) professora(or) de Psicologia. A questão que tem sido colocada por diversas instituições reside na dificuldade de organizar a oferta da licenciatura, uma vez que ela é optativa para a(o) aluna(o).

Sintetizamos, aqui, alguns temas para o debate:

- Que contribuições para a formação de professoras(es) de Psicologia e para a formação da(o) psicóloga(o) são oportunizadas pelos componentes curriculares gerais da formação de professoras(es), como Filosofia e História da Educação, Políticas Educacionais, Cultura e Cotidiano Escolar, Metodologia do Trabalho Pedagógico?
- Como a formação em Psicologia deve dialogar com ~~essa~~ demanda de formação das juventudes?
- Que reformulação da proposta da licenciatura permite o equacionamento entre: relevância, necessidade, condições de efetivação desse projeto de formação?
- Com relação ao estágio na licenciatura, quais as exigências para sua realização? Em que espaços podem atuar nossas(os) estagiárias(os)? Quais as características da orientação de estágio?

- O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) deve, necessariamente, ser parte integrante da formação de Professores de Psicologia?

9. Educação a distância (EaD)

Não são recentes as discussões sobre formação a distância, no Brasil como em todo o mundo. Essas discussões envolvem várias modalidades e níveis de formação, mas, para efeitos das reflexões aqui propostas, que envolvem a regulação dos cursos de graduação em Psicologia, apontaremos questões referentes à formação inicial em Psicologia na modalidade EaD.

Em 2004, por meio da Portaria Nº 4.059, o MEC já reconhecia a possibilidade de recursos a distância na formação nos cursos de graduação, porém limitados ao percentual de 20% do total de carga horária previsto em cada curso. Essa Portaria não foi motivo de recusa ou questionamentos por parte das entidades e instituições, que reconheciam na modalidade a distância uma ferramenta potencializadora e adequada aos nossos tempos.

No entanto, foram crescendo no país as possibilidades de formação inicial totalmente a distância, em distintas áreas, como na formação de professoras(es). Desde 2011, essa possibilidade passou a ser apresentada aos cursos vinculados à área de Saúde e, desde essa época, as entidades e Conselhos profissionais têm problematizado e se posicionado contrárias a essa perspectiva.

A partir de 2016, algumas decisões do MEC tiveram grande impacto na formação do Ensino Superior, especialmente nas profissões na área de Saúde, como é o caso da Psicologia. Presenciamos a ampla regulamentação da Educação a Distância (EaD) em todo território nacional, com a publicação da Resolução CNE Nº 1 de 11 de março de 2016, que estabelece diretrizes e normas nacionais para a oferta de programas e cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Com essa

autorização, as IES poderiam ampliar a oferta de cursos de graduação e pós-graduação a distância.

A ABEP participou ativamente das atividades e discussões sobre a formação em Psicologia durante o 9º Congresso Nacional de Psicologia (9º CNP), realizado em Brasília, de 17 a 19 de junho de 2016, e, durante o evento, suas (seus) diretoras(es) assinaram uma moção de repúdio à graduação em Psicologia na modalidade EaD, bem como contribuíram na elaboração de propostas para que o Sistema Conselhos lutasse, junto aos órgãos responsáveis, e se posicionasse contrariamente à Resolução CNE Nº 1 de 11 de março de 2016 .

No mesmo ano, o Conselho Nacional de Saúde (CNS), que regula, em parceria com o Conselho Nacional de Educação (CNE) o credenciamento e a autorização de cursos de Saúde, publicou a Resolução CNS Nº 515, de 07 de outubro de 2016, posicionando-se contra a graduação na modalidade EaD nas profissões da Saúde.

Após um ano, as pressões políticas que vêm tratando a Educação como mercadoria parecem repetir-se no Decreto Presidencial Nº 9.057, publicado no dia 25 de maio de 2017, que desconsidera a Resolução do CNS e libera a modalidade a distância para todos os cursos.

Diante dessa situação e dos graves riscos de precarização da formação, a ABEP divulgou uma nota pública contra o Decreto Presidencial Nº 9.057, dirigindo-se de forma especial ao Ensino da Psicologia. O CFP e diversos Conselhos Regionais divulgaram e apoiaram publicamente o posicionamento expresso por essa entidade.

A ABEP compreende que é inadequada a oferta de graduação em Psicologia na modalidade a distância, em função da natureza do saber psicológico, da diversidade e complexidade da constituição da Psicologia como ciência e profissão. Embora reconheçamos que a EaD tenha a sua importância e seu espaço como estratégia pontual, acreditamos que o ensino integralmente não-presencial prejudica não apenas o bom desempenho dos cursos inscritos na área da Saúde, mas também em outras áreas estratégicas para o país – como a formação docente – visto que a formação

profissional exige mais do que acesso a saberes prontos e apresentados de forma bancária (FREIRE, 2011); exige vivência acadêmica na sala de aula e fora dela, nos espaços e atividades institucionais, atrelada ao tripé ensino-pesquisa-extensão; implica diálogo, confronto de ideias e interpretações, desenvolvimento de postura ética e humanizada, construção de identidade profissional.

Considerando a maneira como nossas instituições têm lidado com a abertura da possibilidade de Educação a Distância por parte do Ministério da Educação, convidamos às indagações:

- Que experiências podemos apontar como viáveis na formação em Psicologia, sem abrir mão dos princípios da formação presencial, e que pontos deveríamos elencar como inegociáveis, na perspectiva da formação em Psicologia?
- Que posição sobre a EaD nos cursos de Psicologia as DCN devem expressar?

REFERÊNCIAS

ACHCAR, R. (Org.). *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

ANTUNES, M.A.M. *A Psicologia no Brasil*. São Paulo: Editora da PUC, 2004.

AUSUBEL, D. *The acquisition and retention ou knowledge: a cognirive view*. New York: Springer Science+Business Media, 2000.

BERNARDES, J. A formação em Psicologia após 50 anos do Primeiro Currículo Nacional da Psicologia: alguns desafios atuais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32 (número especial), 2012.

BUETTNER, G.E.B.P.V. *Diretrizes Curriculares em Psicologia: Discurso de Resistência*. Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2000.

CENTOFANI, R. Radecki e a psicologia no Brasil. In M. A. M. Antunes (Org.), **História da psicologia no Brasil: primeiros ensaios** (pp. 177-208). Rio de Janeiro: EDUERJ/Conselho Federal de Psicologia, 1982.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Carta de Serra Negra**- Documento síntese do Encontro Nacional dos Cursos de Psicologia: Repensando a Formação. Serra Negra (SP), 1992b.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Carta de serviços sobre estágios e serviços-escola**. 2013. Disponível em:
<http://site.cfp.org.br/publicacao/carta-de-servicos-sobre-estagios-e-servicos-escola/>. Acesso em 20/11/2017.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. **Jornal Psi** (184). 2015. Disponível em: <http://bit.ly/2zEMXLM>. Acesso em 12/11/2017.

DELARI JR., Achilles. Cinco critérios para a formação do psicólogo: da coerência ética à competência técnica. Resumo expandido. In: **VIII Jornada Internacional de Psicologia**. Umuarama, 2004. Disponível em: http://www.vigotski.net/5_criterios.pdf. Acesso em 10 de outubro de 2011.

ESPINHA, Tatiana G. **A temática racial na formação em Psicologia a partir da análise de Projetos Político Pedagógicos: silêncio e ocultação**. Tese (doutorado). Campinas: Faculdade de Educação-Unicamp, 2017.

FARR, R. **Raízes da Psicologia Social Moderna**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Educação como Prática de Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIL, A.C. O psicólogo e sua ideologia. **Psicologia: ciência e profissão**, 5(1), 1985

JACÓ-VILELA, A. M. Historiografia da psicologia no Brasil. In J. Bernardes & B. Medrado (Org.), **Psicologia social e políticas de existência: fronteiras e conflitos** (pp.125-138). Maceió (AL): ABRAPSO, 2009.

JACÓ-VILELA, A.M.; RODRIGUES, H.C.; JABUR, F. (orgs). **Clio-Psyché: histórias da psicologia no Brasil**. Rio de Janeiro: UERJ/ NAPE, 1999.

LHULLIER, L. A. (org.) **Quem é a Psicóloga brasileira?** Mulher, Psicologia e Trabalho. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2013.

LINS, L.F.T.; SILVA, L.G.; ASSIS, C.L. Formação em Psicologia: perfil e expectativas de concluintes do interior do Estado de Rondônia. ***Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia***, 8 (1), jan - jun, 2015.

Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v8n1/v8n1a05.pdf> Acesso em 13/11/2017.

PEREIRA, F.M.; PEREIRA NETO, A. O psicólogo no Brasil: notas sobre o seu processo de profissionalização. ***Psicologia em Estudo***, 8(2): 19-27, 2003.

ROCHA, M.L.; AGUIAR, K.F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. ***Psicologia, ciência e profissão***, vol.23, no.4, 64-73, 2003.

SILVA, T.T. ***Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo***. São Paulo: Autêntica, 2010.

SOLIGO, A. F.; AZZI, R. G. Eixo Temático 4 – A Psicologia no Ensino Médio. ***Ano da Psicologia na Educação***. Brasília: CFP, 2008.

SOLIGO, A.F. Psicologia no Ensino Médio: reflexões em torno da formação. ***Ensino de Psicologia no Nível Médio – impasses e alternativas. Cadernos Temáticos CRP-SP***, 2010.

TIZZEI, R. P. ***A formação em Psicologia Escolar: perspectiva crítica na ênfase para o campo educativo***. Campinas: Instituto de Psicologia- PUCAMP, 2014.

WEBER, S. Currículo mínimo e o espaço da pesquisa na formação do psicólogo. ***Psicologia, ciência e profissão***, vol.5, no.2, p.11-13, 1985.