



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGEDUC
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

HEITOR ABADIO VICENTE

**A LICENCIATURA EM PSICOLOGIA:
ANÁLISE A PARTIR DOS DOCUMENTOS OFICIAIS**

Catalão
2019

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

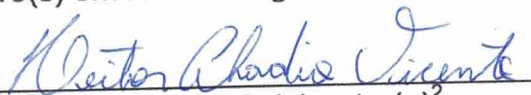
Nome completo do autor: Heitor Abadio Vicente

Título do trabalho: A licenciatura em Psicologia: Análise a partir dos documentos oficiais


3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento **SIM** **NÃO**¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 02/07/2019

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

HEITOR ABADIO VICENTE

**A LICENCIATURA EM PSICOLOGIA:
ANÁLISE A PARTIR DOS DOCUMENTOS OFICIAIS**

Defesa apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, à comissão examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão.

Orientadora: Profa. Dra. Janaina Cassiano Silva.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão.

Catalão
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Abadio Vicente, Heitor

A Licenciatura em Psicologia: Análise a partir dos documentos
oficiais [manuscrito] / Heitor Abadio Vicente. - 2019.

CVI, 106 f.

Orientador: Prof. Janaina Cassiano Silva.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade
Acadêmica Especial de Educação, Catalão, Programa de Pós-Graduação
em Educação, Catalão, 2019.

Bibliografia. Anexos.

Inclui siglas, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Licenciatura em Psicologia. 2. Diretrizes Curriculares Nacionais
em Psicologia. 3. Políticas Públicas. I. Cassiano Silva, Janaina, orient.
II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO

UAEE – UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

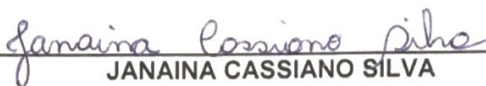
Av. Lamartine P. Avelar, 1.120. Setor Universitário, Bloco I, Sala 1A – Catalão (GO)
CEP – 75.704 020 - Fone: (64) 3441-5366.

Ramal 204 – Coordenação. E-mail: ppgeduc.ufg@gmail.com
Ramal 206 – Secretaria. E-mail: secretariappgeduc@gmail.com

ATA DA 99ª SESSÃO PÚBLICA DE JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE
HEITOR ABADIO VICENTE

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA
JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE HEITOR
ABADIO VICENTE.

Em 22/03/2019, às 1:30:00 PM, na SALA 01, BLOCO H DA UFG/REGIONAL CATALÃO, da UFG/Regional Catalão, teve lugar a 99ª Sessão Pública de Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação da UFG/Regional Catalão, de HEITOR ABADIO VICENTE, (matrícula nº 2017100552), intitulada: " A LICENCIATURA EM PSICOLOGIA: ANÁLISE A PARTIR DOS DOCUMENTOS OFICIAIS ". A Banca Examinadora foi composta, pelos seguintes professores: JANAINA CASSIANO SILVA (PPGEDUC, UFG/Regional Catalão – Orientação e Presidente da Banca), ALTINA ABADIA DA SILVA (PPGEDUC, UFG/Regional Catalão – Membro Interno) e ELIZA MARIA BARBOSA (UNESP/Araraquara). Os examinadores, na ordem citada, arguiram o mestrando(a) sobre a dissertação apresentada, tendo o(a) mesmo(a) explicado e/ou rebatido às críticas formuladas pelos arguidores. Após a conclusão da defesa foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, os arguidores atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: **DEFESA APROVADA**, fazendo jus, portanto, ao **título de Mestre em Educação**, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação/Regional Catalão. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Comissão Examinadora. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG/Regional Catalão, em 22/03/2019.



JANAINA CASSIANO SILVA

PPGEDUC, UFG/Regional Catalão



ALTINA ABADIA DA SILVA

PPGEDUC, UFG/Regional Catalão



ELIZA MARIA BARBOSA

UNESP/Araraquara



Secretaria do PPGEDUC

Obs: Em anexo as recomendações da Comissão Examinadora. O (a) aluno (a) deverá encaminhar, no prazo de 30 dias, a contar da data da Defesa, os exemplares definitivos da Dissertação, para arquivamento, conforme as normas definidas pelo PPGEDUC/RC/UFG.

AGRADECIMENTOS

A meu ver, o processo de escrita é sempre doloroso, as palavras, as ideias, se esvaem de nós, e na medida em que nos deixam, também deixam de ser nossas, não as possuímos, e como é difícil dar conta de que aquilo que produzimos nem sempre é nosso, há muitos outros nesse processo, e diversas vezes são esses outros que dão sentido ao que produzimos. Escrevo sobretudo na tentativa de construir com palavras o que preciso expressar, como diria Clarice Lispector em seu livro *Água Viva*, “[...] escrevo por profundamente querer falar.”, e é nessa tentativa de transformar em palavras essa imensidão que me constitui, que hoje agradeço diversas pessoas que foram essenciais na minha trajetória de vida.

Segundo Valter Hugo Mãe, em *O Filho de Mil Homens*, “Somos o resultado de tanta gente, de tanta história, tão grandes sonhos que vão passando de pessoa a pessoa, que nunca estaremos sós”. E embora esse percurso tenha sido prioritariamente meu, nas diversas lutas que travei para chegar aqui, efetivamente eu nunca estive só, e por isso, agradeço imensamente à minha ancestralidade, aqueles que me precederam, que me permitiram chegar até aqui e permanecem ao meu lado no caminhar da vida, agradeço a minha Mãe, o meu Pai e minha Irmã por se constituírem como espaço de cuidado onde eu posso sempre me apoiar. Em especial a minha Mãe por sempre lembrar que os estudos são as coisas mais importante que ela poderia me dar. Agradeço também à minha família, avós, tias, tios, primos por me proporcionarem espaços de felicidade genuína nos momentos em que mais tinha dificuldades de enxergar possibilidades. Em especial aos meus primos Mirelle Guedes de Oliveira e Pedro Guedes de Oliveira, por me lembrarem sempre que família é uma escolha por quem quer estar ao nosso lado.

Nesse percurso repleto de encruzilhadas, atalhos, caminhos nebulosos, eu tive a felicidade de não caminhar só. Um dia desses li um trecho de um texto da Ana Suy onde ela disse, “Os instantes em que a gente se sente encaixado no mundo, no momento certo, na hora certa, com as pessoas certas - só são tão valiosos devido aos tantos outros momentos de desencaixe que nos acompanham.”. A vocês, Júlia França, Eduarda França, José Luiz de Oliveira, Barbara Gelmini, Lucas Davi, Andreia Daniane, minha gratidão por estarem ao meu lado nos poucos momentos de encaixe e nos diversos momentos de desencaixe, mesmo antes da universidade se constituir como um sonho.

Os caminhos da universidade me proporcionaram grandes encontros, e os mais significativos dizem respeito as amizades que construí, esses sete anos de UFG fizeram

sentido por compartilhar vivências e cuidados com pessoas dispostas a estar para o outro, agradeço vocês, Eliane Domingues, Paulina Mei, por serem meus pontos de refúgio em toda a graduação. Agradeço também à Thais Ferreira e Joice Macedo por me lembrarem que é preciso deixar outras pessoas se aproximarem para se encantar por elas.

Não posso deixar de agradecer aos “meus” calouros, que estiveram e estão comigo nesse percurso, mesmo que um pouco mais distantes, Fernanda Duarte, Tiago Correa, Vanessa Pires, Karina Silva, Natalia Oliveria, Leticia Aires, Sarah Caroline, Sarah Camila, Luisa Helena, e Lucas Zacura obrigado por todos os momentos juntos.

Agradeço também aos meus colegas de mestrado, que sofreram e vibraram comigo nesses dois anos, desestruturando essa construção fria e esvaziada de emoções que é academia, obrigado Graciele Eliseu, Lion Ferreira, Rosimária Rosa e Selma Soares por me encherem de alegria e cuidado nesse percurso, mesmo que diversas vezes estivéssemos todos muito desesperados. Em especial agradeço a Paulo Fernandes veterana que se tornou amiga e tem estado junto comigo em todo esse caminhar.

Entendo que a vida é cercada de encontros, e por diversas vezes não notamos suas sutilezas, é preciso que no decorrer do caminho a vida nos apresente os sentidos de alguns deles, nunca imaginei que fazer um favor para a coordenadora do curso de Psicologia me proporcionaria conhecer uma das pessoas que mais acreditou na qualidade do meu trabalho e me incentivou a chegar até aqui, professora Janaina Cassiano Silva, sou imensamente grato por esses quatro anos de orientação cuidadosa e acolhedora, você é muito importante em todo esse processo.

Aproveito também para agradecer as professoras Altina Abadia, Maria Marta Flores, Dulcéria Tartucci, Zenaide Alves, Selma Peres e professor Wender Faleiros, por toda ajuda e incentivo nesse processo de mestrado, a vocês meu carinho e admiração.

Finalizo esses agradecimentos, mais uma vez, utilizando Valter Hugo Mãe. Concordo quando ele diz que, “a solidão é sobretudo a incapacidade de ver qualquer pessoa como nos pertencendo, para que nos pertença de verdade e se gere um cuidado mútuo.”, as pessoas não me pertencem, nós não nos pertencemos, mas fazemos uma escolha, que é de permanecer na vida de alguém. Eu nunca estive só, mais foi aos poucos, no contato com outras pessoas que aprendi a me cuidar, e me permiti ser cuidado, agradeço a vocês, Magno Nunes Farias e Mauricio Campos, por me ensinarem sobre amizade, lealdade, confiança e sobretudo, por me ensinarem sobre amor.

*À memória dos dez adolescentes negros queimados vivos em Goiás.
Na morte deles também se foi um pouco de mim.*

RESUMO

Com a Resolução de 2011 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia se reacendeu a discussão sobre a formação complementar em licenciatura. Sendo assim, nos inquietou pensar quais as concepções sobre formação de professores nos Projetos Político Pedagógicos dos cursos de licenciatura em Psicologia nas instituições federais de ensino do estado de Goiás? Desse modo, o objetivo dessa pesquisa é analisar a concepção de licenciatura em Psicologia, presente nas políticas públicas para Psicologia e nos Projetos Político Pedagógicos dos cursos de Psicologia na Universidade Federal de Goiás. Neste artigo utilizamos a análise documental como forma de remontagem dos acontecimentos, entendendo que a mesma possibilita uma compreensão do objeto estudado de forma contextualizada, possibilitando uma remontagem dos fatos e construções acerca do processo do processo histórico que perpassa a implementação das licenciaturas. Para isso elencou-se cursos de Psicologia no estado de Goiás, em instituições públicas de ensino, que tivessem como oferta a habilitação em licenciatura. A partir desse recorte foram encontrados os cursos de Psicologia na Universidade Federal de Goiás. Os documentos analisados foram a resolução que institui as Diretrizes Nacionais Curriculares (DCNs) para os cursos de graduação em Psicologia e os Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Regional Goiânia e Regional Jataí. Neste trabalho construímos um percurso de análise das DCNs em relação ao PPP, porém esta é uma reflexão que precisa de aprofundamento, visto que trazemos questões iniciais para compreender a dimensão da formação do professor de Psicologia nos documentos, visando à construção da Licenciatura enquanto formação complementar para a formação do Psicólogo.

Palavras-chave: Licenciatura em Psicologia. Diretrizes Curriculares Nacionais em Psicologia. Políticas Públicas.

ABSTRACT

With the Resolution of 2011 that establishes the National Curricular Guidelines for undergraduate courses in Psychology, the discussion on complementary undergraduate training was reignited. Therefore, we were worried to think about the conceptions about teacher training in the Political Pedagogical Projects of the undergraduate courses in psychology in the federal educational institutions of the state of Goiás? Thus, the purpose of this research is to analyze the conception of a degree in Psychology, present in the public policies for Psychology and in the Political Pedagogical Projects of the Psychology courses at the Federal University of Goiás. In this article we use documentary analysis as a way of reassembling events, understanding that it allows an understanding of the object studied in a contextualized way, allowing a reassembly of the facts and constructions about the process of the historical process that runs the implementation of the degrees. To this end he enrolled in Psychology courses in the state of Goiás, in public educational institutions, which offered as an undergraduate degree. The documents analyzed were the resolution establishing the National Curricular Guidelines (DCNs) for undergraduate courses in Psychology and the Political Pedagogical Project (PPP) of the Psychology Course of the Federal University of Goiás / Regional Catalão, Goiânia and Jataí. In this work, we constructed a course of analysis of the DCNs in relation to the PPP, but this is a reflection that needs to be deepened, since we bring initial questions to understand the dimension of the formation of the professor of Psychology in the documents, aiming at the construction of the Degree as complementary training formation of the Psychologist.

Keywords: Degree in Psychology. National Curriculum Guidelines in Psychology. Public policy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Teses e Dissertações encontradas com o descritor “Licenciatura em Psicologia”.....	p.21
Quadro 02	Teses e Dissertações encontradas com o descritor “Licenciado em Psicologia”.....	p.22
Quadro 03	Teses e Dissertações encontradas com o descritor “Professor de Psicologia”.....	p.22
Quadro 04	Levantamento de dados sobre os cursos de Psicologia no Estado de Goiás feito no Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior.....	p.24

LISTA DE FIGURA

Figura 1: Esquema Explicativo sobre Projeto Político Pedagógico.....	p. 55
--	-------

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
PROEXT	Programa de Extensão Universitária
PROLICEN	Programa de Bolsas de Licenciaturas
PROBEC	Programa de Bolsas de Extensão e Cultura
PPP	Projeto Político Pedagógico
UFG	Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	p.12
1. A CONSTRUÇÃO DO CAMINHO DA PESQUISA.....	p.17
1.1. Por que estudar licenciatura em Psicologia.....	p.18
1.2. As licenciaturas estudadas: critérios de escolha e caracterização.....	p.24
1.3. Pesquisa documental e Psicologia Histórico-Cultural: possibilidades de reconstrução histórica.....	p.25
2. PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: DOS ESPECIALISTAS AO LICENCIADO EM PSICOLOGIA.....	p.32
2.1. Psicologia e Educação: campos que se encontram.....	p.32
2.2. Licenciatura em Psicologia: da regulamentação da profissão até o currículo atual....	p.37
2.3. DCNs para Psicologia e o licenciado em Psicologia.....	p.39
3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	p.45
3.1. Institucionalização do trabalho docente: profissionalização e precarização.....	p.45
3.2. Projeto Político Pedagógico e as licenciaturas.....	p.53
4. PROFESSOR DE QUE? FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA LICENCIATURA QUE NÃO SE EFETIVA (?): ANÁLISES E RESULTADOS.....	p.57
4.1. Os Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Psicologia na Universidade Federal de Goiás.....	p.57
4.2. Diretrizes Curriculares Nacionais para Psicologia.....	p.60
4.3 Licenciatura em Psicologia: uma identidade difusa.....	p.61
4.4 Psicologia a serviço de que e quem?.....	p.67
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	p.72
REFERÊNCIAS.....	p.79
ANEXOS.....	p.82
Anexo A.....	p.83
Anexo B.....	p.85
Anexo C.....	p.87
Anexo D.....	p.95

INTRODUÇÃO

Diante da realidade das licenciaturas nas instituições de ensino brasileiras, devido ao sucateamento das universidades, a forma como os cursos são construídos, a realidade econômica e social dos discentes que constituem esses cursos e a falta de investimento das instituições para áreas que formam professores, nos inquietou pensar o lócus de formação, visto que me formei em uma universidade pública que tem como habilitações para o curso de Psicologia, o bacharelado e a licenciatura. Sendo assim, esta é uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, e surge como proposta de refletir a construção das licenciaturas em Psicologia, no que diz respeito às concepções de formação de professores em um currículo que prevê formar licenciados em Psicologia.

No decorrer da minha graduação, a relação com a educação perpassou todo momento perpassando o meu percurso de universidade, ingressei desde o início do curso em projeto de extensão que previa elaboração, execução e intervenções em escolas da rede estadual de ensino de catalão, com intuito de construir com crianças e adolescentes recursos teóricos e emocionais para identificar situações de violência, especificamente violência doméstica. Essa experiência com a extensão universitária, me proporcionou um contato inicial com fundamentos da Psicologia social latino-americana e a Psicologia marxista, em um local de intervenção até então novo, que era o ambiente escolar. Permaneci nesse projeto de extensão durante três anos, e em um deles fui bolsista remunerado do Programa de Bolsas de Licenciaturas (PROLICEN) da Universidade Federal de Goiás.

Além disso, nesse meio tempo, durante a execução do projeto de extensão na escola convivíamos com outros alunos da universidade, de diversos cursos de licenciatura, como História, Geografia, Letras, Educação Física, Química, dentre outros que estavam ali também vinculados à projetos de extensão como PROEXT, PROLICEN, PROBEC e de ensino como PIBID. Todos nós desenvolvíamos projetos na escola com os mesmos alunos, alternando turnos ou séries, de acordo com a disponibilidade que a escola nos dava para execução do projeto, de forma que não prejudicasse os alunos na rotina escolar.

Começamos a observar a relação que a escola e os professores tinham conosco, extensionistas da Psicologia, e com as demais licenciaturas, e percebemos que havia sempre reclamações de que a escola estava cheia, que tinha muitos projetos, logo um entrave para que outros colegas desempenhassem seus projetos. Mas sempre um convite para que nós da Psicologia voltássemos em outros períodos, desenvolvêssemos o projeto com outras turmas,

séries. Percebemos que os convites não eram exatamente em relação ao projeto e nossa atuação nele, mas que havia demandas que diziam respeito ao que escola elencava como problemas. Os alunos que não aprendiam os que não se comportavam, os que tinham famílias “desequilibradas”, nos eram apresentados em meio aos corredores, e sempre havia um pedido para que resolvêssemos esses problemas. Esse cenário se repetiu por diversas escolas que em projetos de extensão, seja na tentativa explícita de que atendêssemos os alunos considerados problema, ou na tentativa de desvio das nossas funções ali dentro, nos colocando como professores de apoio.

Passado esse período, fui pesquisador de iniciação científica, em um projeto que trazia relações entre a Psicologia e Educação, tive meu primeiro contato com a Psicologia Histórico-cultural e os autores soviéticos, onde desenvolvi uma pesquisa com intuito de pensar como os documentos oficiais da rede municipal de ensino da cidade em que residia, traziam os conceitos de desenvolvimento infantil, ensino e cuidado, posteriormente fiz uma pesquisa também como iniciação científica, que tinha como objetivo analisar a atuação na educação infantil, do psicólogo vinculado à rede municipal de ensino, nesse trabalho analisamos os referenciais teóricos que embasavam a atuação profissional do psicólogo em relação com a educação. As duas experiências com pesquisa, inquietava pensar não só a relação que a escola estabelecia com os psicólogos, nesse caso supervisor de estágio e coordenadores de projetos que estavam presentes, e estudantes de Psicologia, mas qual a formação que esses sujeitos recebiam no que diz respeito a relação entre Psicologia e Educação.

Posteriormente, por ter feito a escolha de uma dupla habilitação, bacharelado e licenciatura, iniciei meu estágio obrigatório na modalidade formação de professores, que era a conclusão no curso de Psicologia da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, do percurso formativo do licenciando, era necessário integralizar o bacharelado para ter a habilitação de licenciado, contudo, o percurso formativo, é finalizado nessa instituição, um ano antes do bacharelado. Ao iniciar o percurso de estágio em licenciatura, haviam inquietações e expectativas sobre como seria a licenciatura em Psicologia, tínhamos feito as disciplinas introdutórias, que compunham o currículo como, Psicologia da Educação, Políticas Públicas para Educação, Fundamentos filosóficos sócio históricos da educação, dentre outras; porém todas essas disciplinas davam conta de um perfil amplo, ou seja, elas compunham todas as licenciaturas do universidade, mas até então acreditávamos que o que vinha a ser licenciatura em Psicologia seria aprendido no estágio.

No estágio nos deparamos com a realidade verificável no decorrer do curso em relação a licenciatura, não havia um conteúdo em específico que seria trabalhado nas regências que

faríamos na escola, seja no que diz respeito ao curso e a disciplina, bem como na dinâmica em específico da escola, visto que não tendo uma disciplina de Psicologia para que as regências fossem realizadas e nem uma disciplina que tratasse somente de temas transversais como é a proposta da licenciatura em Psicologia, não realizamos regências no estágio da licenciatura, embora as mesmas fizessem parte da ementa do estágio.

A finalização do estágio foi o pontapé para pensar a construção de um caminho de investigação. Semelhante ao percurso na extensão, no estágio as demandas estavam voltadas à resolução de conflitos, processo de inclusão de alunos com deficiência, mediação das relações entre professor e aluno, pais e professores, mas não houve regências, não demos aula, fizemos um ou duas palestras “motivacionais”. A demanda que a escola apresentou foi de que os estagiários da licenciatura oferecessem palestras para os estudantes dos terceiros anos, com objetivo de motivá-los para as provas de avaliação em larga escala e vestibulares.

Ou seja, finalizei o estágio mais interessado em descobrir qual professor a licenciatura em Psicologia pretende formar, o que se compreendia enquanto professor de Psicologia. E foram essas experiências vinculadas à um esvaziamento de literatura sobre o tema, que apresentarei no primeiro capítulo, que me direcionaram até aqui.

Em 2016 fiz o processo seletivo para o nível de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, na UFG, ingressei em 2017, e meu projeto inicialmente era pensar a identidade do licenciado em Psicologia, na tentativa de compreender como esses sujeitos se viam nesse lugar de licenciados, o que compunha esse processo de identificação, visto que não há institucionalmente um local de trabalho para o licenciado, não existe uma disciplina Psicologia no ensino regular. Porém, ao pensar a o perfil do licenciado, era visível que minha inquietação permanecia em problematizar a formação de professores em Psicologia, quais as concepções que direcionam essa formação, se esses licenciados tinham noção do que era um conteúdo de licenciatura em Psicologia ou as diferenças entre licenciado em Psicologia e psicólogo escolar. E nesse sentido, modifico meu projeto, para pensar especificamente essas inquietações.

Nesse percurso, elencamos os Projetos Político Pedagógicos como possibilidade potente para pensar a formação, visto que entendemos o PPP como materialidade de uma intenção, como documento que direciona, auxilia e movimenta o processo formativo, na medida em que contêm as expectativas, as intenções, as concepções sobre sociedade, política e história, bem como das teorias que formam um perfil profissional. Sendo assim, nos propomos a analisar os PPPs dos cursos de Psicologia que ofereciam licenciatura, bem como

as Diretrizes curriculares Nacionais para Psicologia (DCN), ou seja, os documentos oficiais sobre a licenciatura em Psicologia.

Na tentativa de apresentar todo esse processo investigativo, organizamos esse trabalho de forma que o mesmo abarcasse o percurso teórico que desenvolvemos para responder os objetivos aqui postos, quatro capítulos e considerações finais.

A licenciatura em Psicologia é uma habilitação complementar a formação do psicólogo, que prevê a atuação desse profissional nos espaços educacionais diversos em atuando por meio de regências, na transmissão de conteúdos dentro dos temas que a LDB elenca como transversais. Entendemos ser importante a formação de licenciados em Psicologia para que os mesmos adentrem os espaços educacionais e contribuam para o processo formativo dos sujeitos, possibilitando que conteúdos que perpassam a condição humana, social e política e estão presentes em todos os aspectos da realidade material, possam ter espaço de discussão e produção de conhecimento.

Iniciamos o primeiro capítulo, “A construção do Caminho da Pesquisa” apresentando o percurso de identificação com o tema, o levantamento bibliográfico realizado para identificação da produção acadêmica sobre esse tema em âmbito nacional, bem como o mesmo tem sido trabalhado. Realizamos um levantamento dos cursos de Psicologia no Brasil e especificamente no estado de Goiás, bem como uma apresentação da Psicologia Histórico-Cultural e a pesquisa documental, que são o suporte teórico-metodológico que estruturam esse trabalho.

No segundo capítulo, “Psicologia e Educação: dos especialistas ao licenciado Em Psicologia”, traçamos um breve percurso histórico na tentativa de apresentar e entender as aproximações e distanciamentos entre Psicologia e Educação, bem como as implicações de uma área para a outra, no que diz respeito a atuação e construção científica das mesmas. Mais à frente, traçamos um percurso histórico-político e teórico de construção da licenciatura no Brasil, bem como a construção das DCN para Psicologia no que tange a licenciatura.

O terceiro capítulo, “Formação de professores”, traz uma discussão teórica sobre o processo histórico de formação de professores no Brasil, atrelado à uma discussão sobre a construção do lugar institucional do professor, bem como a realidade material imposta à profissionalização e o processo de precarização da profissão, traçando mais a frente uma relação direta entre a proposta de formação de professores e o processo de construção do PPP na formação de licenciaturas.

No quarto capítulo, “Professor de quê? Formação de Professores em uma licenciatura que não se efetiva(?) – Análises e Resultados”, apresentamos os documentos que elencamos

para a análise, na construção do percurso de investigação, descrevendo o processo de construção desses documentos, organização, bem como as categorias levantadas após leitura exploratória e as análises realizadas à luz do aporte teórico trabalhado nessa dissertação.

Diante do exposto, almejamos poder responder com esse trabalho os questionamentos aqui levantados e outros que possam estar relacionados às licenciaturas em Psicologia, bem como construir um percurso que possibilite pensar de forma crítica a construção dos projetos para licenciatura em Psicologia. Dessa forma, contribuindo para construção e manutenção da licenciatura em Psicologia, bem como da educação como direito fundamental e defesa da universidade pública gratuita e de qualidade.

1. A CONSTRUÇÃO DO CAMINHO DA PESQUISA

“A nossa fala desvela, delata, relata, invade quem ouvi-la ou lê-la” (Cadernos Negros 8, Miriam Alves)

É na certeza da fala enquanto possibilidade de desvelamento das desigualdades que estruturam nossa sociedade, na educação enquanto prática de liberdade, campo de possibilidades e no comprometimento ético da Psicologia com os sujeitos, que construo esse percurso investigativo.

O capítulo em questão tem como objetivo apresentar o processo de construção da pesquisa sobre a concepção de formação de professores nos cursos de Psicologia com habilitação em licenciatura, os caminhos percorridos para construção metodológica desse processo de investigação, o suporte teórico que orientou a pesquisa. Entendendo esse percurso de sustentação do processo investigativo, como uma construção do caminho para investigações de um psicólogo atuante no campo da educação.

Sabe-se que a relação entre Psicologia e educação se deu na perspectiva de que o saber psicológico pudesse auxiliar na instrução da classe popular, a Psicologia compõe o componente curricular de todos os cursos de licenciatura do país, bem como subsidia discussões acerca da prática educativa, do processo de formação de professores e do desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, a Psicologia enquanto campo científico está diretamente vinculado à Educação, porém no que diz respeito a licenciatura em psicologia, embora a mesma esteja voltada para a questão pouco se produz sobre a formação docente.

A resolução de nº 5 de 15 de março de 2011 (BRASIL, 2011) ficam estabelecidas normas que regulamentam não só a formação de professores em Psicologia enquanto complementação da formação de Psicólogo, fato este que reacende a discussão sobre formação complementar em licenciatura. Logo, torna-se necessário uma ampla discussão sobre a formação desses professores.

Sendo assim, a construção dessa pesquisa, pretende de entender como a complementação em licenciatura, seja em âmbito menor, no que diz respeito à Universidade Federal de Goiás, meu campo de estudo, bem como em uma perspectiva macro, da construção da licenciatura em Psicologia no contexto Brasileiro. Entretanto, a delimitação do problema, foi algo amadurecido e modificado por diversas vezes nesse período. As perguntas eram

muitas e as inquietações aumentavam sempre que refletia sobre o tema, seja nas leituras, ou nas discussões sobre a prática do psicólogo, discussões essas que culminaram em uma inquietação específica.

Logo, surge a seguinte questão: *Quais as concepções sobre formação de professores presentes nos Planos Políticos Pedagógicos dos cursos de Psicologia nas IFES do estado de Goiás, que ofertam cursos de Psicologia?* Entendemos que a resposta para essa pergunta pode contribuir para fortalecimento da licenciatura em Psicologia bem como para atuação dos licenciados em Psicologia.

Desta forma, o *Objetivo Geral* é analisar a concepção de licenciatura em Psicologia, presente nas Políticas Públicas para Psicologia e os Planos políticos Pedagógicos dos cursos na Universidade Federal de Goiás. Pensando as concepções de licenciatura a partir das teorias estudadas, bem como das diretrizes que regulamentam a Psicologia no Brasil. Desta maneira, os *objetivos específicos* são: Compreender as construções acerca do perfil do professor de Psicologia presentes nos PPPs dos cursos; analisar a relação entre as políticas educacionais para Psicologia e a construção dos PPPs dos cursos de Psicologia na UFG.

1.1. Por que estudar licenciatura em Psicologia?

A inquietação para essa pesquisa se dá na construção do caminho acadêmico, ainda na graduação em meio aos processos formativos da universidade, que felizmente ultrapassaram os muros e os limites das salas de aula. Em meio aos diálogos sobre os rumos da educação e nas lutas por uma universidade plural, iniciei um processo de construção desse caminho, refletindo sobre a realidade das licenciaturas e especificamente sobre a realidade na qual eu estava inserido.

Porém foi, sobretudo no diálogo com a minha história com a formação enquanto sujeito, e nos motivos de estar na Psicologia, que comecei a construir as inquietações que dão corpo a esse texto. Lane (1984), ao propor uma nova concepção de Psicologia, e outra possibilidade de leitura social, ressaltou a importância de uma Psicologia comprometida socialmente, que rompesse com um histórico elitista e higienista com o qual a Psicologia se alicerçou no Brasil. E entendendo que a história da Psicologia no Brasil se instituiu junto à ao saber educacional, na medida em que é por meio da educação que o saber psicológico passa a ser difundido no Brasil, foi necessário refletir sobre a realidade das licenciaturas e como a Psicologia mesmo possibilitando a mesma titularidade, pouco se assemelhava aos outros cursos.

Podemos afirmar que a formalização de espaços destinados à educação permitiu a relação mais próxima de ciências sob a denominação pedagógicas. A Psicologia é, sem sombra de dúvida, uma ciência pedagógica, na medida em que se faz ciência aplicada. A pedagogia educativa, por sua vez, se faz Psicologia ao reconhecer que o processo de ensino e aprendizagem é, no fundo, fruto de uma relação humana, para além de um processo meramente cognitivo. Questões clássicas oriundas das discussões mais filosóficas passaram ao campo da investigação da Psicologia e seus diversos métodos de investigação. A educação, em contrapartida, deixa de ser uma mera instrução, transmissão ou modelagem ao se propor científica. A aprendizagem humana parece ser um dos espólios filosóficos compartilhado pela Psicologia e pela educação, talvez a mais pungente contribuição das duas áreas. (CHAVES; MAIA FILHO, 2016, p.318).

Na ruptura de uma Psicologia que serve a manutenção da elite brasileira, que pouco reflete sobre a própria prática, em meio a uma formação que oferece a possibilidade de um título de licenciado, se fazia necessário reconhecer que não só o lugar que o curso ocupa no imaginário social é diferente das outras licenciaturas, mas também a realidade diária dos licenciandos em Psicologia pouco se assemelha as vivências dos licenciandos de outros cursos (HOFF,1999).

Em meio ao cenário sociopolítico e econômico no qual estamos inseridos, onde historicamente a demanda por educação se deu no objetivo de atender aos interesses do capital, na formação de mão de obra para o mercado de trabalho, em que há um sucateamento sistemático das universidades públicas, e um processo de precarização do trabalho docente, faz-se necessário problematizar a construção de uma modalidade formativa que tem como objetivo o trabalho educativo, dentro de um sistema educacional que é sucateado por possibilitar emancipação.

É importante salientar a desvalorização e precarização do trabalho educativo enquanto atividade, por não se caracterizar enquanto trabalho material e nesse sentido ressalto o fato das licenciaturas nessa universidade (MADEIRA, 2011), ou grande parte delas, serem ofertadas em um único turno, majoritariamente em período noturno, com alto índice de evasão escolar. Em paralelo a um curso integral, predominantemente diurno, que é um dos cursos mais concorrido das regionais, no que diz respeito ao ingresso.

No intuito de construir um panorama sobre o cenário de pesquisa, realizamos um levantamento das teses e dissertações com finalidade de verificar o que tem sido produzido nos Programas de Pós-graduações em instituições de ensino superior no Brasil, no que diz respeito à licenciatura em Psicologia, atuação dos licenciados, bem como construção do currículo para licenciatura em Psicologia.

No início nosso objetivo era realizar esse levantamento no Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Contudo, essa pesquisa tornou-se inviável, visto que atualmente esse banco conta somente com teses e dissertações defendidas em 2011 e 2012 (CAPES, 2016), fazendo com que a utilização desse banco fosse insuficiente para a verificação das produções sobre licenciatura em Psicologia nos últimos cinco anos.

Dessa forma, optamos por utilizar o Banco de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que foi elaborado e é mantido pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) no Programa da Biblioteca Brasileira. Na Biblioteca constam trabalhos entre os anos de 1996 e 2016, um número de 276.009 (duzentos e setenta e seis mil e nove) Dissertações e 100.777 (cem mil, setecentos e setenta e sete) Teses, sendo 105 (cento e cinco) Instituições de Ensino e Pesquisa que contribuem para acervo, dentre estas, Universidade Federais, Estaduais, Municipais, Privadas, Fundações e Centros de Ensino (BDTD, 2016).

Para a realização da pesquisa foram utilizados os descritores, “Licenciatura em Psicologia”, e foram encontrados seis resultados, “Professor de Psicologia” obteve-se 98 resultados, e “Licenciado em Psicologia” obtivemos quatro resultados. Não fizemos uma delimitação periódica visto que gostaríamos de buscar referências que trouxessem trabalhos sobre o tema licenciatura em diferentes momentos da construção da Psicologia.

Dos 108 resultados encontrados, 93 deles traziam as contribuições da Psicologia Educacional para a formação de professores em diferentes áreas, 8 traziam considerações sobre os aspectos psicológicos na prática docente e discorriam sobre síndrome de Burnout. Sete deles traziam especificamente sobre a licenciatura em Psicologia e formação de professores em Psicologia, e estão expostos no Quadro 1. Após o levantamento foi realizada a leitura dos resumos dos sete trabalhos, com intuito de verificar o ano das produções, a metodologia de estudo e objetivos dos trabalhos.

Quadro 01 – Teses e Dissertações encontradas com o descritor “Licenciatura em Psicologia” no Banco de Banco de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Tese (T)/ Dissertação (D)	IES/ANO	Título/Autor	Resumo
D	Universidade Estadual de Campinas - 1990	Análise da estrutura curricular de um curso de Psicologia: subsídios para reestruturação - Gloria Elisa Bearzotti Pires von Buettner	Este trabalho consistiu no estudo descritivo da estrutura curricular de um Curso de Licenciatura em Psicologia, tendo como suporte a grade curricular e as ementas disciplinas. [...] Através de análise documental, foram enfocadas três dimensões do Currículo: modo de estruturação da Grade, vínculos das disciplinas com legislação educacional pertinente e temática das ementas.
D	Universidade Estadual de Campinas - 1993	A formação do professor de Psicologia: estudo de uma licenciatura em Psicologia - Darcio Tadeu Lisboa Oliveira	O presente estudo foi realizado com o objetivo de sistematizar alguns dados, informações e observações, que possibilitassem a identificação dos modelos de ensino de Psicologia, e assim, analisar diferenças entre as concepções teóricas e os papéis atribuídos ao professor em seu trabalho cotidiano na escola e, principalmente na sala de aula.
D	Universidade Federal de Minas Gerais - 2008	A identidade do licenciado em Psicologia: uma análise das regulamentações brasileiras entre 1962 e 2007 - Leticia Siqueira Lemos	O tema da presente pesquisa é a Licenciatura em Psicologia. Mais especificamente, o trabalho teve como objeto a identidade do licenciado em Psicologia [...] O objetivo da pesquisa foi analisar fatores que colaboraram para a construção da identidade do licenciado da área, a partir das regulamentações brasileiras sobre sua formação e atuação, durante o período.

Fonte: Organizado pelo autor

Quadro 02– Teses e Dissertações encontradas com o descritor “Licenciado em Psicologia” no Banco de Banco de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Tese (T)/ Dissertação (D)	IES/ANO	Título/Autor	Resumo
D	Universidade Federal de Minas Gerais - 2009	Cursos técnicos: um campo de atuação para o licenciado em Psicologia na cidade de Belo Horizonte - Mariana Sobreira Maciel	A presente pesquisa teve como objeto a atuação do licenciado em Psicologia na cidade de Belo Horizonte. Objetivou-se identificar, caracterizar e analisar os campos de atuação do licenciado em Psicologia. Foram pesquisados os cursos técnicos que possuem ensino de Psicologia. Fez-se uso da pesquisa qualitativa e foi realizada uma análise comparativa dos planos de ensino das disciplinas relacionadas à Psicologia.
D	Universidade de São Paulo - 2011	Reflexões sobre o ensino de Psicologia em escolas técnicas estaduais de São Paulo - Angelina Pandita Pereira	Esta dissertação é resultado de um processo que buscou conhecer e discutir as expressões e contribuições do ensino de Psicologia no campo das Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo (Etecs) tendo como fundamentação teórico-metodológica o Materialismo Histórico Dialético.

Fonte: Organizado pelo autor

Quadro 03 – Teses e Dissertações encontradas com o descritor “Professor de Psicologia” no Banco de Banco de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Tese (T)/ Dissertação (D)	IES/ANO	Título/Autor	Resumo
D	Universidade Estadual de Campinas - 1985	A formação de professores de Psicologia em questão – Yara Haas	Uma profissão se define melhor, através da atuação dos profissionais ao nível do social, pois a prática determina a sua função. Com o objetivo de fornecer subsídios para reestruturação da Prática de Ensino de Psicologia - stágios supervisionados em Escolas da Comunidade [...]. Procurou-se detectar quais as percepções dos sujeitos quanto ao papel de Professor de Psicologia e quanto ao papel de psicólogo.
D	Universidade Do Sul	Professor Psicólogo Ou	No Brasil, a regulamentação da

	De Santa Catarina - 2016	Psicólogo Professor? - Valdirene Brüning De Souza	Psicologia como profissão ocorreu apenas na década de 1960 e, a partir dela, o ensino de Psicologia foi também regulamentado, ficando definido como necessário à formação superior para este profissional. Apenas anos mais tarde os psicólogos formados pelos primeiros cursos de Psicologia tornaram-se docentes de Ensino Superior. Entretanto, os mesmos não tinham, em sua formação original, a preparação para se tornarem professores universitários, tal como ainda ocorre na atualidade.
--	--------------------------	---	---

Fonte: Organizado pelo autor

Podemos observar de acordo com as produções expostas nos quadros acima que embora tenhamos encontrado 108 produções no montante geral das pesquisas no BDTD, somente sete dessas pesquisas tinham relações específicas com o tema da licenciatura em Psicologia, bem como licenciados.

Observamos que todas as produções são dissertações, que variam no que diz respeito a temporalidade, e os temas que as constituem, contudo percebemos que todas elas foram realizadas em uma interlocução com a educação. No que diz respeito a temporalidade, temos três produções que datam entre as décadas de 1980 e 1990. Nesse sentido, podemos inferir que essas produções ocorrem também por esse período se caracterizar como início da inserção da Psicologia enquanto disciplina na grade curricular do ensino médio regular, nas escolas do estado de São Paulo (MRECH, 2004). Faz-se necessário salientar que todas as produções que datam desse período entre as décadas de 1980 e 1990 foram realizadas na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Nos anos de 2008 e 2009 temos duas produções, as duas dissertações discutem sobre o campo de atuação da licenciatura e o perfil dos licenciados, ambas as produções são realizadas na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Posteriormente encontramos uma produção de 2011 na Universidade de São Paulo (USP) que disserta sobre ensino de Psicologia nas escolas técnicas, e outra em 2016 na Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul) onde há uma discussão sobre ensino de Psicologia no ensino superior.

Dessa forma, observou-se que há poucos estudos onde os documentos oficiais se constituem como objeto de análise para investigação da licenciatura em Psicologia, e quando são objetos de pesquisa os mesmos são vistos somente como proposta de currículo, e grade curricular, não se caracterizam como centralidade da pesquisa, o que nos permite inferir que

os PPP não são vistos como instrumentos para construção de possibilidades em formação. Além disso, os PPP quando foram analisados se debruçam sobre proposta de uma grade curricular, e entendemos que o currículo é um componente do PPP, porém o mesmo não pode se centrar somente nesse aspecto. Assim sendo, o presente estudo se propõe a contribuir com um processo investigação que observe as experiências das licenciaturas em Psicologia, por meio de um recorte regional, utilizando o PPP como elemento central de análise.

1.2. As licenciaturas estudadas: critérios de escolha e caracterização

Existem 1005 cursos de Psicologia no Brasil, desses, 30 são oferecidos no estado de Goiás, segundo os dados encontrados no e-Mec de Instituições e Cursos de Educação Superior. Dos 1005 cursos de Psicologia no Brasil, somente 43 oferecem a formação em licenciatura, especificamente no estado de Goiás, a licenciatura em Psicologia é ofertada em três instituições. Como demonstra o quadro abaixo:

Quadro 04 - Levantamento de dados sobre os cursos de Psicologia no Estado de Goiás feito no Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior.

Pública / Privada	Instituição	Habilitação	Modalidade	Vagas Anuais
Pública	Universidade Estadual De Goiás	Bacharelado	Presencial	40
Privada	Universidade Paulista	Bacharelado	Presencial	460
Privada	Centro Universitário de Anápolis	Bacharelado	Presencial	240
Privada	Pontificia Universidade Católica de Goiás	Bacharelado/Licenciatura	Presencial	300/560
Pública	Universidade Federal de Goiás – Goiânia	Bacharelado/Licenciatura	Presencial	35/35
Pública	Universidade Federal de Goiás – Jataí	Bacharelado	Presencial	40
Pública	Universidade Federal de Goiás – Catalão	Bacharelado/Licenciatura	Presencial	25/25
Privada	Universidade Salgado de Oliveria	Bacharelado	Presencial	400
Privada	Centro Universitário de desenvolvimento do Centro Oeste	Bacharelado	Presencial	200
Privada	Faculdade Cambury	Bacharelado	Presencial	50
Privada	Instituto Luterano de Ensino Superior de Itumbiara	Bacharelado	Presencial	100
Privada	Centro Universitário Alves Faria	Bacharelado	Presencial	160
Privada	Faculdade Alfredo Nasser	Bacharelado	Presencial	100
Privada	Instituto de Ensino Superior de Rio Verde	Bacharelado	Presencial	100

Privada	Faculdade de Montes Belos	Bacharelado	Presencial	100
Privada	Faculdade Estácio de Sá	Bacharelado	Presencial	150
Privada	Faculdade Anhanguera de Valparaíso	Bacharelado	Presencial	180
Privada	Faculdade de Iporá	Bacharelado	Presencial	200
Privada	Faculdade Santa Rita de Cássia	Bacharelado	Presencial	100
Privada	Faculdade de Quirinópolis	Bacharelado	Presencial	100
Privada	Faculdade de Ensino Superior de Catalão	Bacharelado	Presencial	120
Privada	Faculdade Integrada IESGO	Bacharelado	Presencial	200
Privada	Universidade de Rio Verde	Bacharelado	Presencial	80
Privada	Faculdade Morgana Potrich	Bacharelado	Presencial	100
Privada	Faculdade de Inhumas – FAC - MAIS	Bacharelado	Presencial	120
Privada	Centro Universitário de Mineiros	Bacharelado	Presencial	80
Privada	Faculdade Anhanguera de Anápolis	Bacharelado	Presencial	180
Privada	Faculdade Metropolitana de Anápolis	Bacharelado	Presencial	120
Privada	Faculdade Unida de Campinas Goiânia	Bacharelado	Presencial	200

Fonte: Organizado pelo autor com base no site: <http://emec.mec.gov.br/>

Sendo assim, as licenciaturas em Psicologia que serão abordadas nesse trabalho serão as dos cursos de Psicologia da Universidade Federal de Goiás (UFG), regionais Goiânia, Catalão, que são os únicos cursos que possuem a dupla habilitação. Dessa forma, busca-se a contribuição e a legitimidade perante nosso compromisso social e político na produção de estudos que serão úteis à nossa sociedade e universidade local e para os cursos de Psicologia dessas instituições.

1.3. Pesquisa Documental e Materialismo Histórico-dialético: possibilidades de reconstrução histórica

Ao pensar as diferenças entre a estrutura da licenciatura em Psicologia e as outras licenciaturas das quais tivemos contato, nas disciplinas ofertadas em conjunto ou por meio das relações com outros sujeitos de cursos diferentes, nos inquietava pensar em quais condições e para quais propósitos inicia-se a licenciatura em Psicologia.

Logo, a escolha por um percurso metodológico, especificamente por esse, é principalmente a reflexão sobre a construção do caminho e a forma de caminhar. Onde pretendemos chegar e como serão dados os passos para chegar onde almejamos.

A Pesquisa Documental segundo Godoy (1995) está no campo das pesquisas qualitativas, compreendendo a abordagem qualitativa enquanto processo que busca compreender a complexidade dos fenômenos sociais, em meio as dinâmicas sociais com uma base que se dá junto as pessoas e as diversas subjetividades relacionadas.

A partir dos objetivos da pesquisa optamos por realizar uma Pesquisa Documental e uma análise embasada nos fundamentos metodológicos e filosóficos do materialismo histórico-dialético e Psicologia histórico-cultural. Marx (1983, p. 20) destaca que “[...] a pesquisa tem que captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real”.

Utilizamos como fonte primordial os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) dos cursos de Psicologia da Universidade Federal de Goiás, especificamente no que diz respeito a licenciatura em Psicologia. Nesse sentido, cabe salientar que se optou por analisar os PPPs como documentos de análise, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de Psicologia, por entendermos que esses documentos como a materialização de um percurso de construção das licenciaturas em Psicologia. Dando suporte para uma investigação que compreenda as diferentes formas de manifestação do fenômeno implícitas ao processo de criação e consolidação da licenciatura em Psicologia nas universidades.

Dessa forma, entendemos que o PPP do curso é a materialização das concepções de formação pensadas pelos criadores do curso, e que esse surge enquanto alternativa para se vislumbrar possibilidades, formas e estratégias para resolver, debater e materializar questões que se caracterizam como problemáticas no processo educativo (VEIGA, 2007; 2003). Logo, a análise desses documentos possibilita a investigação da formação do licenciado em Psicologia e permite que seja construída reflexões sobre qual a concepção de formação de licenciados está presente no curso de Psicologia da UFG.

Nesse sentido, cabe ressaltar que as DCN se constituem como “as orientações sobre princípios, fundamentos, condições de oferecimento e procedimentos para o planejamento, a implementação e a avaliação deste curso” (Brasil, 2011, p8). Logo, caracterizam-se como documentos imprescindíveis na construção de diretrizes para formação, e sendo assim, importantes para analisar quais as concepções acerca do profissional que será formado.

A opção por esse modo de construir dados caracteriza-se pela possibilidade de investigação de documentos que ainda não receberam uma análise profunda, possibilitando novas interpretações sobre o mesmo. Utilizamos a pesquisa documental como forma de remontagem dos acontecimentos, entendendo que a mesma possibilita uma compreensão do

objeto estudado de forma contextualizada, já que permite a reconstrução histórica como afirma Cellard (2008, p.295):

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito freqüentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.

Ou seja, ao pensarmos as licenciaturas em Psicologia, é imprescindível uma remontagem histórica de como os cursos executam a oferta da licenciatura, bem como entendem a proposta de formação dos licenciados, quais os conteúdos deveriam estar presentes no currículo, quais as propostas de atuação, qual perfil se pretende formar. Nesse sentido, é por meio da análise dos PPPs que podemos construir possibilidades acerca de como esse processo foi constituído nos cursos da UFG. A pesquisa documental possibilita dimensionar o tempo e favorece a pesquisa do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, informações, comportamentos, cultura, práticas, entre outros. (CELLARD, 2008).

O materialismo histórico-dialético nos dá suporte para construir uma análise dos documentos oficiais de forma a pensar como a materialidade de um processo histórico e político, que elucida as concepções acerca de um projeto e currículo formativo para a licenciatura.

Nesse sentido, cabe salientar que a Psicologia Histórico-cultural foi concebida nas bases do materialismo histórico, dentro de uma concepção dialética de história, Vygotsky ao construir a teoria se baseia em uma perspectiva de realidade material e dialética, logo todos os sujeitos estão constituídos nesse processo, em constante transformação. Cabe pensar que a constituição do sujeito, o processo de transformação, se dá sempre de forma dialética, sem uma perspectiva de superação de momentos do desenvolvimento, mas em um processo de contradições dos momentos anteriores.

Sendo assim, nessa perspectiva, Vygotsky concebe o sujeito enquanto fruto das relações sociais, ou seja, é na relação com os outros, que esse sujeito se desenvolve e se humaniza. Contudo, uma perspectiva de social que ultrapassa uma concepção puramente numérica, de um aglomerado de pessoas que interagem entre si, mas de sujeitos em processo de humanização dentro de seus contextos objetivos, em um determinado momento histórico e

político, dentro de uma sociedade e classe social. Nesse sentido, podemos afirmar que os processos psicológicos dos sujeitos são construídos dentro dos moldes aos quais a sociedade se organiza, a partir da forma de produção, das relações que são constituídas, ou seja, é por meio de uma realidade objetiva, que os sujeitos se desenvolvem subjetivamente (TULESKI; FACCI; BARROCO, 2013).

Logo, os sujeitos se desenvolvem a partir da mediatização daquilo que foi construído pela humanidade, por meio dos instrumentos e signos. Sendo assim, o trabalho enquanto transformação da natureza pode ser compreendido como mediação universal. Conforme Engels apud Tuleski, Facci e Barroco (2013, p.284);

[...] trabalho foi responsável pela criação do homem, ele é a condição fundamental de toda vida humana, daí ser tomado como atividade vital. Para suprir suas necessidades básicas e as criadas posteriormente, o homem trabalha, isto é, transforma a realidade e, desta forma, também se transforma a si mesmo.

Ou seja, no processo de modificação da natureza com intuito de sobrevivência os sujeitos não só a modificam como se modificam, se humanizam e também humanizam esse processo. Logo, é possível compreender que o trabalho enquanto mediação universal é o processo pelo qual o sujeito transforma a própria consciência, visto que a consciência é produto da vida material concreta e das atividades humanas historicamente organizadas.

Sendo assim, é possível compreender que nessa distinção de constituição e desenvolvimento humano, bem como pela noção de trabalho enquanto mediação universal, o processo de desenvolvimento dos humanos se distânciam diretamente de uma explicação puramente biológica, filogenética, uma vez que aquilo que é repassado por gerações entre os humanos não se fixa somente nas características genéticas, mas no conhecimento acumulado pela humanidade que subsidiarão a continuidade do processo civilizatório. Desta forma, as mudanças históricas, sociais, políticas e as formas de produção interferem diretamente na consciência humana, e na forma com que os sujeitos se comportam, se relacionam (ELHAMMOUMI, 2016).

Podemos entender que Vigotsky fundou seus estudos em uma proposta de Psicologia que compreende o sujeito em sua totalidade, considerando, que o mesmo “não é nem um sujeito lógico (Hegel), nem uma soma, organismo. É um agregado de relações sociais, consubstanciado em um indivíduo (funções psicológicas construídas de acordo com a estrutura social)” (1989, p. 66, apud ELHAMMOUMI, 2016, p.28).

Gramsci (2001) nos possibilita entender os movimentos orgânicos no processo histórico brasileiro, um país colônia que se constrói na escravização dos povos africanos, em um histórico democrático recente, permeado por uma escassez no que diz respeito à representatividade política da população. Enquanto no movimento conjuntural temos um governo democraticamente eleito que ameaça diariamente a democracia brasileira, que desrespeita os direitos humanos e integridade das populações minoritárias. A conjuntura política estabelecida atualmente no Brasil, a fragilidade democrática, só são possíveis na medida em que há um processo histórico que subsidia e possibilita o estabelecimento do atual cenário político.

Os conceitos de orgânico e conjuntural se articulam ao que Saviani (2008) trabalha enquanto universal, singular e particular e subsidiam a construção de cinco princípios de análise histórica que sustentam sua pesquisa “História das ideias pedagógicas no Brasil”.

O *princípio concreto do conhecimento histórico-educacional*, que se sustenta na concepção de educação enquanto prática social que faz parte de uma realidade concreta e política:

[...] o conhecimento em geral e, especificamente o conhecimento histórico-educacional configura o movimento que parte do todo caótico (síncrise) e atinge, por meio da abstração (análise), o todo concreto (síntese). Assim, o conhecimento que cabe à historiografia educacional produzir consiste em reconstruir, por meio das ferramentas conceituais (categorias) apropriadas, as relações reais que caracterizam a educação como um fenômeno concreto. (SAVIANI, 2008, p. 03).

A *perspectiva de longa duração*, que é necessidade de distinção entre os movimentos orgânicos e conjunturais, na concepção de que para entendimento dos movimentos orgânicos, estruturantes, faz-se necessário uma análise histórica de longos períodos (SAVIANI, 2008).

Enquanto princípio que dê conta da proposta metodológica que Saviani constrói, ele ressalta a importância do *Olhar analítico-sintético no trato das fontes*, “[...] que implica o levantamento e exame atento das informações disponíveis, abrangendo as suas diversas modalidades e articulando-as sincrônica e diacronicamente de modo que não deixe escapar as características e o significado do fenômeno investigado” (SAVIANI, 2008, p.04).

O quarto princípio adoto pelo autor é o da *articulação do singular e universal*, que se baseia no exercício de articulação entre o local, nacional e o universal. Em um processo que articule as multideterminações que sustentam o movimento histórico, bem como a identificação de como esses elementos se articulam em tendências internacionais (SAVIANI, 2008). Compreendendo a educação como uma totalidade de contradições, em um exercício

que consiga compreender dialeticamente a particularidade de um processo relacionando com outros processos que fazem parte de um aspecto mais amplo.

No quinto princípio metodológico Saviani (2008) traz *a atualidade da pesquisa histórica*, que consiste em:

[...] a investigação histórica não é desinteressada. Conseqüentemente, o que provoca o impulso investigativo é a necessidade de responder a alguma questão que nos interpela na realidade presente. Obviamente isso não tem a ver com o “presentismo” nem mesmo com o “pragmatismo”. Trata-se, antes, de própria consciência da historicidade humana, isto é, a percepção de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro. Portanto, eu não posso compreender radicalmente o presente se não compreender as suas raízes, o que implica o estudo de sua gênese. (SAVIANI, 2008, p. 04).

Nesse processo, é possível perceber o orgânico como movimento universal, que perpassa e estrutura todos os processos sociais, na medida em que é fundante. Logo, o universal é a luta de classes, a precarização do trabalho docente, a mercantilização da educação.

Enquanto o singular diz respeito as propostas de formação de professores nas universidades públicas de um estado ou região; as condições de trabalho de cada professor em determinada comunidade escolar, os PPPs dos cursos de Psicologia em determinada instituição, ou seja, a singularidade enquanto processo único, próprio, que diz respeito à uma realidade específica.

Ao analisar esse processo, há que se pensar então na mediação, a relação intermediária entre universal e singular, que diz respeito ao particular. No olhar enquanto pesquisador é necessário construir uma análise sobre o processo em que se dê conta da totalidade, mas que perceba o singular.

Tomando como referência esse princípio, nenhuma instituição existe por si mesma. Ela não pode surgir, conservar-se ou mudar fora da conexão com uma quantidade de outras instituições e fenômenos sociais. Por outro lado, as características singulares e as relações que as instituições travam no âmbito de um determinado contexto histórico exprimem-se por meio da categoria do universal, que reflete a semelhança das características e aspectos que uma instituição guarda com outras instituições, por meio das conexões entre elementos e partes de um sistema e também entre diferentes sistemas. (BITTAR; FERREIRA JR., p.501, 2009)

Logo, ao analisar os PPPs é necessário um movimento dialético, que subsidie uma análise das singularidades presentes no projeto, no que diz respeito as concepções de licenciatura em Psicologia, perfil de egresso do curso, bem como na análise de que o conteúdo presente nos PPPs em relação a esses temas, dizem respeito à um processo histórico e político.

A institucionalização do trabalho docente no Brasil, a concepção de licenciatura que subsidia a formação inicial de professores, bem como expansão universitária e os movimentos de formação de capital humano para atender uma demanda mercadológica. Todos esses processos que dizem respeito ao universal estão diretamente articulados e são fundantes para pensar a própria construção dos PPPs na atualidade, bem como as concepções e princípios que estruturam a formação.

Os PPPs são um recorte de singularidade, dentro de um universal que é o neoliberalismo, que é a fragilidade democrática, as relações, os meios de produção privado. Embora não seja possível pensar o singular fora de um contexto universal, visto que esse é estruturante, a análise se dá dentro de uma perspectiva do particular, um olhar dialético sobre o fenômeno.

Consideramos essa abordagem teórico-metodológica enquanto possibilidade para uma construção de pesquisa que explique o sujeito em sua integralidade, visto que este se constitui nas relações com os outros, com o mundo, em relação dialética – portanto, histórica. Nesse sentido, consideramos que a Psicologia Histórico-cultural na implicação com a dialética nos subsidia a explorar os fenômenos para além da aparência, mas na mediação do abstrato, logo, na essência dos fenômenos (TULESKI; FACCI; BARROCO, 2013).

Logo, acreditamos que ir à essência dos fenômenos compreende um trabalho investigativo que se atente diretamente às relações sociais, pautado em uma realidade objetiva, sendo assim “[...] a base do conhecimento científico consiste em sair dos limites do visível e buscar seu significado, que não pode ser observado” (VIGOTSKI, 2004, p. 289).

Ou seja, compreender um fenômeno é um processo em que se observa as contradições inerentes ao mesmo, é nesse movimento, sob a ótica da dialética marxista, que é possível compreender os fatos, criar outras leituras, novas sínteses, a fim de construir um percurso metodológico que compreenda o processo histórico e material no qual os documentos foram construídos.

Após discutirmos nesse capítulo a construção do caminho teórico para elaboração do tema, bem como as questões teóricas e metodológicas que delineiam os procedimentos de pesquisa, passaremos para o próximo capítulo, onde discutiremos a relação entre Psicologia e educação. No intuito de possibilitar um percurso teórico que dê conta de situar o leitor no percurso para construção de análise do tema.

2. PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: DOS ESPECIALISTAS AO LICENCIADO EM PSICOLOGIA

A Psicologia, hegemonicamente, constitui-se enquanto instrumento de adequação e ajustamento, colocando-se a serviço de um enquadramento dos sujeitos e conseqüentemente, inferiorizando e desqualificando aqueles que não se adequam, que desviam, os “anormais”, “difíceis”, “não ensináveis”, de forma que se roube desses sujeitos suas histórias e o contexto do qual estão inseridos. As instituições nos convocam na lógica da “Psicologia do erro”, para dar conta do psicologicamente possível e aperfeiçoar o logicamente realizável (BICALHO, 2005). E é nesse contexto que a Psicologia e educação se encontram, que se articulam e constroem atuações, contudo, é nesse processo que se diferenciam e constroem possibilidades outras de se pensar a atuação.

Sendo assim, objetivo desse capítulo é fazer um breve resgate histórico da regulamentação da profissão de Psicólogo no Brasil, construindo um percurso teórico que demonstre a relação entre Psicologia e educação. São apresentadas as discussões em torno da formação do profissional licenciado, campo de atuação e as bases históricas da licenciatura em Psicologia, do currículo mínimo até chegar nas DCNs atuais.

2.1. Psicologia e Educação: campos que se encontram

Para entender como se constrói a relação entre Psicologia e Educação enquanto áreas afins no Brasil, é necessário retomar a construção histórica da Psicologia e como essa se constitui enquanto ciência e profissão. A regulamentação da profissão aconteceu por meio da Lei n.4.119, de 27 de agosto de 1962, que discorre sobre os cursos de Psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo no país (CIRINO; MIRANDA, 2013).

Embora a implementação dessa lei seja um marco histórico para iniciarmos um percurso de possíveis relações entre Psicologia e Educação bem como a Licenciatura em Psicologia, segundo Campos (2014), a história da Psicologia no Brasil está marcada por um processo de construção moroso, devido à criação das instituições terem sido somente no século XIX, fato esse que ocasionou em um processo de construção díspar, uma vez que as ideias psicológicas começam a ser difundidas no Brasil antes da regulamentação da profissão ou do saber da necessidade do especialista em Psicologia, através dos Jesuítas, na transmissão do saber medieval e renascentista.

Embora não houvesse uma institucionalização da Psicologia no Brasil, Campos (2014) afirma que existem estudos acerca da criança, desenvolvimento infantil e educação desde o período colonial, contudo somente a partir do século XIX a Psicologia começa a ser institucionalizada no Brasil, vinculada principalmente a dois campos do conhecimento, a medicina e educação.

Em relação à Medicina, a criação do Laboratório de Psicologia Experimental em 1923, foi um marco para a criação de um núcleo de pesquisas científicas e um centro de formação de Psicólogos. Porém, foi em meados de 1930 que a Psicologia se expandiu no Brasil, período importante para construção da ciência psicológica, onde a mesma tornou-se obrigatória em diversos cursos de graduação, bem como nos cursos de magistério.

Havia a tentativa de uma implementação de Psicologia que respondesse sobre o que acontece com a pessoa, com a criança nesse caso, possibilitando um trabalho em conjunto com a pedagogia que tinha como atribuição cuidar da aprendizagem. Sendo assim a relação entre Psicologia e Educação no século XX diz respeito a uma tentativa de que as crianças fossem modeladas, e para isso era necessário ter uma concepção sobre sujeito e “trabalho pedagógico” que dessem suporte para esses objetivos (MRECH, 2001).

Uma de suas iniciativas foi a fundação de laboratórios de Psicologia anexos às escolas de formação de professores para o ensino primário, as ditas escolas normais. A prerrogativa era de que a classificação dos escolares servisse à educação formal e ao campo do trabalho. É neste sentido que, desde o início do século XX, no Brasil, está evidente a relação entre educação e trabalho, ou educação para o trabalho, numa leitura mais pragmática dessa combinação. [...] a díade educação e trabalho é bem complexa. Qualquer ação reformista na educação tem por pretensão adequar-se aos constituintes econômicos que regem o mundo do trabalho. [...] os pesquisadores compartilhavam a ideia de que a aplicação da Psicologia à educação deveria ter como pauta não somente os ‘anormais’, mas desenvolver programas de desempenho destinados aos ditos ‘normais’. As diversas teorias psicológicas foram capazes de servir de amparo para a formação de uma cultura do desempenho assistido em educação. (CHAVES; MAIA FILHO, 2016, p.314).

No que diz respeito à educação, a Psicologia passa a ser uma ciência considerada importante para a os avanços sociais no Brasil, no início do século XX com a proposta de criação de uma república, com ideais de modernidade e avanços, os intelectuais da época entendem a ciência e educação como campos imprescindíveis para esse processo de modernização e reorganização social, “a escolarização agia em prol da solução dos problemas do atraso econômico e social brasileiro.” (CIRINO; MIRANDA, 2013, p.45).

Sendo assim, a escolarização passa a ser um vetor de mudanças nos processos educativos, reformulando então o ensino público, as escolas primárias e conseqüentemente a escola normal. Há que se pensar, que na medida em que havia um projeto societário em implementação, a proposta de uma modernização por meio da ciência, e que as escolas primárias eram o local privilegiado para a “construção” dos novos brasileiros, da nova república, o resultado desejado só seria possível na medida em que a formação dos professores fosse feita nos mesmos critérios, logo uma formação científica (CIRINO; MIRANDA, 2013).

O posterior avanço da relação entre Psicologia e educação dá-se segundo o incremento do processo de industrialização, conforme o modo de produção capitalista. Necessidades se fazem em decorrência das transformações laborais da indústria e o surgimento de um setor de serviços mais emergente e complexo. A Psicologia não vai se furtar aos diversos ditames ideológicos convergentes da sociedade brasileira em decorrência das transformações econômicas e sociais. É nesta configuração que novas tecnologias de organização escolar, respaldadas pela Psicologia, se fazem presentes nos espaços educacionais, a fim de garantir a ordem e o progresso, lema positivista de nossa bandeira nacional. (CHAVES; MAIA FILHO, 2016, p.315).

Logo, a Psicologia dentre outras disciplinas, como Biologia e Sociologia foram incorporadas nos currículos das escolas normais, a princípio na Escola Normal de São Paulo, posteriormente a obrigatoriedade tornou-se nacional (LISBOA; BARBOSA, 2009).

Inicialmente incorporada na formação de outros profissionais, a Psicologia não teve, um caráter profissionalizante, nesse momento não havia um interesse na formação de especialistas, mas sim na inserção da Psicologia enquanto campo de qualificação da formação de professores e como subsidio para educação pedagógica dos educandos. A disciplina era considerada um conhecimento relevante, um “ ‘elemento acessório ou complementar’ à formação de diversos profissionais afins (...), e ainda não gozava de autonomia no meio acadêmico para oferecer um curso superior independente” (LISBOA; BARBOSA, 2009, p. 721).

Porém, foi no ideal de que a Psicologia, enquanto especialidade, uma cadeira, auxiliava no caráter científico da formação de professores, seja no ensino de Psicologia Infantil ou nos laboratórios comportamentais, para medição de motricidade e inteligência, que o lugar de profissional “especialista” em Psicologia foi se constituindo, e à docência em Psicologia se tornando um espaço de atuação para esses profissionais. Sendo assim, o investimento no Ensino superior como um meio para diminuição da criminalidade, limpeza social e avanços tecnológicos fez com que o ensino de Psicologia fosse ampliado para outras

áreas de formação. “É pela Psicologia, pois, que se deve abrir caminho à solução do problema [da criminalidade]...” (PORTO-CARREIRO, 1928/2014, p.114 apud CIRINO; MIRANDA, 2013, p.48).

Foi no ano de 1932 por meio do Decreto n. 21.173, que a primeira proposta de institucionalização da Psicologia, como “professor de Psicologia” foi formalizada. Nesse decreto, o laboratório de Psicologia da Colônia de Psicopatas de Engenho Dentro, torna-se um Instituto de Psicologia, com intuito de incentivar e divulgar estudos em Psicologia.

Enquanto a formação de Psicólogo foi formalizada pela portaria 272 do decreto-lei 9092 de 1946 que trazia normativas para “formação de Psicólogo”, estabelecendo a obrigatoriedade de cursar três anos de graduação em um dos cursos: filosofia, biologia, fisiologia, antropologia ou estatística e posteriormente fazer uma complementação em cursos especializados de Psicologia.

Nesse ponto, cabe ressaltar que temos até aqui, um perfil de professor, o especialista, que seria responsável pela formação de outras áreas do conhecimento, bem como do exercício de investigação científica nos laboratórios e institutos de Psicologia.

Somente em 1957 nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo, foi iniciado o processo de formação de Psicólogo enquanto curso de graduação, com um currículo semelhante ao que temos atualmente, onde se dedica a estudar prioritariamente a Psicologia. A pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e a Universidade de São Paulo foram as responsáveis por instalar os primeiros cursos de Psicologia no Brasil (CAMPOS, 2014).

Contudo, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1961 que regulamenta os conteúdos que irão direcionar a formação no ensino básico, as licenciaturas sofrem modificações e há um encaminhamento para a regulamentação do licenciado em Psicologia (CIRINO, 2007). No artigo 59º da lei, lê-se:

A formação de professôres para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professôres de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica (BRASIL, 1961, s/p).

Aqui há um espaço para pensar o processo de constituição da licenciatura em Psicologia, no que diz respeito à atuação no ensino médio, e no artigo 62º,

Nas faculdades de filosofia será criado, para a formação de orientadores de educação do ensino médio, curso especial a que terão acesso os licenciados em pedagogia, filosofia, Psicologia ou ciências sociais, bem como os

diplomados em Educação Física pelas Escolas Superiores de Educação Física e os inspetores federais de ensino, todos com estágio mínimo de três anos no magistério (BRASIL, 1961, s/p).

Ou seja, a LDB de 1961, abre um espaço importante para pensar formação dos licenciados, e nesse contexto estava a licenciatura em Psicologia, que se diferenciava do “professor de Psicologia”, que era um especialista na área, para pensar efetivamente a profissão de Psicólogo, suas atribuições e funções. Nesse sentido, é importante salientar, a importância desses especialistas na criação dos cursos de Psicologia no Brasil e na regulamentação da formação e profissão de Psicólogo.

Em 1962 ocorreu à regulamentação da profissão e a criação do currículo mínimo para formação em Psicologia, postulado pelo Conselho Federal de Educação (CAMPOS, 2014).

A partir da elaboração do currículo mínimo para formação em Psicologia ficou definido matérias específicas necessárias para formação em bacharelado e licenciatura e outro grupo específico para formação de psicólogo. Para a formação de Psicólogo era exigido uma duração de cinco anos e para Bacharelado e Licenciatura quatro anos. Em 1978, segundo Mello (1989), estudantes e profissionais organizaram-se com objetivo de propor mudanças no currículo mínimo, porém, não obtiveram êxito. Essas mudanças pretendiam a elaboração de um currículo que abrangesse a Psicologia em suas diversas abrangências, visto que o currículo mínimo restringia a formação em Psicologia para uma prática individual na iniciativa privada.

Isso fez com que a relação entre Psicologia e educação se reconfigurasse a partir de novos contornos. Alçam-se, neste momento, as teorias críticas em educação que facilitariam a leitura da realidade para além de sua aparência no intuito de desvelar o teor ideológico das ciências em jogo, tendo em vista a emergência social, econômica e política da época. (CHAVES; MAIA FILHO, 2016, p.317).

As décadas seguintes, segundo Campos (2014), foram marcadas por reelaborações no currículo para formação em Psicologia, resultado das movimentações políticas dos profissionais, que nas universidades iniciaram um processo de reelaboração sobre qual o perfil do psicólogo, seu compromisso social, seu papel social e como se constrói uma formação em Psicologia comprometida com a realidade social. Questionamentos que resultaram em adequações do currículo mínimo, para introdução de novas disciplinas, bem como a mudança nas disciplinas já existentes, em relação à flexibilização do currículo e posteriormente a mudanças nas políticas advindas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para Psicologia.

2.2. Licenciatura em Psicologia: da regulamentação da profissão até currículo atual

É possível dizer que efetivamente a licenciatura em Psicologia começa na regulamentação da Lei nº 4.119 de agosto de 1962, que além de institucionalizar a profissão de psicólogo, define normativas para formação. Todavia, fazendo um resgate histórico necessário, há que se pensar, que a licenciatura em Psicologia, se constitui como campo desde os esboços para criação do curso de Psicologia no Brasil, antes mesmo da regulamentação da profissão em 1962. Quando ainda era pensado a profissão de professor para os especialistas, que poderiam atuar na docência.

Porém, em 1962 com a Lei nº 4.119 a habilitação de licenciatura passa a ser prevista na formação, essa lei regulamenta a construção de um currículo mínimo, e possibilita a formação em três habilitações, Bacharelado, Licenciatura e Psicologia (BRASIL, 1962).

Além disso, no que diz respeito aos direitos dos diplomados, a lei trata do ensino de Psicologia na formação do Bacharel, do licenciado, e também na atuação do Psicólogo,

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

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

Art. 13. Ao portador do diploma de Psicólogo é conferido o direito de ensinar Psicologia nos vários cursos de que trata esta Lei, observadas as exigências legais específicas, e a exercer a profissão de Psicólogo (BRASIL, 1962, s/p.)

Entretanto, o que se diferenciava nesse sentido eram os locais aos quais esses profissionais poderiam ensinar Psicologia, essa lei vai de encontro com a LDB de 1961, quando atribui em seu artigo 62º que para atuação no ensino médio seria necessária somente o bacharelado, e que a licenciatura em Psicologia seria então uma formação para orientação educacional (BRASIL, 1961).

Cabe salientar, que nesse momento, ainda havia uma discussão em relação ao termo licenciatura, há uma compreensão de licenciado como um profissional que tem “licença”, autorização para atuar na prática, e não somente como o profissional professor de Psicologia, visto que a própria lei gera diferentes leituras, uma vez que não atribui ao licenciado um caráter específico de professor de Psicologia.

Os três perfis de formação estão aptos ao ensino, embora a lei não delimite necessariamente qual seria o local de ensino de Psicologia para o Licenciado. Pois, se nos

artigos 11º e 13º, nos campos de atuação estão descritos, os cursos de grau médio e nos vários cursos, respectivamente, a lei delimita então que, o Bacharel será responsável pelo ensino de Psicologia no Ensino Médio, o Psicólogo nos cursos de Psicologia e o licenciado, ao ser citado no artigo 12º não tem local delimitado. É possível pensar que o licenciado compreenderia nesse momento a formação de “especialistas”, licenciado para atuação prática (LEMOS, 2008).

Dessa forma, o professor de Psicologia estava presente na Lei nº 4.119 e foi um profissional importante para a regulamentação da profissão e posteriormente para pensar a criação de uma licenciatura em Psicologia, com intuito de formar professores para atuação no ensino médio.

A licenciatura em Psicologia foi se fortalecendo no decorrer dos anos, e os estudos na área sendo difundidos, na década de 1980, após quase vinte anos de ditadura civil-militar no Brasil, começa-se a repensar o processo educacional e a finalidade do mesmo, principalmente no ensino médio regular (MELLO, 2013).

Com o processo de abertura política e redemocratização do país, houve um movimento para retirada da obrigatoriedade de profissionalização no segundo grau, nesse sentido, o Conselho Federal de Educação, institui a Lei nº 7044/82 em que revoga a obrigatoriedade da profissionalização no ensino médio. Esse movimento de fortalecimento da licenciatura em Psicologia e as mudanças políticas, possibilitaram a inserção da Psicologia como disciplina da grade curricular ensino médio na década de 1980 (MRECH, 2013).

Segundo Mrech (2013), nos dados disponibilizados pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação (a CENP), entre os anos de 1984 e 1987, o número de escolas que tinham em sua grade curricular a disciplina de Psicologia, cresceram de 445 para 603, e a CENP fazia controle por meio de formulários que os professores preenchiam.

Nesse meio tempo a CENP ofereceu capacitação aos professores de Psicologia, houve dois momentos em que foi realizada essa capacitação, no ano de 1987 e 1988. Posteriormente não houve mais levantamentos sobre o cenário da Psicologia no ensino médio, nem foram oferecidos outros cursos de formação via CENP, em 1995 o setor de Psicologia na CENP foi fechado e em 1996 houve a promulgação da LDB que retirava a Psicologia como disciplina do Ensino médio, deixando somente Filosofia e Sociologia no currículo (MRECH, 2013).

2.3. DCNs para Curso de Psicologia e o Licenciado em Psicologia

No que diz respeito à formação do licenciado em Psicologia, a resolução de nº 5 de 15 de março de 2011 estabelece as normas que regulamentam a formação de professores em Psicologia enquanto complementação da formação de Psicólogo, fato este que reacende a discussão sobre a licenciatura em Psicologia (BRASIL, 2011). Logo, torna-se necessário uma ampla discussão sobre a formação desses professores, bem como quais os interessantes da Psicologia em adentrar esses espaços.

Além disso, a formação de Licenciado em Psicologia adquire maior evidência com a proposta de encaminhada através do Projeto de Lei (PL 105/2007) que tem como objetivo a inserção da Psicologia como disciplina, no currículo do Ensino Médio. Possibilitando que a própria classe construísse entre si, qual Psicologia era essa que adentraria o Ensino Médio e quais as suas implicações na atuação docente.

A construção da Psicologia enquanto disciplina no Ensino Médio ainda é algo que não se efetivou, mesmo que está faça parte do currículo em outros contextos, como no Ensino Médio Profissionalizante ou mesmo no ensino regular em outros momentos históricos e políticos do país, logo como afirmam Pandita-Pereira e Sekkel (2012) a Licenciatura em Psicologia e inserção da mesma no ensino médio foram assuntos marginalizados na graduação.

Deste modo, é fundamental pensarmos como se constroem as DCNs para um curso de Psicologia, nas quais estão inclusas normativas que abrangem a Licenciatura, em um processo histórico que não privilegiou as discussões acerca da Licenciatura em Psicologia nos cursos de graduação.

Neste sentido, cabe ressaltar a importância da Psicologia e a relação da mesma com a Educação, em todos os níveis, a fim de se construir uma prática que possibilite a construção de uma rede com Secretaria Municipal de Educação e IES, com objetivo de compreender as questões que envolvem as políticas educacionais e suas implicações no trabalho na instituição. “Os profissionais buscarão formas que, efetivamente, propiciem o processo de apropriação do conhecimento e as transformações nas relações sociais” (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2013, p.75).

Deste modo, “[...] ao considerar o processo de escolarização, a Psicologia passa a enfatizar a necessidade de que a escola é o espaço em que relações sociais e individuais se articulam numa rede de relações complexas e que precisam ser analisadas como tal” (SOUZA, 2011, p.60-61). Ademais, pesquisar a escola significa compreender o processo de

escolarização, ou seja, as relações escolares, “[...] os atravessamentos do conjunto de reformas educacionais, fruto de decisões políticas no campo da educação escolar” (SOUZA, 2010, p.28).

Em 1996 a LDB, postula diretrizes a serem vistas pelas IES para elaboração dos currículos. Campos (2014) afirma que era responsabilidade das comissões especialistas de cada área de conhecimento, a elaboração das diretrizes. Através do parecer 776 de 03/12/1997 o Conselho Nacional de Educação (CNE) apresentou normativas gerais para construção das Diretrizes Curriculares Nacionais, afirmando então a rigidez dos currículos mínimos existentes anteriormente, até a homologação da LDB, e que essa nova proposta teria como objetivo a flexibilização dos currículos.

O objetivo do parecer era propor que a educação oferecida no ensino superior deveria preparar os sujeitos para as mudanças sócio-políticas, oferecendo assim, uma formação sólida (CAMPOS, 2014). Severino (2012), afirma que a educação pode sim superar modos reprodutivistas, “contribuindo para relações político-sociais menos opressoras. Nessa medida torna-se uma prática transformadora” (CAMPOS, 2014, p.75). Entretanto, há de se questionar como essa proposta traria uma formação sólida, preparando os sujeitos para as mudanças sócio-políticas, visto que estava embutida na mesma proposta uma redução do tempo de formação, e um ajustamento às questões exigidas pelo mercado.

Em 1999, a Comissão de Especialistas em Ensino de Psicologia (CEEPSI), publicou a primeira proposta de DCNs para a formação em Psicologia. Segundo Campos (2014), a proposta sugeria uma formação de cursos de Psicologia que se pautassem em formar psicólogos para atuar em três áreas, pesquisa, no ensino de Psicologia e como psicólogos, as duas primeiras como facultativas, e a formação com psicólogo obrigatória. Definiu-se então, três modalidades de formação a serem oferecidas nos cursos de Psicologia, o Bacharelado, a Licenciatura e a Formação de Psicólogo. Essas habilitações ainda permeiam as construções de currículo para Psicologia até os dias atuais, principalmente no que diz respeito a construção fragmentada dos currículos para licenciatura em Psicologia.

Nesse sentido, Yamamoto (2000) enfatiza o fato da proposta para a criação de DCNs para a formação do psicólogo ter sido elaborada em um momento de reforma do Estado brasileiro. Campos (2014) ressalta que o sistema público de ensino superior estava desfigurado pelas políticas educacionais nessa reforma do estado. Houve uma flexibilização nas exigências para criação de novos cursos, e o discurso que estava sendo privilegiado nesse processo era o de uma formação focada nas exigências do mercado.

Logo, a expansão dos cursos de graduação em Psicologia se deu em maior número, na iniciativa privada, em consonância com as políticas educacionais que estavam sendo implementadas. Uma proposta de educação que não dialoga com as necessidades sociais, e que se estrutura como estratégia de sucateamento da educação, uma vez que privilegia uma formação técnica, proposta essa que não universaliza a educação pública enquanto transformadora das realidades.

Nesse sentido, as discussões para elaboração das DCNs ao longo dos anos, embora tenham trazido mudanças no que diz respeito as concepções de ensino, não avançaram no que diz respeito a uma Psicologia que efetivamente transponha a realidade vigente que demanda uma formação de psicólogos alinhada ao mercado.

Aos analisarmos as DCNs de 2011, para os cursos de graduação em Psicologia, observamos que o documento não se altera significativamente em relação a DCN de 2004, que trouxe um avanço quanto a discussão do núcleo comum para formação em Psicologia. Contudo, esse documento traz alterações significativas quanto a formação de professor de Psicologia, que se constitui como tema que pretende-se refletir.

Os principais aspectos referentes à formação de professores de Psicologia presentes na DCN de 2011 dizem respeito a formação de professor não poder ser considerada uma ênfase do curso e que essa formação seja oferecida de forma complementar a formação de psicólogo, porém, a formação é facultativa ao aluno.

As diretrizes instituem um perfil de formação que existia em algumas grades curriculares, contudo não era previsto de forma obrigatória em todas, e nesse sentido, passa a exigir das universidades a elaboração de um projeto político à parte, bem como a construção de um perfil de formação profissional. Que não tem um espaço de atuação definido, ou regulamentações específicas sobre sua atuação.

Logo, com intuito de uma formação não fragmentada, a formação de professor de Psicologia deve ser oferecida no decorrer do curso, e articulada aos demais campos de formação. Nesse sentido os PPPs devem estar de acordo com as DCNs, uma vez a formação deve ser vista como uma formação complementar, porém, há que se pensar como esses documentos trazem a concepção de licenciatura, resultando em possíveis inferências acerca do que os elaboradores compreendem.

Dessa forma, cabe pensarmos como se articulam as demandas de construção de um perfil generalista, tal como a proposta da DCN em uma oferta de formação que não condiz com o perfil das Instituições de Ensino Superior que predominantemente oferecem o curso de

Psicologia no Brasil, que são da iniciativa privada e pautam-se em uma formação para inserção no mercado de trabalho.

Embora o foco desse trabalho seja pensar a formação de licenciados em Psicologia na Universidade pública, há que se pensar que a obrigatoriedade da oferta se aplica a todas as instituições que oferecem o curso, públicas, privadas e conveniadas, e que nesse sentido, os perfis desses profissionais dizem respeito especificamente a forma com que os profissionais que criaram o projeto entendem a formação em Psicologia. Logo, no que diz respeito as universidades privadas, nota-se que a oferta da licenciatura acaba por não acontecer, visto que demandaria um maior número de créditos, e conseqüentemente um custo maior com a formação (CAMPOS, 2014).

A formação de licenciados em Psicologia está pautada em um projeto pedagógico que tem por objetivo, “possibilitar a formação de professores de Psicologia comprometidos com as transformações político-sociais, adequando sua prática pedagógica às exigências de uma educação inclusiva” (BRASIL, 2011, p.05).

Faz-se necessário pensar como se articulam essas diretrizes nos PPPs das universidades, visto que as diretrizes trazem a importância dos profissionais estarem comprometidos, atuações que se alinham diretamente a concepções ideológicas, ou seja, é necessário pensar sob quais concepções de educação se assentam esses PPPs, quais transformações políticas espera-se que esse profissional esteja comprometido.

Ressaltamos esse aspecto, no sentido de ilustrar a necessidade dos documentos estarem em consonância com os PPPs, e mais do que isso, da necessidade de pensarmos exatamente quais são as concepções político-sociais que direcionam a construção dos documentos.

Nesse sentido, a DCN propõe que os sujeitos que atuarão na licenciatura devem compreender quais as concepções de educação sustentam o curso, bem como ao pensar o compromisso com as transformações político-sociais, construindo uma prática que esteja atrelada com um percurso histórico, cultural e sociais concreto dos homens.

Contudo, para formação desses profissionais de forma crítica com uma atuação que se articule as demandas sociais, é necessário que os projetos, ou melhor, os especialistas que elaboram os projetos, tenham conhecimento acerca do que é um licenciado em Psicologia, quais atribuições cabe a esse profissional, quais conteúdos ele deve compreender, ou seja, é necessário conhecer as especificidades da atuação, para pensar as particularidades e desafios da formação.

Ainda destacamos que “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” (BRASIL, 2011, p.06), é a possibilidade de construir subsídios para atuações que possibilitem a superação de visões que legitimam divisões de classe, e segregam grupos sociais entre ricos e pobres, desencadeando assim dualismos educacionais históricos e contemporâneos. Ou seja, a formação crítica do licenciado é a possibilidade de construção de uma atuação crítica comprometida com uma concepção de educação como prática de liberdade, na formação dos sujeitos em sua totalidade.

Logo, é necessário pensar que formar sujeitos nessa perspectiva, exige que os PPP se proponham a discutir a educação, faz-se necessário um movimento em que a Psicologia realmente se reconheça enquanto licenciatura, e nesse sentido, construa um projeto que forme professores, e não bacharéis para educação (MRECH, 2013).

Embora as DCNs se proponham a pautar uma reflexão acerca desse lugar, de uma distinção do que seriam os bacharéis e os licenciados, as concepções de educação e papel do educador na DCN permanecem difusas, à medida em que as mesmas salientam a necessidade de uma visão abrangente do papel social do educador em uma atuação que esteja comprometida com “as características de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos, o contexto socioeconômico e cultural em que atuarão na organização didática de conteúdo, bem como na escolha das estratégias e técnicas a serem empregadas em sua promoção” (BRASIL, 2011, p.06).

Ou seja, entendendo as diferenças e particularidades dos sujeitos, pautados em uma realidade concreta, as mesmas propõem uma visão de ciência e profissão, pautadas em uma perspectiva neoliberal, na medida em que as exigências da formação fixam-se em atender as demandas sociais do capital. Como podemos perceber nas DCNs

Campos (2014) afirma que historicamente as entidades mobilizadas para formação em Psicologia no Brasil resistiram as concepções neoliberais na graduação. A mobilização das diferentes entidades envolvidas na formação em Psicologia no Brasil possibilitou o enfrentamento de concepções formativas defendidas por grupos que buscavam garantir uma formação que fosse ainda mais técnica e especializada já durante a Graduação. Mesmo com o enfrentamento, a formação em Psicologia não ficou alheia às políticas educacionais e neoliberais. “[...] as Diretrizes cederam às pressões de uma formação tecnicista, ligada ao ensino e aprendizagem de conteúdos meramente instrumentais, de acordo com os princípios

neoliberais da LDB, e vinculados à tradição de uma Psicologia clássica” (RIBEIRO, 2007, p.61).

A concepção adotada historicamente pelos DCNs pode acarretar em propostas de formação onde há um esvaziamento do sujeito na análise do fenômeno psicológico, privilegiando uma visão fragmentada de ser humano onde a formação está alinhada a demanda do mercado e corrobora para manutenção da estrutura vigente, uma vez que as diretrizes não apontam para uma prática que considere efetivamente a realidade social.

Após apresentar o percurso histórico e teórico dos encontros e desencontros entre Psicologia e educação, e traçar um caminho da formação da licenciatura em Psicologia, bem como do projeto de formação do licenciado. O seguinte capítulo tem como objetivo apresentar uma discussão teórica acerca da formação de professores no Brasil e o processo de construção dos projetos das licenciaturas.

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No presente capítulo, construímos um percurso histórico para apresentar o processo de construção das licenciaturas, atrelado a formação de professores, no que diz respeito a institucionalização do trabalho docente, bem como profissionalização e precarização no trabalho e na formação. Além disso, trataremos uma discussão acerca da intencionalidade da educação atrelada a um projeto societário em curso, e a importância de uma visão crítica acerca da realidade material, na construção dos Projetos Político Pedagógicos para instituições educacionais, bem como a relação desses com a formação de professores.

3.1 Institucionalização do trabalho docente: profissionalização e precarização

Falar sobre formação de professores é construir um caminho de como o processo de educação no Brasil se deu, como teremos um processo educacional e da institucionalização da escola, bem como da criação e institucionalização do lugar do professor, desse ofício. Há que se pensar quem é esse sujeito, como ele é formado, quais as demandas históricas e políticas nos levam a necessidade de formação desses sujeitos. Para que então possamos pensar como se dá a formação, delineando inicialmente o que é necessário para a formação desse sujeito. Nós temos diversas teorias que se debruçam na tentativa de montar um arcabouço que dê conta de explicar o desenvolvimento humano, a constituição dos indivíduos, bem como sua formação enquanto sujeitos, nesse sentido, uma vez cunhadas teorias que almejam explicar a construção do sujeito, é necessário então a constituição da figura que deve ensinar.

Nesse sentido, a inquietação articula a escrita desse trabalho, bem como desse capítulo está na construção do trabalho docente, dos processos de profissionalização e a precarização das condições de trabalho, na tentativa de traçar um paralelo que nos possibilite pensar as concepções de formação de professores nos cursos de Psicologia, visto que estes são também cursos de licenciatura, contudo os profissionais que se formam não atuam na área, seja pela falta de possibilidades de atuação na medida em que a Psicologia não é uma disciplina do ensino médio, ou pela própria falta de formação e definição do que seria o perfil do professor de Psicologia.

Nesse sentido, compreendemos que pensar a formação de professores não é algo que se inicia agora, Nóvoa (1995), Marcelo (2013), Imbernón (2010), Celani (1988) e Candau (2007) dentre outros autores se debruçam a pensar a formação e demonstram que esse tema é persistente, bem como o processo de precarização, visto que desde os primórdios da formação

docente é possível constatar esse processo, ou seja, o início da instrução escolar enquanto momento que demarca a necessidade do estado em formar professores, esta atravessada por um processo de precarização desde a formação até a atuação docente.

O que queremos entender nesse contexto é como teoricamente tem sido construída e pensada essa formação, desde o que abarca o perfil desses sujeitos, até aquilo que diz respeito a atuação e quais conhecimentos se tornam essenciais para que essa possa de fato ser feita.

Nesse sentido, cabe pensar como se constroem as teorias que se estruturam a formação de professores, no que diz respeito à intencionalidade dessa formação.

Segundo Saviani (2009), a necessidade de formação docente é algo que começa a ser pensado em meados do século XVII, mas que toma forma parecida com nossa organização docente, após revolução francesa, quando surge a necessidade de se pensar a instrução popular. No que diz respeito ao contexto brasileiro, é possível afirmar que a profissionalização docente é algo que vem à tona especificamente no período pós independência, quando começa a ser pensado um processo de instrução popular nas Escolas de Primeiras Letras, com a necessidade de que os professores ensinassem pelo método mútuo houve uma exigência que esses professores fizessem formação nesse método, portanto efetivamente esse é o primeiro momento em que a formação docente passa a ser exigida no Brasil.

Cabe salientar aqui, que a implementação do método mútuo de ensino, enquanto perspectiva de instrução popular muito se alinha a proposta de institucionalização da instrução pública, uma vez que o método mútuo se configura como uma proposta de aplicação de ideais de controle e ordem social desejados pelo estado, ou seja, há nessa perspectiva uma intenção de tornar esses sujeitos dóceis e obedientes (BASTOS, 1997). Sendo assim, uma vez que estes estejam dóceis e obedientes, terão assimilado o conteúdo proposto e logo podem servir de “monitores” para seus colegas que ainda estão no processo.

Inicialmente a proposta de mediação por um aluno com maior domínio de conteúdo em relação a outro que tem dificuldades parece ser algo interessante, contudo, a perspectiva de implementação do método mútuo não se baseia em um processo de mediação do conhecimento como algo que vá auxiliar no processo de desenvolvimento dos sujeitos, mas na perspectiva de que com um processo de “monitoria” é possível “instruir” o maior número de crianças em pouco tempo (FARIA FILHO, 2011). Nesse aspecto, há uma preocupação com a quantidade de sujeitos que serão formados, na perspectiva de que se forme em menos tempo o maior número possível, logo, a formação se dá de forma precarizada, indo de encontro com a perspectiva de instrução popular almejada nesse momento.

Há uma intencionalidade na formação, existe uma “expectativa” ou uma finalidade em relação a quais sujeitos serão formados uma vez que há sempre um projeto de sociedade em curso, sendo assim, é a partir dessa finalidade da educação, daquilo que se espera do sujeito, que então o professor irá ministrar determinados conteúdos. É importante salientar, que há sempre uma intencionalidade na transmissão de conteúdo, mesmo que haja um esvaziamento da proposta educacional, esse esvaziamento é composto por uma intencionalidade.

Nesse sentido, após a reforma constitucional de 1834 começam a ser criadas no Brasil as escolas normais, com uma proposta modelo semelhante à experiência francesa, as escolas normais seriam responsáveis pela formação de professores para instrução primária e nela se aprenderia principalmente o método mútuo, a formação profissional estaria reduzida a assimilação desse método.

Sendo assim, as escolas normais se configuravam não só como uma proposta de manutenção hegemônica de um grupo conservador, mas para além disso:

[...] pela compreensão desse projeto político mais amplo, de direção da sociedade, é que foi possível entender que a criação da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro não representou apenas a transplantação de um modelo europeu mas, que pelo seu potencial organizativo e civilizatório, ela se transformava numa das principais instituições destinadas a consolidar e expandir a supremacia daquele segmento da classe senhorial que se encontrava no poder (VILLELA, 1992, p28 apud TANURI, 2000, p.64).

E nesse sentido, se consolidavam em um processo de formação deficitário, os professores se formavam para atendimento específico de uma demanda, na medida em que estes atuavam nas escolas de primeiras letras, o que se consolidou foi a “assimilação” do mesmo conteúdo, para que este fosse replicado nas escolas, sem uma preocupação com o processo teórico e pedagógico (SAVIANI, 2009).

O que fica explicitado na fala da Tanuri (2000), ao trazer aspectos da organização didática, o:

[...] curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do Império. O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, esta limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo (TANURI, 2000, p.66).

A precarização da formação oferecida nas escolas normais, bem como os problemas inerentes ao funcionamento das mesmas foi alvo de críticas com a criação dos institutos de educação. Contudo, cabe salientar as condições precarizadas do trabalho docente que culminaram também em uma falta de interesse na população em geral, considerando uma sociedade que estava alicerçada em um processo escravagista e voltada para o trabalho agrário, o reconhecimento e importância da instrução educacional era algo considerado desnecessário.

É importante pontuar que nesse processo de reformulação das escolas normais, bem como o fim do regime monárquico são marcos importantes para se pensar a inserção de mulheres no ensino brasileiro, muito atribuído a ideia de que a educação infantil se assemelha à uma extensão da vida familiar, logo um interesse em que as mulheres ampliassem a vida doméstica, atuando na educação, pois seria uma maneira de conciliar o trabalho doméstico, e por diminuírem os gastos com remuneração, visto que por serem mulheres estas seriam mal remuneradas (FACCI, 2004).

A reforma de 1932 via decreto n 3.810, trouxe uma reformulação para as escolas normais, nesse período havia um interesse de que o conhecimento difundido nas escolas estivesse alicerçado e organizado de forma científica, algo que fora preconizado no processo de criação dos institutos de educação e expandido para elaboração dos currículos das escolas normais.

Posteriormente, os institutos de educação são incorporados às faculdades, e surge o curso de pedagogia, inicialmente na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, com uma proposta de formação para bacharéis, que atuariam como licenciados e técnicos em educação. A formação seria feita no método conhecido como 3+1, na perspectiva de que os três anos iniciais eram compostos por conteúdos específicos, e um ano para formação didática.

Mas, ao serem implantados, tanto os cursos normais como os de licenciatura e Pedagogia centraram a formação no aspecto profissional garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laboratório. Essa situação, especialmente no nível superior, expressou-se numa solução dualista: os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor (SAVIANI, 2009, p.147).

As escolas normais a partir da Lei Orgânica do Ensino Normal passam a ser organizadas em dois ciclos, o primeiro diz respeito à formação ginásial, com intuito de formar

regentes para o ensino primário. E o segundo era equivalente ao colegial e tinha como intuito formar professores para o ensino primário. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024, de 20/12/1961) não modificou de forma inovadora as escolas normais, preservando as linhas da organização já existentes, no que diz respeito a duração dos estudos ou divisão em ciclos. Passou a existir uma equivalência legal das modalidades de ensino médio, bem como a descentralização administrativa e flexibilização do currículo (TANURI, 2000).

Com o golpe militar de 1964 houve modificações educacionais decorrentes das mudanças na legislação do ensino, por meio da lei n. 5.692/71 que modificou os ensinos primário e médio, no que diz respeito às suas denominações, a partir desse momento chamados de primeiro e segundo grau, com essa nova forma de estruturação as escolas normais são extintas e em substituição a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (BRASIL, 1971). Posterior a esse momento inicia-se um movimento para valorização e reforma curricular nos curso de pedagogia, já na década de 1980, com intuito de se pensar a construção de uma identidade profissional (SAVIANI, 2009).

Desta forma, é perceptível que a profissionalização docente no Brasil, bem como sua institucionalização, está marcada por um processo de precarização no que diz respeito as contingências que decorrem sua criação, as condições de trabalho, bem como a formação docente. Se inicialmente se pensava em formação docente para a instrução escolar como uma proposta de modernização, no decorrer dos anos, de formas diferentes a formação também esteve pautada por um processo de necessidade e demanda, ou seja, havia uma necessidade de se formar sujeitos, adequá-los ao projeto societário que o estado colocava em curso, e nesse sentido era preciso formar em grande escala profissionais que cumprissem esse papel.

À medida que os educadores passaram a se insurgir contra a “concepção tecnicista” que informava o currículo mínimo do curso de Pedagogia, questionando a excessiva divisão do trabalho escolar e o parcelamento da Pedagogia em habilitações, acirrava-se a discussão acerca da função do referido curso. [...] acabou por se consolidar a posição de que “a docência constitui a base da identidade profissional de todo profissional da educação”, ou seja, de que o curso de Pedagogia deve se encarregar da formação para a docência nos anos iniciais da escolaridade e da formação unitária do pedagogo (TANURI, 2000, p.84).

Cabe ressaltar que embora estejamos falando de precarização na formação enquanto um processo histórico, é também visível os movimentos contrários ao esvaziamento pedagógico e político da profissão e da formação, nos movimentos para formação que

estavam descentralizados da esfera federal, que ocorriam nas secretarias municipais e estaduais, bem como a remodelação do curso de pedagogia, que foram importantes para se pensar uma nova proposta de ensino bem como de formação.

E aqui demarcamos o papel da universidade nesse processo, segundo Saviani (2009), as universidades em sua atuação configuração se articulam em três elementos que dependendo de sua prevalência tem desdobramentos diferentes na estrutura da instituição, esses elementos são: o Estado, a sociedade civil e a autonomia da comunidade acadêmica. Na prevalência do estado deriva-se um modelo que o autor atribui como Napoleônico, na prevalência da sociedade civil o modelo seria anglo-saxônico e na autonomia da comunidade acadêmica se constrói o modelo prussiano.

Esses três modelos em suas prevalências trazem desdobramentos diferentes no que diz respeito a organização institucional, na prevalência do estado, o modelo Napoleônico acarreta para as universidades uma unificação enquanto projeto, os currículos são os mesmos e há um esvaziamento do conteúdo pedagógico-didático.

Isso se compreende quando se considera que, sob a hegemonia de uma elite de corte liberal-burguês, a escola secundária foi definida como o lugar da distinção de classe cujo papel é garantir aos membros da elite o domínio daqueles conteúdos que a distinguem do povo-massa (SAVIANI, 2009, p.150).

As universidades Brasileiras se organizam dentro do modelo napoleônico, embora sejam influenciadas por uma perspectiva anglo-saxônica, há na construção do fazer docente uma negação do aspecto pedagógico, embora esse ainda exista e tenha se tornado algo importante em algum aspecto na construção dos cursos, porém ainda se percebe uma tendência a caracterização da escola secundária como um espaço de distinção de classe. “A formação profissional dos professores implica, pois, objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função” (SAVIANI, 2009, p.150).

Ou seja, no trabalho do professor, no que diz respeito a educação é necessário que estes profissionais tenham formação teórico-metodológica para desempenhar suas atividades de forma crítica, superando uma visão que dissocia a teoria e prática, forma e conteúdo, considerando as relações políticas nas instituições educacionais, bem como as relações de poder que estruturam esse processo. Somente em uma perspectiva em que esses sujeitos tenham formação comprometida criticamente que é possível construir possibilidades de atuação para uma prática emancipadora (SILVA, 2018, p.334).

Defendemos, assim, uma formação que não pode se desvincular da atividade e que deve contemplar todas as suas dimensões cognitiva, ética, estética, afetiva e política, na qual o professor tenha um papel ativo desde a formulação das políticas até a intencionalidade e intervenção da própria prática.

O discurso educacional é cheio de intencionalidades, esse fazer diz de um tempo, diz de um movimento político, histórico e social, pois há um motivo para que determinados conteúdos sejam elencados como obrigatório e desejáveis, enquanto outros são descartados ou tidos como desnecessários. Frigotto (2005) aponta para o fato de que os processos educativos, bem como a construção do conhecimento estão intimamente ligados às relações sociais e que na medida em que a sociedade está estruturada de forma capitalista, isso incide diretamente nos processos educacionais, visto que segundo o mesmo, só há possibilidades de uma educação emancipadora, na medida em que se rompe as estruturas de classes. É importante pensar teoricamente a intencionalidade daquilo que será ensinado, qual projeto sócio político está pautado a prática docente, bem como na formação dos mesmos, visto que é por meio da intencionalidade ou na falta dela, que almejamos um perfil de sujeitos que serão formados.

Somos sujeitos políticos e vivenciamos o fazer político em nossas ações, nas relações e no nosso fazer diário, e o processo educacional, bem como aquilo que rege as normativas educacionais não está alheio a esse funcionamento, ao contrário, as instituições educacionais são espaços privilegiados de construção, pois é nesse espaço que o ser humano se desenvolve, e logo, é nesse espaço também que formamos sujeitos.

Nesse sentido, cabe pensar que a sociedade brasileira se organiza de tal forma que o acesso à educação, mesmo garantido por lei, é algo que não atinge todos os sujeitos, visto que embora o sejamos o país mais importante da América latina, no que diz respeito à economia e política, mais de 14 bilhões de brasileiros são analfabetos. Ou seja, se formos pensar que no processo educacional inicialmente a função escolar estava voltada a uma finalidade de socialização dos corpos, a uma alienação de sujeitos que precisam ser “educados” para que haja uma exploração da força de trabalho, há um projeto posto no fazer educacional, bem como na instituição escolar e principalmente naqueles que serão os “formadores” desses sujeitos, ou seja, aqui estamos falando de um processo formativo que “antecede” o ensino, na medida em que diz respeito a formação dos responsáveis pelo ensino (FRIGOTTO, 2005).

Essa intencionalidade presente nos projetos educacionais que visam um esvaziamento do processo formativo está de formas diferentes, presente também em outros projetos, ou seja, aqui nos referimos ao fato de que havendo ou não uma definição de que projeto social

pretende ser forjado, há uma intencionalidade nesse fazer. Ou seja, não ter uma definição do caráter político no fazer educacional, é uma posição política.

Esta situação não é fruto de uma fatalidade, mas uma produção social construída historicamente pela classe burguesa brasileira. O seu projeto societário resulta de um consenso atrasado do ponto de vista da classe burguesa do capitalismo hegemônico ao qual se vincula de forma associada, mas subordinada (FRIGOTTO, 2005, p.09).

Quando o estado tenta implementar um projeto educacional, seja essa implementação feita arbitrariamente ou construída dialogicamente, ele tem por si só, implementado a partir desse modelo, um projeto societário, um projeto que diz que sujeitos serão formados, como será essa formação e para qual finalidade. Então, se temos um processo societário anterior a construção do que será ensinado, é necessário entender quem será capaz de ensinar, implementar aquilo que se almeja. E nesse sentido, pensando que a sociedade brasileira está alicerçada no capitalismo, esse é fator impeditivo para universalização do ensino público. Bem como impede a formação de professores em uma perspectiva crítica, visto que a possibilidade de que esses sujeitos permaneçam aderidos e alienados à um processo de produção, é necessário que não se possibilite emancipação para os mesmos (SILVA, 2018).

Nós temos diversas teorias pedagógicas, que se alinham a concepções de sujeito e sociedade, e nessas concepções compreendemos o lugar de onde elas dizem, e o que está posto nesse suporte teórico em relação a intencionalidade da educação. Há teorias que se alinham ao capital, uma vez que não compreendem a escola como um espaço político, que tem como finalidade formar sujeitos reflexivos, logo remontam e reproduzem a estrutura de tal forma que o processo educacional se constitua como mera reprodução, não há como finalidade uma retirada do sujeito desse processo de alienação, pelo contrário, o movimento é justamente de não possibilitar uma leitura da realidade social e material da qual ele está inserido.

A educação para além do capital visa a uma ordem social qualitativamente diferente. Agora não é só factível lançar-se pelo caminho que nos conduz a essa ordem como também necessário e urgente. Pois, as incorrigíveis determinações destrutivas da ordem existente tornam imperativo contrapor aos irreconciliáveis antagonismos estruturais do sistema do capital uma alternativa concreta e sustentável para a regulação da reprodução metabólica social, se quisermos garantir as condições elementares da sobrevivência humana (MÉSZÁROS, 2005, p. 71-72,).

Sendo assim, é necessário construir na formação dos professores e nas instituições educacionais como um todo processos que desenvolvam capacidade analítica e emancipação

dos sujeitos, na direção de construir processos educacionais, de trabalho e produção de vida, que desarticulem e superem o sistema capitalista. No contraponto dessa concepção de formação para o capital, onde os sujeitos, e a escola enquanto espaço e privilegiado para construção, possibilite leituras outras da sociedade, até que esse sujeito consiga construir possibilidades materiais e políticas para que o lugar no qual ele esteja inserido, não precise ser o mesmo.

Portanto, nesse processo adentramos as concepções sobre formação de professores, num processo reflexivo sobre a quem esta formação está servindo, quais profissionais nós queremos formar, na medida em que temos em mente, quais sujeitos serão formados a partir desses profissionais. E talvez esse percurso seja um direcionamento interessante para direcionar uma formação na licenciatura em Psicologia, na medida em que nós temos uma diversidade de teorias que compreendem e leem o sujeito de lugares diferentes e, que as pluralidades das teorias são importantes para o processo educacional, uma vez que pensam a educação e os sujeitos de formas diferentes, com focos diversos. Contudo essa pluralidade também nos informa algo da finalidade, do processo educacional onde se pretende dar conta do todo, bem como de um profissional docente onde se espera diversas vezes uma função de “salvador”. Essa concepção, diz de uma finalidade e de uma pretensão, que aponta para o esvaziamento do caráter político-pedagógico, desde o processo de precarização e sucateamento do trabalho docente, até para podermos pensar um processo de adoecimento desses profissionais, uma frustração em relação à efetividade e importância desse trabalho e principalmente para se pensar porque há licenciaturas que se constroem sem perspectivas de atuação, sem objetividade em relação ao que se ensina.

3.2 Projeto político pedagógico e as licenciaturas

O projeto político pedagógico se caracteriza enquanto possibilidade de construção, a uma proposta de onde se quer chegar, e como será percorrido o caminho, pensando possibilidades e estratégias para se chegar. É um documento que se constrói na intencionalidade do processo educativo, e que não se resume somente a um documento de diretriz, mas um projeto que deve ser vivenciado coletivamente nos diversos momentos da instituição (VEIGA, 2007).

Segundo Severino (2012, p.153) projeto é “[...] conjunto articulado de propostas e programas de ação, delimitados, planejados, executados e validados em função de uma finalidade previamente delineada pela representação simbólica dos valores a serem

efetivados”. O PPP deve ser o documento estruturante da universidade, na medida em que nele se concentram respostas sobre qual o objetivo da universidade, sua utilidade, as concepções de sujeito, de sociedade, quais perspectivas estruturam a proposta de educação que a universidade acredita, bem com o que se pretende para sociedade. “O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente” (VEIGA, 2002, p.01). Ou seja, é por meio desses questionamentos, dessas construções, que se pode pensar a universidade enquanto projeto e enquanto instituição.

Para um processo de construção de projeto político pedagógico, é necessário que seja feito de maneira coletiva, pensando a comunidade como a realidade concreta, e almejando aquilo que se pretende alcançar enquanto proposta societária, ou seja, um projeto político pedagógico na direção de uma construção de fato, e não uma mera reprodução de aspectos prontos, de propostas descontextualizadas. Que envolva toda a comunidade universidade, logo, esse projeto deveria ser uma diretriz implementada também de maneira coletiva, não verticalizada.

Nesse sentido, cabe pensar que a construção da universidade está perpassada por dois vieses, uma proposta de educação neoliberal, na formação de um homem que atende as demandas do capital ou de uma perspectiva crítica, desse sujeito que se constitui na possibilidade de se reconhecer dentro de um sistema de exploração, por assim dizer.

Contudo, embora haja uma tentativa das universidades em adotar uma proposta de currículo que esteja centrada em formar sujeitos dentro de uma perspectiva crítica, há uma dificuldade de se pensar essa formação, uma vez que em termos estruturais, a sociedade está construída e estruturada de forma neoliberal. E nesse sentido, segundo Neves (2013) a formação dos professores se constituiu de forma a fazer manutenção de uma proposta societária neoliberal, atuando como agentes que tinham objetivo de “formar” sujeitos para manutenção de poder das classes dominantes.

Os professores se inserem nesse projeto para aumentar a produtividade do trabalho cada vez mais racionalizado e, concomitantemente, viabilizar a consolidação do novo padrão de sociabilidade neoliberal no âmbito universidade. No Brasil de hoje, no projeto político da burguesia, a formação/atuação desses docentes responde majoritariamente a essa dupla determinação (NEVES, 2013, p.02).

Ou seja, há uma contradição posta no que diz respeito a proposta e a forma de conduzir a mesma, uma vez que pensar um sujeito crítico em uma estrutura neoliberal, parece

à primeira vista, uma tarefa impossível. Nesse sentido compreendemos a importância de se pensar o PPP em uma perspectiva pedagógica, e aqui entendemos como pedagógico a elaboração de um projeto que se atenha as características inerentes ao processo escolar, bem como às instituições educacionais como um todo, contemplando as práticas educativas cotidianas e como as mesmas são importantes no processo de implementação dos objetivos, valores, concepções que estão alicerçando a construção do PPP (VEIGA, 2002).

Nesse sentido, o pedagógico e o político se constituem como instâncias indissociáveis, ou seja, todo projeto pedagógico, na medida em que diz respeito ao compromisso de um processo formativo, na formação dos sujeitos pautados aos interesses de uma sociedade, é político. Sendo assim, o processo pedagógico está atravessado por concepções políticas que estruturam a sociedade e refletem na forma como se pensa, e constrói um projeto, bem como na organização institucional, na gestão educacional, no ensino, pesquisa e extensão.

Desta forma, uma ilustração do significado de PPP, pode ser observado na figura a seguir.



Figura 01 – Esquema Explicativo sobre Projeto Político Pedagógico (FARIAS, 2016).

A diferença entre o que é construído enquanto diretriz para organização da universidade e aquilo que é implementando enquanto prática cotidiana, esbarra na dificuldade de se pensar um PPP que esteja também pautado na realidade concreta do cotidiano das comunidades. “O contexto de reformas educacionais ensejado pelos movimentos que propugnavam a gestão democrática é marcado pelo aumento da participação da comunidade na universidade, nos processos decisórios” (OLIVEIRA, 2004, p.1134), visto que, diversas vezes há uma dificuldade da gestão universidade em abrir diálogo para uma gestão participativa, constituída por sujeitos que usufruem e constituem as instituições universitárias.

Nesse sentido, Oliveira (2004) mostra que desde 1988, quando a gestão democrática do ensino público passa a ser uma exigência legal, há uma tentativa de pensar estratégias para que haja participação efetiva da comunidade na gestão universidade. Uma gestão democrática do ensino público, se alinha a uma concepção de educação pública, gratuita e de qualidade enquanto direito fundamental, que é uma conquista dos movimentos sociais que se articulam na defesa de um processo democrático na gestão universidade

Uma gestão democrática da educação, que reconhecesse a universidade como espaço de política e trabalho, era buscada nos emblemas de autonomia administrativa, financeira e pedagógica, na participação da comunidade nos desígnios da universidade (elaboração dos projetos pedagógicos e definição dos calendários) e na criação de instâncias mais democráticas de gestão (eleição de diretores e constituição dos colegiados). Tudo isso conjugado à luta pelo reconhecimento profissional desses trabalhadores (OLIVEIRA, 2004, p.1135).

Contudo, na contramão de uma maior participação dos processos referentes à universidade, a gestão democrática “abre brechas” para um sentimento por parte dos professores, apontado por Oliveira (2004), de desprofissionalização docente, a concepção de que o fazer na universidade pode ser realizado por qualquer pessoa, visto que pode ser discutido por todos, passa a ser entendido como um incentivo para o voluntariado, logo a profissionalização para a ser algo desnecessário. “A tendência para a desprofissionalização assenta naquilo a que se pode chamar mecanismos de desqualificação dos profissionais, de perda ou transferência de conhecimentos e saberes, seja para os consumidores, o público em geral, os computadores ou os manuais” (RODRIGUES, 2002, p.71, apud, OLIVEIRA, 2004, p. 1135).

Um aspecto importante, é o processo de construção do projeto político pedagógico, é necessário que isso seja feito de maneira coletiva, que envolva toda a comunidade universitária, logo, esse projeto deveria ser uma diretriz implementada de maneira coletiva, não verticalizada.

Nesse contexto, se estabelece um desafio construir um PPP de uma forma contra-hegemônica, visto que a construção desse esta perpassada por uma escolha ética e política, de pautar um projeto que se articule a uma proposta emancipatória, desarticulando a política neoliberal que prevê um esvaziamento político-pedagógico dos PPP na proposta de se constituir uma educação de subserviência para a classe trabalhadora e de manutenção dos privilégios para burguesia.

4. PROFESSOR DE QUE? FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA LICENCIATURA QUE NÃO SE EFETIVA(?): ANÁLISES E RESULTADOS

Após traçar um percurso teórico que perpassa o processo histórico de construção da Psicologia no Brasil, desde a organização do currículo mínimo até a consolidação da profissão e uma articulação entre a licenciatura em Psicologia e a formação de professores. Este capítulo tem como objetivo apresentar os documentos que foram analisados para a construção desse trabalho, situando a construção dos mesmos no que diz respeito aos profissionais que participaram da construção, o ano em que o mesmo foi elaborado, bem como a estrutura na qual estes foram organizados.

Trazer as categorias levantadas a partir da leitura exploratória dos documentos, bem como a análise dos mesmos a partir das competências estruturantes propostas nas DCNs, sob a luz do Materialismo Histórico-dialético.

4.1. Os Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Psicologia na Universidade Federal de Goiás

O “*Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Psicologia – Específico da Profissão – Psicólogo e Formação do Professor em Psicologia*” da Regional Goiânia e um documento construído em fevereiro de 2007 para implementação do curso de Psicologia na Universidade Federal de Goiás, Regional Goiânia. O documento foi elaborado por uma comissão, formada pelos professores responsável pela organização do currículo e elaboração do Projeto Político-pedagógico do curso.

O documento tem 79 páginas, e está organizado em cinco capítulos. Inicia abordando a história de criação do curso, bem como a história e organização da UFG e faculdade de educação. Posteriormente há um delineamento da proposta curricular, explicitando a divisão ênfases e a organização dos componentes curriculares; Núcleos específicos, comum, e os específicos de cada ênfase curricular. Adiante, o PPP, traz as especificações e diretrizes sobre os Núcleos Livres, Atividades complementares, os espaços de formação como laboratórios, e os requisitos de avaliação. O projeto é finalizado com a proposta de bibliografia do curso, e anexos com matriz curricular, ementas referentes aos núcleos de formação e ênfases curriculares, bem como sugestão de fluxo de disciplinas.

O “*Projeto Pedagógico Do Curso De Graduação Em Psicologia*” da Regional Catalão é um documento construído em Setembro de 2010 após implementação do curso de

Psicologia na Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão. O documento foi elaborado por uma comissão que ficou encarregada de todo processo de construção do projeto, e posteriormente avaliado por outra comissão, ambas as comissões formadas por docentes vinculados ao curso naquele momento.

O Projeto é composto por 72 páginas e está organizado em 4 capítulos. Iniciando por um breve histórico da Universidade Federal de Goiás, e especificamente da Regional Catalão, nesse mesmo sentido mais adiante um pouco da história do processo de implementação do curso, abarcando as concepções acerca da finalidade do curso, bem como as estratégias pedagógicas para funcionamento do mesmo e o perfil profissional do psicólogo.

Posteriormente, há um delineamento da proposta curricular no que diz respeito às ênfases curriculares que estruturam o curso de Psicologia, aqui dividido entre Processos Psicossociais e Processos Clínicos. Nesse mesmo aspecto há uma continuidade na explanação da proposta curricular, especificamente no quesito organização curricular, os componentes da estrutura curricular, os núcleos de formação, comum e específico, e os núcleos específicos das ênfases curriculares. Há um tópico específico sobre os componentes curriculares para habilitação de bacharel e licenciatura.

O documento ainda traz explicações sobre o Centro de Estudos Aplicados em Psicologia (CEAPSI), sobre funcionamento dos processos avaliativos, e pré-requisitos para disciplinas. Finalizando o projeto com bibliografia do curso e anexos que contem matriz curricular, ementário e bibliografia básica e sugestão de fluxograma de disciplinas para o curso de Psicologia, habilitação bacharel ou bacharel e licenciado.

O ***“Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Psicologia”*** da Regional Jataí é um documento que foi construído em Agosto de 2014 após implementação do curso de Psicologia na Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí. O documento foi elaborado por uma comissão que se encarregou do processo de construção do Projeto, e posteriormente avaliado por outra comissão, no documento consta que foi realizada uma revisão do mesmo em 2011 por uma docente, e outra revisão em 2013 por outras duas docentes, as docentes que realizaram as revisões não fazem parte da comissão de elaboração.

O projeto é composto por 89 páginas e está organizado em treze capítulos. De forma parecida com os outros projetos, o documento inicia-se fazendo um apanhado histórico do campus Jataí, hoje regional Jataí, explorando o processo histórico de construção e organização da regional, bem como o processo de expansão e consolidação até a criação do curso de Psicologia na regional. É realizada uma apresentação da proposta do projeto, bem como os objetivos previstos no projeto, no que diz respeito a formação, e proposta político-pedagógica.

Há um tópico específico que apresenta os princípios norteadores da formação profissional, seguido por uma explicação sobre o perfil do curso, perfil do egresso e habilidades que se espera dos egressos.

Adiante é apresentada a estrutura curricular, composta por matriz curricular, carga horária do curso, ementário, sugestões de fluxograma e as diretrizes acerca das atividades complementares. Há um tópico específico sobre política de estágio na instituição e no curso, bem como sobre trabalho de conclusão de curso e a integração na base estruturante da universidade que é o ensino, pesquisa e extensão. Finalizando o documento há uma explicação sobre processo de avaliação do ensino e aprendizagem, processo avaliativo do projeto de curso, requisitos legais, normativas e referencial bibliográfico.

Após leitura exploratória dos documentos inicialmente é possível identificar semelhanças na estrutura e composição dos projetos, há uma semelhança na forma de organização curricular, desde as disciplinas que compõe o currículo, até a forma como se estruturam as ênfases curriculares. Outro aspecto importante a ser pensado nesse processo, é que embora seja uma normativa das DCN sobre construção do PPP dos cursos de Psicologia, não há um projeto complementar para licenciatura, como está posto nas DCN.

Inclusive, cabe ressaltar, que embora tenha sido analisado e esteja nesse trabalho, o PPP do curso de Psicologia da regional Jataí, não oferece habilitação em licenciatura. Após a leitura exploratória dos documentos constatamos a não oferta da licenciatura em Jataí, contudo, optamos por analisar o PPP para pensar um pouco do processo de construção do mesmo, visto que todos os cursos estão vinculados à mesma instituição, bem como por percebermos na leitura exploratória que dentre as ênfases curriculares no PPP de Jataí, há uma específica sobre processos educacionais, algo que nos interessa para pensar como tem sido articulada a relação entre processos educacionais na Psicologia, desvinculado a formação na licenciatura.

Nesse percurso, elencamos categorias de análise à priori, com intuito de direcionar o processo de análise dos documentos, sendo assim, as categorias elencadas segundo aspectos da teoria que respalda a análise, bem como da leitura do projeto foram: *“Licenciatura em Psicologia: uma identidade difusa”*, *“A Psicologia a serviço de que e de quem?”*.

Após o procedimento de leitura exploratória e a escolha das categorias elencadas no percurso de leitura, apresentaremos análise do documento organizadas por meio das categorias, à luz do Materialismo Histórico utilizado no processo de construção do aporte teórico desse trabalho.

4.2. As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Psicologia

As diretrizes curriculares são documentos de orientação para os cursos de graduação no país. Após a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 a formação deixou de ser baseada no currículo mínimo e passou a ser organizada a partir das DCNs para cada curso superior no país, a partir de um perfil formativo, abarcando as competências e habilidades necessárias para que os perfis fossem formados.

A resolução CNE/CES de 12 de Abril de 2004 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, o documento foi instituído para regulamentar a formação de psicólogos no Brasil. O documento foi elaborado a partir de consulta pública com os profissionais da área, bem como representantes dos conselhos regionais de Psicologia.

O documento é composto por 6 páginas e disposto em 26 artigos que regulamentam a graduação em Psicologia no Brasil. No início do documento somos apresentados sobre como se constituem as DCNs, que são “orientações sobre princípios, fundamentos, condições de oferecimento, e procedimentos para o planejamento, a implementação e avaliação deste curso” (BRASIL, 2004, p.01).

Os artigos estão dispostos de forma que o 3º apresenta princípios e compromissos que assegurem a formação do psicólogo, o 4º artigo traz as habilidades e competências necessárias para a atuação profissional, que devem ser asseguradas na formação, nesse mesmo sentido o 5º artigo apresenta os eixos estruturantes a partir das habilidades e competências esperadas. O 6º e 7º artigo apresentam a importância do núcleo comum, e o 8º e 9º trazem as competências necessárias aos psicólogos para atuação em diferentes contextos, e em quais habilidades elas devem estar apoiadas.

Na garantia da diversidade epistemológica no processo formativo, o 10º e 11º artigo apresentam a importância das ênfases curriculares na garantia da diversidade epistemológica, enquanto o 12º artigo apresenta possibilidades de ênfases curriculares. O 13º artigo traz a compreensão sobre organização e estruturação da formação de professores e os artigos, 14º, 15º, 16º, 17º, 18º e 19º apresentam a importância da articulação nos núcleos formativos do curso, das atividades acadêmicas, e do planejamento acadêmico.

Iniciando no 20º artigo até o 23º o documento traz orientações sobre estrutura, organização e composição dos estágios supervisionados. O 24º artigo diz sobre a possibilidade de reconhecimento de atividades realizadas em outras instituições. O 25º apresenta a obrigatoriedade da instalação do serviço de Psicologia ao oferecer a formação do

psicólogo. E o 26º diz sobre a vigência da resolução, que se dá a partir da data de sua publicação.

A resolução CNE/CES de 15 de Março de 2011 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, o documento foi instituído para regulamentar a formação de psicólogos no Brasil. No que diz respeito ao conteúdo do documento a alteração de 2011 diz respeito a criação de um projeto de formação complementar para o professor de Psicologia, sendo obrigatório a oferta em todas as IES e facultativo ao aluno cursar a licenciatura. A DCN de 2011 mantém inalterados os outros aspectos da DCN de 2004.

4.3. Licenciatura em Psicologia, uma identidade difusa

Como observamos no processo de construção da Psicologia como ciência e profissão os diversos percursos que perpassaram a formação do psicólogo, desde uma formação que se deu inicialmente na proposta de um profissional especialista, que atuaria em outras áreas do conhecimento e articularia a Psicologia enquanto ciência complementar. Até a construção de um currículo mínimo, que previa uma formação em três modalidades, bacharelado, licenciado e psicólogo, formação que se alinhava a um percurso temporal na formação, e que possibilitava uma formação desvinculada.

Ao pensarmos esse percurso no que diz respeito especificamente as DCNs de 2004, podemos perceber que há um avanço no processo de elaboração de uma normativa para a graduação em Psicologia, que rompe com a fragmentação da habilitação, uma vez que institui uma formação única que dê conta de abarcar o que anteriormente era entendido enquanto bacharel, licenciatura e profissão de psicólogo.

Art. 13 - A formação do professor de Psicologia dar-se-á em um projeto pedagógico complementar e diferenciado, elaborado em conformidade com a legislação que regulamenta a formação de professores no país. § 1º - O projeto pedagógico para a formação do Professor de Psicologia deve propiciar o desenvolvimento das competências e habilidades básicas constantes no núcleo comum do curso de Psicologia e daquelas previstas nas Diretrizes Nacionais para a formação da Educação Básica, em nível superior. (BRASIL, 2004, p.5)

Há que se pensar qual a possibilidade de um núcleo de formação de psicólogo, que foi elaborado dentro a partir de outros princípios e habilidades consegue formar também um professor de Psicologia. Ao pensarmos um currículo que dialogue com os princípios da

formação de professores no Brasil, bem como garantam uma concepção de formação que possibilite aos professores de Psicologia atuar na educação básica, é necessário que este currículo proporcione habilidades e competências específicas a esse perfil.

A proposta de complementação se torna evidente nas DCNs de 2004 somente ao pensarmos o artigo de formação de professores, em contrapartida a momentos em que o documento ressalta a importância de uma compreensão do fenômeno psicológico de forma articulada ao contexto social, político, ou seja, ao pensar outros processos de formação no mesmo documento, há uma afirmação de articulação. Como podemos perceber no 14º artigo:

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 (BRASIL, 2004, p.5-6).

Nesse artigo, há uma preocupação de que a formação seja feita de forma articulada, inclusive uma ênfase no risco de fragmentação, uma vez que ressalta o risco de entender essa formação de forma estanque no decorrer do curso. Ou seja, a concepção que se percebe é da importância de um processo formativo, articulado entre teoria e prática, ao decorrer do curso, visto que a aprendizagem é compreendida como um processo. Uma formação complementar é contraditória a própria proposta de formação que a DCN propõe, e não subsidia a formação de um professor de Psicologia para atuar na educação básica (LEMOS, 2008).

É possível perceber que na proposta de formação que as DCNs de 2004 para os cursos de graduação em Psicologia embora pontuem a formação de professores não delimitam o que seria essa formação, logo não há efetivamente uma proposta de formação de professores no documento considerando que não há uma proposta de como seria esse processo formativo, somente uma diretriz que salienta a necessidade de um projeto pedagógico complementar que dialogue com o núcleo comum (BRASIL, 2004).

As DCNs de 2011 incorporam em seu texto avanços para pensar a formação, uma vez que incorpora no processo de compreensão as áreas de atuação do licenciado, porém ainda podemos perceber uma compreensão de formação de professores como complementação.

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 (BRASIL, 2011, p.5).

Inicialmente é necessário analisar dois aspectos centrais desse artigo, que dão notícias de uma questão mais ampla. Ao pensar uma formação complementar que articule os saberes específicos da Psicologia com os conhecimentos didáticos e metodológicos, há implicitamente uma noção de complementação didática, que nos remete a uma formação de núcleo comum inicial, bacharelado, e as disciplinas de licenciatura ao fim do curso. Ou seja, é uma complementação que desassocia a formação de professores do processo formativo do psicólogo o que nos permite inferir, que a licenciatura pode estar sendo elencada como algo secundário ao processo.

Outro aspecto importante a ser pensado é a negligência do aspecto curricular no processo de formação de professores de Psicologia, há um esvaziamento daquilo que se prevê efetivamente enquanto disciplinas específicas da licenciatura em Psicologia. O que nos possibilita fazer dois questionamentos importantes. Há especificidades didáticas na atuação do licenciado em Psicologia? Qual o conteúdo será ministrado por esse licenciado?

Ao fazer um deslocamento observando os questionamentos acima, no documento referente aos cursos de Psicologia da UFG, podemos perceber que há uma consonância em relação as DCNs especificamente em relação ao projeto complementar, o PPP de Regional Catalão traz em seus componentes da estrutura curricular para habilitação de bacharel e licenciado em Psicologia:

A formação do Bacharel e Licenciado em Psicologia, conforme prevêem as Diretrizes Curriculares, compreende “as competências e habilidades básicas” previstas no Núcleo Comum e nas Diretrizes Nacionais para a Formação do Professor da Educação Básica em Nível Superior, que constituem a base da política da UFG para a formação do professores da educação básica (resolução CEPEC nº. 631/2003/UFG), bem como a Resolução CNE/CES nº 5/2011, 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. (CATALÃO, 2010, p. 27).

Nesse aspecto embora o PPP traga no início das componentes para o currículo a própria diretriz que estabelece a construção do projeto pedagógico complementar, não há um documento complementar para formação de professores nesse PPP, as únicas menções à formação de professores contidas no documento estão vinculadas a informação das competências, como visto acima, e posteriormente o documento traz quais seriam as

disciplinas específicas das licenciaturas, ressaltando a proposta formativa que a UFG adota para os cursos de licenciatura.

Podemos perceber que embora o curso de Psicologia da Regional Catalão cumpra a obrigatoriedade da oferta de habilitação em licenciatura, o PPP do curso não traz o projeto que estrutura o mesmo, quais as competências e habilidades que se esperam para esse profissional, bem como quais seriam os conteúdos que o mesmo trabalharia.

Em contrapartida, o PPP da Regional Goiânia, no início do documento sinaliza que o projeto contempla a formação de professores, e que o mesmo foi elaborado conforme a legislação que regulamenta a formação de professores no País, DCNs para formação do professor da educação básica, em nível superior (BRASIL, 2007). Posteriormente justifica o uso da nomenclatura formação de professores em detrimento do termo licenciatura. Embora o documento dê notícias da existência de um projeto complementar para formação de professores, é possível observar duas características muito parecidas nos dois PPPs.

Observamos em ambos os documentos, que toda discussão acerca da licenciatura está contida em dois tópicos, o primeiro sobre componente curricular da formação e o segundo relacionado ao Núcleo Livre. No que diz respeito a disciplinas de núcleo livre a UFG entendo como:

[...] momentos de flexibilização curricular perfazendo um total de 192 horas, que representa aproximadamente 5% do total da carga horária das disciplinas necessárias para a integralização curricular. No Núcleo Livre, os alunos são incentivados a cursar disciplinas em outras unidades e cursos da UFG, de acordo com a oferta registrada no cadastro do Sistema de Atendimento Acadêmico (BRASIL, 2010, p.26).

Ao estruturar a proposta de núcleo livre, o documento apresenta nesse tópico como seria a organização na formação do Bacharelado e Licenciatura. Há uma descrição sobre a importância das práticas no processo formativo, salientando a necessidade de que as mesmas não estejam vinculadas somente aos estágios supervisionados, mas em todo o processo formativo (BRASIL,2010). Após essa explicação o documento apresenta que,

Segundo a Resolução CNE/CP 02/2012 (que trata da carga horária dos cursos de licenciatura), na formação do professor são necessárias disciplinas e atividades que possibilitam a realização de práticas como componentes curriculares as quais não são caracterizadas como estágio supervisionado. Essas práticas devem perfazer um total de 400 horas que, no curso de Psicologia da UFG/Campus Catalão, deverão ser cumpridas por meio das seguintes disciplinas do núcleo comum: Psicologia Institucional e Comunitária, Saúde Mental e Saúde Coletiva, Anatomia Humana, Laboratório de Atividades Integradas: Psicologia como Profissão, Fisiologia Humana, Psicologia Experimental, Técnicas de Exame Psicológico I e II,

Análise Experimental do Comportamento, Processos Grupais, Libras, Estágio Básico I e II (BRASIL, 2010, p.26).

Há algo nesse trecho que nos leva a pensar sobre dois aspectos importantes na construção dos PPPs dos cursos. Campos (2014), ao analisar os cursos de Psicologia no estado de Goiás, aponta para uma construção do PPP da regional Catalão baseado no documento elaborado na regional Goiânia no ano anterior. Possibilitando pensarmos que há uma tendência em ambos os documentos voltado para defesa da oferta de Psicologia nas IES públicas, bem como a defesa por uma política de formação que vá além da profissionalização de forma que não privilegie somente os aspectos técnicos. Contudo, há que se pensar que na elaboração do documento, há aspectos que geram confusão na proposta no que diz respeito à disposição das informações no texto.

[...] compreende-se que uma política de formação que fragmente teoria e prática, que priorize as demandas do mercado e os aspectos técnicos da área do saber, dificulta a construção de posicionamentos críticos em relação à realidade vigente. Assim, as possíveis ações e intervenções sociais dos profissionais podem tornar-se limitadas e alinhadas à lógica de reprodução social. (CAMPOS, 2014, p.133)

Não há um projeto pedagógico complementar para a licenciatura em Psicologia, e quando a habilitação é citada no corpo do documento, é possível perceber uma dificuldade em situa-la no centro da discussão. Embora seja possível pensar uma disciplina de Núcleo Livre que se estruture como teórico-prática, não há necessariamente uma relação entre a prática e a formação do bacharel e licenciado, ao se pautar os núcleos livres. Ou seja, a discussão que se apresenta em meio ao tópico de Núcleo Livre, diz respeito especificamente a algo que deveria estar em um projeto complementar para licenciatura, pois faz importantes pontuações acerca da relação indissociável entre teoria e prática.

Podemos inferir que embora haja uma oferta de habilitação em formação de professor/licenciatura no curso, a elaboração de um projeto que contemple a habilitação ainda não é algo articulável nesse documento.

Trecho sobre formação de professores PPP Regional Goiânia:

A formação do professor de Psicologia, conforme prevêem as Diretrizes Curriculares, compreende “as competências e habilidades básicas” previstas no Núcleo Comum do Curso de Psicologia proposto e também as previstas nas Diretrizes nacionais para a formação de professor da educação básica em nível superior, que constituam a base da política da UFG para a formação do professores da educação básica (resolução CEPEC nº. 631/2003/UFG). Assim, a formação do professor de Psicologia compreende o Núcleo Comum

do Curso de Psicologia – Formação Específica do Psicólogo, já descrito anteriormente. O Núcleo Específico de Formação de Professor é composto pelas áreas de conhecimentos definidas na UFG para a formação pedagógica do professor, a saber: Psicologia da Educação (I II); Políticas Educacionais; Fundamentos Filosóficos e Sócio – históricos da Educação; Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico; Cultura, Curricular e Avaliação e Estágio Supervisionado (BRASIL, 2007, p. 26).

Trecho sobre formação de professores PPP Regional Catalão:

A formação do Bacharel e Licenciado em Psicologia, conforme prevêem as Diretrizes Curriculares, compreende “as competências e habilidades básicas” previstas no Núcleo Comum e nas Diretrizes Nacionais para a Formação do Professor da Educação Básica em Nível Superior, que constituem a base da política da UFG para a formação dos professores da educação básica (resolução CEPEC nº. 631/2003/UFG), bem como a Resolução CNE/CES nº 5/2011, 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. Assim, a formação do Bacharel e Licenciado em Psicologia compreende o Núcleo Comum do Curso de Bacharelado e o Núcleo Específico de Formação do Professor de Psicologia, composto pelas áreas de conhecimentos definidas na UFG para a formação pedagógica do professor, a saber: Psicologia da Educação I e II; Políticas Educacionais no Brasil; Fundamentos Filosóficos e Sócio-históricos da Educação, Estágio Curricular Obrigatório da Formação do Professor de Psicologia I e II; TCC I e II. (BRASIL, 2010, p.27).

Os documentos trazem um texto muito semelhante, onde são expostas informações acerca da licenciatura, aqui denominada “formação de professores”, trazendo referência a política de formação de professores na universidade, bem como um texto organizando quais as disciplinas compõem o núcleo, os ementários e sugestões de grande estão disponíveis nos anexos. Há que se pensar que na medida em que PPP da regional Goiânia foi elaborado anteriormente e com uma experiência com a Psicologia, esteja seja tomado como referência na elaboração do PPP da regional Catalão. Contudo, esses aspectos de semelhança nos currículos apontam para uma dificuldade na elaboração de um PPP contextualizado com a realidade local, enquanto um documento que se propõe a pensar intencionalidades e expectativas.

Ao pensarmos a dimensão político-pedagógica do documento, é importante salientar qual a proposta de formação o documento apresenta, na medida em que não parece priorizar a construção do mesmo a partir de um processo contextualizado as demandas da regional, da comunidade que vivência a universidade e as especificidades desse público. Em contrapartida apresenta uma proposta de PPP que aos moldes observados nos leva inferir que há uma

preocupação em responder a uma demanda maior, da expansão universitária, a qualquer custo, inclusive de uma perda de sentidos no que diz respeito ao percurso, expectativas e sujeitos.

A matriz curricular dos cursos e o ementário (Anexos A e B), dão notícias de uma semelhança entre os cursos, que nos leva a identificar um esvaziamento do PPP no que diz respeito a formação, visto que há em certa medida muitas semelhanças no corpo do projeto, e na proposta de matriz curricular um recorte a princípio descontextualizado de disciplinas. A análise dos PPPs nos alertam para um esvaziamento pedagógico no processo formativo, visto que ao analisar o PPP mais antigo, há uma continuidade no processo pedagógico, que justifica-se na disposição e organização das disciplinas, em detrimento de uma outra proposta onde esse fluxo pedagógico aparece particionado. Esses aspectos impactam diretamente na proposta de uma formação complementar para licenciatura, visto que essa proposta exige uma elaboração a parte do projeto de bacharelado.

A análise dos PPPs nos possibilita entender algo já discutido no Capítulo II acerca das modificações nas DCNs de 2011, as mesmas trazem mudanças significativas em relação a licenciatura, a elaboração de um projeto pedagógico a parte para a licenciatura, bem como um perfil profissional. Porém, podemos observar nos dois documentos uma ausência desse projeto pedagógico complementar, e uma inexistência sobre qual seria efetivamente sua atuação e uma ausência de proposta que contemple efetivamente a licenciatura e sua organização. Que além das grades curriculares e ementas específicas das disciplinas elencadas como parte da formação na licenciatura, não há qualquer explanação sobre a licenciatura, o perfil que se espera desse profissional, bem como quais seria a organização dos estágios. Algo semelhante ao pensarmos que as DCNs, estruturam todas as diretrizes sobre “formação de professores”, licenciatura, em um único artigo no documento, o artigo 13º.

4.4. A Psicologia a serviço de que e quem?

Após o percurso teórico construído no capítulo II em relação ao processo de constituição da Psicologia no Brasil, os aspectos centrais da formação no que diz respeito ao processo histórico, foi possível compreender os movimentos inerentes à construção do currículo, as questões política que envolveram e envolvem atualmente a formação do psicólogo e a elaboração de um projeto para licenciatura. Iniciaremos nesse momento um percurso de análise nos documentos oficiais para regulamentação e oferta do curso de graduação em Psicologia, pensando o perfil do licenciado em Psicologia e como isso tem sido apresentado nos documentos oficiais.

As DCNs para Psicologia estão sendo construídas no decorrer da história, e como uma política educacional, se constitui enquanto campo de disputas, espaço de poder, movimentações políticas, que dizem respeito aos interesses que a classe profissional tem sobre o processo formativo, das ações governamentais em relação a esse processo, mas também ao perfil que o mercado espera desse profissional. Logo, o currículo enquanto espaço de disputa primordial sobre quais serão os conteúdos contemplados, e também quais as ênfases que serão dadas no processo formativo, é um instrumento de poder na medida em que pode preconizar uma formação comum a todos e uma democratização do processo formativo (CAMPOS, 2014).

Há que se pensar que o movimento de reformas está também vinculado a um processo conjuntural, no que diz respeito às demandas que o mercado exige em determinado contexto histórico e político, e que as mudanças políticas na construção das DCNs e do currículo de forma geral, dizem respeito as transformações culturais, econômicas e sociais; no contexto brasileiro podemos entender que esse processo diz respeito em grande parte às mudanças ocorridas na organização do trabalho (CAMPOS, 2014).

As DCNs preveem uma formação que se estrutura principalmente na atuação profissional, ensino e pesquisa em Psicologia, na medida em que se baseia em concepções sobre o avanço do conhecimento científico, ampliação na compreensão dos fenômenos psicológicos e o reconhecimento da diversidade epistemológica como primordial para construção formativa de profissional.

Esses aspectos, articulados a criação de um núcleo comum, demonstram o interesse no estabelecimento de uma formação generalista, que possibilita a princípio uma integralidade nos projetos formativos, e ao mesmo tempo uma possibilidade de contemplar o as demandas sociais e políticas presentes no momento histórico que a profissão se encontra (VIEIRA-SANTOS, 2016). É possível percebermos quando no artigo terceiro, o documento traz os princípios e compromissos que asseguram uma formação fundamentada na atuação profissional, para pesquisa e para o ensino de Psicologia.

- 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 (BRASIL, 2011, p.01).

No que diz respeito aos princípios e compromissos que o terceiro artigo das DCNs traz para subsidiar a construção do currículo, é possível perceber a preocupação com uma formação que dê conta de pensar a realidade material e o processo político que estrutura o país. Porém, ao pensar que os princípios articulam de forma ampla uma formação, há que se pensar que os mesmos por si só não garantem a estruturação de um currículo que efetivamente contemple todos os princípios elencados. Os princípios IV e V ao trazerem os aspectos inerentes a uma atuação e compreensão crítica dos sujeitos e da sociedade, abre uma lacuna na medida em que não se identifica marcadamente qual a concepção política, social e histórica que pauta o documento (CAMPOS, 2014).

É possível pensarmos que ao se referir a uma necessidade de compreensão crítica e atuação que considere a promoção da qualidade de vida dos sujeitos estamos partindo de uma compreensão subjetiva, que passa pelo crivo individual, uma vez que o documento não faz uma afirmação incisiva de uma demarcação política. Outro aspecto importante para pensar esse processo, são as dubiedades que sustentam o documento, no que diz respeito ao que se espera de um profissional.

Enquanto pensamos que há uma política de formação que rompe com as concepções do currículo mínimo, uma vez que preconiza uma formação que amplia a compreensão do fenômeno psicológico, em contraponto ao perfil profissional que propõe uma visão única da profissão, pautada somente no profissional liberal com atuação limitada aos aspectos individuais, no âmbito comportamental e da avaliação. O artigo terceiro apresenta uma nova compreensão sobre a representação hegemônica do psicólogo, percebe-se um profissional que se insere de forma coletiva de interdisciplinar, em campos diferentes com uma atuação em equipe (RIBEIRO; LUZIO, 2008).

Contudo, o mesmo documento no artigo nono ao falar sobre as competências básicas e quais habilidades devem ampara-las, mantém uma compreensão aos moldes do currículo mínimo.

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. (BRASIL, 2011, p. 02).

Embora haja um avanço em relação ao currículo mínimo e as DCNs de 2004, na determinação de uma formação científica e voltada para a pesquisa, ainda há resquícios de uma formação voltada para o processo técnico, de avaliação dos comportamentos, elaboração de um diagnóstico em uma observação comportamental. Segundo Ribeiro e Luzio (2008, p.215),

[...] o profissional continua a ser formado para utilizar-se das estratégias de recuperação e prevenção dos comportamentos desajustados e dos problemas emocionais, tomando o sujeito que sofre como um agente passivo e individualizado, num processo de carência-suprimento.

Nesse sentido, é possível pensar que embora haja um investimento na ruptura de um processo de formação considerado tradicional e hegemônico, as diretrizes ainda se pautam em percepções sobre fenômeno psicológico, perfil do curso e de egressos engessados, apresentando uma concepção normativa de currículo e compreensão ainda no modelo diagnóstico por si só.

É importante pontuar que embora as DCNs possibilitem que na formação específica aos cursos as regionalidades e especificidades do processo formativo em cada instituição seja contemplado, há que se pensar que nessa flexibilidade também está em disputa as demandas que o mercado de trabalho faz cotidianamente, e que impactam a construção dos PPPs, logo há que se pensar um pouco sobre o que é entendido enquanto flexibilização para que compreendamos o que está para além das aparências.

A questão da flexibilização curricular, em contraposição à rigidez estabelecida pelos currículos mínimos, vinha sendo historicamente debatida por diversas instituições e pelos movimentos docente e estudantil,

objetivando romper com a lógica cartorial e fragmentária originária da reforma universitária de 1968.(...) a questão da flexibilização curricular era vista como possibilidade de “oxigenação” dos componentes curriculares e, conseqüentemente, como expressão do projeto acadêmico de formação de cada IES, não se reduzindo às demandas e parâmetros do mercado (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001, p 77).

Cabe pensar então que no processo de flexibilização, que a princípio possibilita uma formação mais contextualizada com as demandas específicas e as regionalidades, bem como articula um processo formativo democrático em diálogo interdisciplinar na academia também abre possibilidades para uma construção curricular que tenha como objetivo primordial a produção de capital humano para o mercado de trabalho. “[...] Um currículo é o resultado final de um confronto de forças, de relações de poder. Um currículo não é apenas um local em que se desdobram relações de poder: um currículo encarna relações de poder. Todo currículo é pura relação de força” (SILVA, 2001, p. 14-15).

Faz-se necessário compreender os avanços presentes na construção do documento e as possíveis rupturas preconizadas no mesmo, as incoerências que embora não invalidem a necessidade de uma reflexão sobre o perfil do psicólogo e da formação, contribuem para incompreensão de quem são os sujeitos aos quais os psicólogos estão a serviço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de investigação dessa pesquisa teve como foco a concepção de licenciatura nos PPPs dos cursos de Psicologia, especificamente na Universidade Federal de Goiás. A escolha por esse recorte se deu no intuito de fazer uma análise dos PPPs de instituições públicas de ensino no estado de Goiás, nesse afunilamento chegamos aos cursos de Psicologia oferecidos na UFG, nas regionais Goiânia, Catalão e Jataí. Após uma leitura exploratória dos documentos percebemos que embora seja obrigatória a oferta da licenciatura desde o ano de 2008, o curso de Psicologia da regional Jataí optou por não fazer essa oferta. A pesquisa foi realizada através de análises de documentos oficiais para graduação em Psicologia, que foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para graduação em Psicologia nas versões 2004 e 2011, a minuta das Diretrizes Curriculares de 2018, os Projetos Político-Pedagógicos do curso de Psicologia das regionais Goiânia e Catalão, bem como as matrizes curriculares dos cursos de Psicologia das respectivas regionais.

A pesquisa investigou a concepção de licenciatura presente nesses documentos, desde a proposta que se dá para formação de professores, licenciatura, nas DCNs, até a articulação e implementação da mesma nos PPPs dos cursos de Psicologia. Buscando compreender quais as concepções sobre formação de professores que estruturam e direcionam os documentos, bem como o perfil do professor de Psicologia que será formado a partir desses PPPs. Nesse processo construímos um percurso de análise para perceber também o processo de construção dos PPPs em relação às DCNs, de forma que fosse possível compreender quais as relações que se estabelecem entre esses documentos, as contradições e consonâncias na construção dos mesmos.

Para analisar a licenciatura em Psicologia, foi necessário retomar o processo de construção da Psicologia enquanto ciência no Brasil. Perpassando os sermões jesuítas que difundiam as primeiras ideias psicológicas nesse país, alinhados a uma perspectiva inicial de catequização infantil e posteriormente de instrução para as classes populares. Adentramos o surgimento da figura dos especialistas, que trouxeram para o ensino superior Brasileiro os primeiros contatos com a ciência psicológica, e a possibilidade de que esse saber pudesse compor um viés analítico outro no ensino dos considerados não ensináveis.

Logo, não há possibilidades de pensar a licenciatura em Psicologia e a ciência psicológica como um todo, no contexto brasileiro, sem reconhecer e adentrar a educação, visto que a Psicologia se constrói enquanto ciência na aproximação do saber educacional e nas demandas de um processo de higienização do espaço escolar. Desde as incursões nas

práticas psicométricas até os laboratórios de Psicologia experimental em 1906, é perceptível um saber psicológico clínico que se introduz nos espaços escolares, com intuito de findar os problemas de aprendizagem, vinculados a uma concepção de fracasso escolar advindo de “maus comportamentos”.

Logo, identificamos ao longo da pesquisa que compreender as concepções de licenciatura em Psicologia só seria possível ao retomarmos o percurso de construção de um processo educacional e da institucionalização da escola, bem como da criação e institucionalização do lugar do professor, desse ofício no que diz respeito ao processo histórico que demandou a figura do professor no Brasil. Compreendemos nesse trajeto que a necessidade de criação desse profissional se deu em meados do século XVII com um perfil diferente do que conhecemos atualmente, e que posterior a revolução francesa com a necessidade da instrução popular esse ofício passa a se configurar de forma semelhante ao que atualmente visualizamos.

Esse perfil torna-se necessário principalmente após a independência do Brasil, na emergência da necessidade de controle e obediência da população, que por meio da educação poderia se tornar dócil. Há nesse momento a implementação de uma proposta formativa conhecida como método de ensino mútuo, que se caracteriza por um processo de instrução de forma mediada, onde os sujeitos que se formam primeiro ou se desenvolvam mais rápido, auxiliem outras pessoas. O método mútuo embora superficialmente pareça interessante, ao sugerir a proposta de medicação, tinha um objetivo muito específico, instruir no menor tempo possível o maior número de pessoas. Nos possibilitando pensar que desde o princípio da formação docente no Brasil, há um processo de precarização do ensino e da formação de professores.

Nesse percurso adentramos a criação das escolas normais e sua proposta de formação de professores para instrução primária, pautada no método mútuo, que consolidava o processo de formação deficitário uma vez que a formação de professores se dava somente para uma demanda específica. Percebemos na análise desse momento da história da educação, que as raízes da precarização docente se iniciam desde a proposta de profissionalização do ofício, até a formação das pessoas, e especificamente ao pensarmos quais as pessoas que assumem esses ofícios. Nos deparamos com a inserção das mulheres no ensino brasileiro, atreladas ao propósito de sucateamento do ensino, uma vez que se pensava o processo educacional como uma extensão do espaço familiar. Logo, as mulheres seriam as melhores opções para desempenhar essa função e como cuidado do lar era visto inerente e obrigatório à condição

feminina, a remuneração pela profissão poderia ser precária, uma vez que a escola é uma extensão da família.

A reforma das escolas normais em 1932 impactou a forma de pensar o ensino difundido na educação básica, na concepção de que estes deveriam estar alicerçados em um saber científico assim como proposto na criação dos institutos de educação. Após esse processo os institutos são incorporados às faculdades e cria-se o primeiro curso de pedagogia no Brasil, um fato importante para pensar a construção das ciências psicológicas no país. A reorganização das escolas normais e a LDB de 1961 foram marcos importantes no processo, e após o golpe de 1964 com modificações educacionais o processo de precarização se modificou. Compreendemos dessa forma, a precarização do trabalho docente é histórica, perpassa todo processo de institucionalização da profissão e se modifica de forma conjuntural.

Arelado a esse processo a Psicologia se constituía enquanto ciência e profissão no Brasil, e em 1934 passa a ser disciplina obrigatória na Universidade de São Paulo. A ciência psicológica se constrói ao lado da educação, na medida em que começa efetivamente a ser difundida no país pela aproximação com essa área do saber. Embora já tenhamos observado as ideias psicológicas estarem presentes no início da história do país, é no intuito de trazer respostas e possibilidades de articulação com o campo da educação e a instrução moral dos sujeitos que a Psicologia se constitui enquanto ciência. Nesse momento uma Psicologia que era difundida por meio dos especialistas, nos laboratórios de Psicologia experimental, nas disciplinas dos cursos de medicina, filosofia, enfermagem, em um processo onde se tinha como objetivo a compreensão dos processos de aprendizagem e inteligência, mas também as resoluções para o ensino daqueles que eram considerados anormais. Ressaltamos as contribuições de Helena Antipoff e sua educação dos “excepcionais”.

Essas aproximações e distanciamentos, disciplinas e os estudos da Psicologia experimental no Brasil contribuíram para que em 1953 fosse fundado na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, o primeiro curso de Psicologia no Brasil, posteriormente em 1962 a profissão de psicólogo foi regulamentada juntamente com a proposta de currículo mínimo para formação. O currículo mínimo tinha como proposta uma formação que privilegiava o processo institucional e uma clínica descontextualizada, individual. Houve propostas de alteração do currículo mínimo, de forma que o mesmo fosse mais contextualizado com a realidade social, e rompesse com a perspectiva institucionalizada e individualista que pautava a formação. Foi possível compreender no processo histórico da Psicologia, que as modificações curriculares estiveram pautadas em mudanças sociais e

políticas no país, por diversas vezes pautando a formação em uma resposta as demandas do capital.

Desde o currículo mínimo com a formação compreendida em três modalidades, bacharel, licenciado e psicólogo, podemos perceber que a licenciatura faz parte da formação do psicólogo. Inicialmente a licenciatura era voltada a uma perspectiva de atuação do profissional psicólogo como conhecido hoje, visto que o termo licenciado dizia respeito ao fato do profissional estar licenciado a exercer a profissão, posteriormente adquire semanticamente o significado tal qual conhecemos hoje, de licenciatura, na medida em que as políticas educacionais da época exigiam para o cargo de supervisão escolar o profissional com licenciatura. No processo de reestruturação da formação do currículo mínimo e nos movimentos políticos dos profissionais da classe, a Psicologia é inserida como disciplina no ensino médio, na década de 1980 após o processo de reabertura política como uma proposta de construção emancipadora, passa a constar na grade curricular das escolas no estado de São Paulo e posteriormente a prática passa a ser difundida em outros estados.

As concepções de licenciatura nos documentos nacionais para Psicologia foram se alterando de acordo com as demandas sociais, políticas e educacionais. Inicialmente uma concepção de licenciado que dizia respeito ao fato do profissional estar apto, com vistas aos cargos de supervisão que exigiam a formação em licenciatura, o licenciado passa a ter uma formação específica no campo da educação, para trabalhar na educação básica em cargos de gestão e para o ensino de Psicologia. Posteriormente essa concepção se alarga de tal forma que a Psicologia passa a integrar o corpo docente da educação básica, especificamente no ensino médio propedêutico com disciplinas que tratavam a subjetividade, afetividade e os processos sociais pelo olhar da Psicologia. Após LDB de 1996 a Psicologia não é inserida na proposta da educação básica e a licenciatura deixa de ser uma modalidade de formação.

Em 2011 nas DCNs para graduação em Psicologia a licenciatura passa a ser uma formação complementar, habilitação na formação do psicólogo que deve estar atrelada ao processo formativo e ser obrigatoriamente ofertada pelos cursos de Psicologia, embora seja facultativo ao aluno cursar a modalidade. Observamos que a inserção da licenciatura em Psicologia nas DCNs diz respeito ao projeto de lei em tramitação, PL 105/2007, para reinserção da Psicologia como disciplina regular no ensino médio. Embora haja uma defesa para reinserção e argumentos entidades importantes como ABEPSI, ABRAPEE e o próprio Conselho Federal de Psicologia, ao analisarmos os documentos oficiais para a graduação em Psicologia, as DCNs, fica perceptível que a licenciatura ainda é algo em construção nesses documentos.

Seja na forma como os documentos apresentam a licenciatura, como uma formação complementar, em um PPP complementar, apresentando uma ideia de formação desvinculada ao processo formativo do núcleo comum, até ao texto do documento que não traz em seu corpo propostas que explicitem qual o perfil do licenciado em Psicologia, bem como seu lócus de atuação e as formas de atuar. Dentre as habilidades e competências exigidas ao profissional de Psicologia não fica explicitado quais habilidades e competências formariam esse profissional para atuar na educação básica, uma vez que as habilidades e competências apresentadas no documento dizem respeito à um perfil amplo de profissional, e principalmente as atribuições de um psicólogo escolar, dificultando uma distinção entre esses dois profissionais.

Nos PPPs para os cursos de Psicologia na UFG o cenário não se altera significativamente, na regional Goiânia, embora seja necessário considerar a história da FE e todo processo formativo que a faculdade possibilitou para os cursos de licenciatura na UFG. No que diz respeito à licenciatura em Psicologia, percebemos semelhanças consideráveis com as DCNs. Não há um PPP complementar para a licenciatura, a formação de professores, nomenclatura utilizada nos documentos oficiais, é exposta no decorrer do documento como uma proposta complementar de formação, uma habilitação, e no que diz respeito às especificidades da licenciatura, somente as disciplinas que compõe a matriz curricular, carga horária e estágios são contemplados no PPP. Observamos que em contraponto a formação do bacharel que apresenta habilidades, competências e expectativas quanto ao perfil do egresso, em relação a licenciatura o documento não aborda.

Em relação ao PPP da regional Catalão as semelhanças permanecem, tanto em consonância com os aspectos das DCNs e, sobretudo em relação ao PPP da regional Goiânia, visto que esse foi base para estruturação do currículo em Catalão. É importante salientar que a área de lotação do curso na regional traz modificações quanto a estrutura curricular do curso. Enquanto observamos uma prevalência de disciplinas com viés educacional e político no PPP de Goiânia, em Catalão a matriz curricular apresenta semelhanças, porém traz menos interlocuções com saberes educacionais, sociais e políticos. Ao observamos os dois PPPs no que diz respeito ao núcleo comum o número de disciplinas da matriz curricular em catalão é bem menor, e especificamente na licenciatura não só o número de disciplinas é menor, como as disciplinas que fazem parte do componente de formação do licenciado são somente aqueles estabelecidos pela resolução que regula a formação de professores na UFG.

Sobre a licenciatura em Psicologia os documentos oficiais para graduação Psicologia, DCNs e PPPs dos cursos trazem uma concepção que atende as demandas do mercado de

trabalho, na medida em que a licenciatura em Psicologia permite que esses profissionais acessem espaços educacionais, contudo podemos perceber no esvaziamento de informações e regulamentações para a formação do licenciado disponível nas DCNs para Psicologia, bem como nos PPPs quando deveria haver uma articulação entre as diretrizes e a realidade da instituição, da comunidade universitária, há também uma precarização do processo formativo, tanto na construção da matriz curricular e das disciplinas que a compõe, quanto na falta de um perfil almejado de egresso. Ou seja, podemos afirmar que a articulação entre as DCNs e os PPPs acontecem, visto que os problemas identificados na estrutura do processo formativo são comuns aos documentos.

Observamos que o processo de sucateamento na formação de professores e construção das licenciaturas também perpassa a formação do licenciado em Psicologia, visto que ao analisarmos os processos históricos de formação de professores, e a reprodução do modelo neoliberal em momentos históricos na educação, percebemos que a licenciatura em Psicologia também compõe esse cenário. Relacionado ao processo de reinserção da licenciatura nas DCNs para graduação em Psicologia, na proposta curricular que as diretrizes preconizam, bem como nos PPPs dos cursos que sucateiam o núcleo formativo ao não construírem um projeto político-pedagógico que contemple as necessidades de formação do profissional para educação básica.

Embora nossa análise aponte para as fragilidades da licenciatura em Psicologia nos documentos oficiais, bem como no processo formativo, compreendemos que há um processo histórico e político que estrutura todo esse cenário, que antecede as discussões acerca da formação de professores e a licenciatura em Psicologia. Há uma fundante de exploração, que se utilizou de mão de obra escrava para a construção desse país, da exploração das classes populares, e da manutenção das desigualdades sociais. Esse contexto é estruturante e impacta educação brasileira na medida em que o processo educacional pode propiciar emancipação dos sujeitos. Ou seja, há uma intencionalidade na precarização da formação de professores, no ensino público que é oferecido, nas pessoas que podem acessar o ensino público e também naquelas que serão beneficiadas pelos profissionais formados.

Percebemos ao longo do percurso de análise, que embora haja uma licenciatura em Psicologia que se inicia em resposta a uma demanda mercadológica, e que nos currículos para formação do psicólogo e do licenciado em Psicologia diversas vezes prevaleça uma formação técnica, que instrumentaliza a manutenção da realidade vigente e reprodução do capital, acreditamos na importância de oferta da licenciatura em Psicologia. Enquanto habilitação articulada ao processo formativo do bacharel, com um PPP que articule teoria e prática no

processo formativo e que rompa com uma concepção hegemônica de Psicologia higienista, patologizante e segregadora. Acreditamos na necessidade de que os licenciados em Psicologia adentrem os espaços educacionais e contribuam para o processo formativo dos sujeitos, possibilitando que conteúdos considerados transversais, que perpassam a condição humana, social e política e estão presentes em todos os aspectos da realidade material, possam ter espaço de discussão e produção de conhecimento. Auxiliando no processo de desenvolvimento e emancipação dos sujeitos, uma vez que possibilita a construção de uma forma de olhar o mundo para além das aparências.

É importante salientar dois processos importantes que dizem respeito aos cursos de Psicologia na UFG. O primeiro deles se refere ao momento político que o país passava no momento de criação desses cursos, vivenciávamos os primeiros frutos de uma reorganização no país, com o aumento do acesso as universidades públicas, a erradicação da fome no Brasil e possibilidade de vida digna das classes trabalhadoras. O segundo ponto importante nesse processo é a expansão universitária que acontece nesse período, a criação de novas universidades em todo país, a criação de novos cursos universitários nos campi do interior contemplando as demandas regionais, e o aumento na contratação de profissionais para o quadro docente das universidades. Ressaltamos aqui a importância do investimento que o governo Lula fez para educação, e para as pessoas desse país.

Na conjuntura política que vivenciamos, em um sistema educacional que é criminalizado por fazer pensar, um Projeto Político-Pedagógico que se proponha ofertar a licenciatura em Psicologia se constitui como ato de resistência. Em um país que sucateia as universidades, precariza os espaços educacionais, criminaliza professores e extermina a população pobre, ter como proposta formar professores é por si só uma desestabilização constante. E por isso reiteramos a importância dos investimentos no Ensino Público Superior, a importância da oferta de licenciatura em Psicologia, da formação de licenciados, bem como da reinserção dos mesmos na Educação Básica.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Valéria; MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral. **Teoria Histórico-Cultural: Questões Fundamentais para a Educação Escolar**. 1 ed. Marília: Cultura Acadêmica, 2016. 220 p
- BITTAR, Marisa; FERREIRA JR., Amarílio. **História, epistemologia marxista e pesquisa educacional brasileira**. Educ. Soc., Campinas, v. 30, n. 107, p. 489-511, Aug. 2009.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução No- 5**, de 15 de março de 2011. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. Disponível em: http://www.abepsi.org.br/abepsi/linha_do_tempo/. Acesso em 20 abr. 2016.
- CAMPOS, Maurício. **Políticas de formação em Psicologia em Goiás: diretrizes curriculares e projetos pedagógicos**. 2014. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.
- CARVALHO, V.B. Relacionando a Filosofia a Elaboração do Projeto Político-Pedagógico nos Centros de Educação Infantil. **Anais... IX Congresso Nacional de Educação e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. PUC – PR, 2009.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART. J. (Org.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica**. Brasília: CFP, 2013.
- FACCI, M. G. D.. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da Psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.
- FAGUNDES, M. C. V. **Universidade e Projeto político-pedagógico: diálogos possíveis fomentando formações emancipatórias**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2009.
- FARIA FILHO, L. M. de. Instrução elementar no século XIX. In. LOPES, E. M. T. (org). **500 anos de educação Brasil**. 5ª ed. Belo Horizonte. Autentica, 2011. p. 135 – 149.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto Societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, Antonio et al. (Org.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010. p. 19-46.
- LANE, S. T. M. A Psicologia Social e uma nova concepção de homem para a Psicologia. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Eds.) **Psicologia Social: O homem em movimento**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1984. p. 10-19.
- LISBOA, F.S.; BARBOSA, A. G. B. Formação em Psicologia no Brasil: Um Perfil dos Cursos de Graduação. **Psicologia ciência e profissão**, Brasília, v. 29, n.4, p.718-737, 2009.

LUIZ RIBEIROI, Sérgio; AMELIA LUZIO, Cristina. As diretrizes curriculares e a formação do psicólogo para a saúde mental. **Psicol. rev.**, Belo Horizonte, [online], v.14, n.2, p. 203-220, 2008.

MADEIRA, M. C. **Representações Sociais de Professores sobre a própria profissão: à busca de sentidos.** Universidade Católica de Petrópolis – UCP, 2013.

MELLO, Sylvia Leser de. Currículo: quais mudanças ocorreram desde 1962. **Psicologia: Ciência e profissão**, Brasília, v. 9, n. 1, p. 16-18, 1989.

MRECH, Leny Magalhães. O Ensino de Psicologia: a imagem escura de uma profissão difusa. In: SEKKEL, Marie Claire; BARROS, Carlos César. **Licenciatura em Psicologia: temas atuais.** 1. ed. São Paulo: Zagodoni, 2013. p. 61-76.

MAIA FILHO; VIANA, Hamilton Chaves, A relação entre Psicologia e educação: ofícios entrelaçados. **Acta Scientiarum. Education** [en linea] 2016, 38 (Sin mes): Fecha de consulta: 16 de marzo de 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614. Acesso em: 20 ago.2017.

PANDITA-PERREIRA, A.; SEKKEL, M. C. Possibilidades de atuação para o licenciado em Psicologia nas Etecs. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 32, n.4, p.972-985, 2012.

RIBEIRO, S. L. **A saúde mental, a formação do psicólogo e as diretrizes curriculares nacionais – Territórios em aproximação?** 2007. 92f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, 2007.

_____. Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 129-149, mar. 2010.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p.152-180, jan./abr. 2007.

_____. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro Da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330-350, jan./mar. 2018.

SOUZA, M. P. R. de. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR. **Medicalização de crianças e**

adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 57-68.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TULESKI, Silvana Calvo; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sônia Mari Shima. Psicologia Histórico-Cultural, marxismo e educação. **Teoría y crítica de la psicología**, México, v. 3, p. 281-301, jan. 2013.

VEIGA, I. P. A. **Escola:** espaço do projeto político-pedagógico. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1998.

VEIGA, I. P. A. **Educação básica:** Projeto político-pedagógico; Educação Superior: Projeto político-pedagógico. 2 ed. Campinas: Papyrus, 2007.

VIEIRA-SANTOS, Joene. Impacto das Diretrizes Curriculares Nacionais na Formação em Psicologia: Revisão de Literatura. **Psicol. Ensino & Form**, [online], v.7, n.2, p. 24-52, 2016.

YAMAMOTO, O.H. Políticas sociais, “terceiro setor” e “compromisso social”: perspectivas e limites do trabalho do psicólogo. **Psicologia e Sociedade**, v.19, n.1, p.30-37, 2007.

ANEXOS

Anexo A – Matriz Curricular Núcleo formação de professores Regional Goiânia

Disciplina	Unidade Respons.	CHS	CHTS	Núcleo	Natureza
Análise do Comportamento.	FE	4	64	NC	OBR
Anatomia Humana	ICB	6	96	NC	OBR
Estatística – I	IME	4	64	NC	OBR
Estatística II	IME	4	64	NC	OBR
Ética	FE	4	64	NC	OBR
Filosofia e Psicologia – I	FE	4	64	NC	OBR
Filosofia e Psicologia – II	FE	4	64	NC	OBR
Fisiologia Humana	ICB	5	80	NC	OBR
História, Teorias e Sistemas em Psicologia –I	FE	4	64	NC	OBR
História, Teorias e Sistemas em Psicologia –II	FE	4	64	NC	OBR
Introdução às Ciências Sociais - I	FE	4	64	NC	OBR
Introdução às Ciências Sociais - II	FE	4	64	NC	OBR
Investigação e métodos em Psicologia – I	FE	4	64	NC	OBR
Investigação e métodos em Psicologia – II	FE	4	64	NC	OBR
Laboratório de Atividades Integradas –I: Psicologia e formação	FE	2	32	NC	OBR
Laboratório de Atividades Integradas –I: Psicologia e Ciência.	FE	2	32	NC	OBR
Laboratório de Atividades Integradas –I: Psicologia, Política e Ideologia.	FE	2	32	NC	OBR
Laboratório de Atividades Integradas –I: Psicologia e Profissão.	FE	2	32	NC	OBR
Laboratório de Atividades Integradas –I: Psicologia e Intervenção Social.	FE	2	32	NC	OBR
Laboratório de Atividades Integradas –II: Psicologia e formação.	FE	2	32	NC	OBR
Laboratório de Atividades Integradas –II: Psicologia e Ciência.	FE	2	32	NC	OBR
Laboratório de Atividades Integradas –II:Psicologia, Política e Ideologia.	FE	2	32	NC	OBR
Laboratório de Atividades Integradas –II: Psicologia e Profissão.	FE	2	32	NC	OBR
Laboratório de Atividades Integradas –II: Psicologia e Intervenção Social.	FE	2	32	NC	OBR
Neuropsicologia	FE	4	64	NC	OBR
Processos Psicológicos Básicos	FE	4	64	NC	OBR
Psicanálise – I	FE	4	64	NC	OBR
Psicanálise – II	FE	4	64	NC	OBR
Psicodiagnóstico – I	FE	4,5	72	NC	OBR
Psicodiagnóstico - II	FE	4,5	72	NC	OBR
Psicologia da Personalidade - I	FE	4	64	NC	OBR
Psicologia da Personalidade - II	FE	4	64	NC	OBR

Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem – II	FE	4	64	NC	OBR
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem - III	FE	4	64	NC	OBR
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem- I	FE	4	64	NC	OBR
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem - IV	FE	4	64	NC	OBR
Psicologia e Trabalho	FE	4	64	NC	OBR
Psicologia Geral e Experimental	FE	4	64	NC	OBR
Psicologia Social - I	FE	4	64	NC	OBR
Psicologia Social - II	FE	4	64	NC	OBR
Psicologia Social - III	FE	4	64	NC	OBR
Psicologia Social - IV	FE	4	64	NC	OBR
Psicopatologia – I	FE	4	64	NC	OBR
Psicopatologia – II	FE	4	64	NC	OBR
Técnica de Avaliação Psicológica - I	FE	4,5	72	NC	OBR
Técnica de Avaliação Psicológica - II	FE	4,5	72	NC	OBR
Técnica de Avaliação Psicológica - III	FE	4,5	72	NC	OBR
Teorias e Técnicas Psicoterápicas - I	FE	4,5	72	NC	OBR
Teorias e Técnicas Psicoterápicas - II	FE	4,5	72	NC	OBR
Teorias e Técnicas Psicoterápicas - III	FE	4,5	72	NC	OBR
Trabalho de Conclusão de Curso – I (TCC)	FE	4	64	NC	OBR
Trabalho de Conclusão de Curso – II(TCC)	FE	4	64	NC	OBR

Disciplina	Unidade Respons.	CHS	CHTS	Núcleo	Natureza
Cultura, Currículo e Avaliação	FE	4	64	NE	OBR
Fundamentos Filosóficos e sócio-históricos da Educação	FE	4	64	NE	OBR
Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico	FE	4	64	NE	OBR
Políticas Educacionais no Brasil	FE	4	64	NE	OBR
Psicologia da Educação -I	FE	4	64	NE	OBR
Psicologia da Educação -II	FE	4	64	NE	OBR
Psicologia e diversidade	FE	4	64	NE	OBR
Psicologia e Instituições.	FE	4	64	NE	OBR
Psicologia, consciência e Linguagem.	FE	4	64	NE	OBR
Estágio Supervisionado em formação do professor de psicologia I	FE	12,5	200	NE	OBR
Estágio Supervisionado em formação do professor de psicologia II	FE	12,5	200	NE	OBR

Anexo B - Matriz Curricular Núcleo formação de professores Regional Catalão

Disciplina	Unidade Respons.	Pré-requisito	CHS		CHTS	Núcleo	Natureza
			T	P			
Análise Experimental do Comportamento	DPsi		32	32	64	NC	OBR
Anatomia Humana	DCB		64	32	96	NC	OBR
Estágio Básico I	DPsi		32	32	64	NC	OBR
Estágio Básico II	DPsi		32	32	64	NC	OBR
Estatística Aplicada à Psicologia I	DMat		64	-	64	NC	OBR
Estatística Aplicada à Psicologia II	DMat		64	-	64	NC	OBR
Ética profissional	DCB		64	-	64	NC	OBR
Fisiologia Humana	DPsi		48	16	64	NC	OBR
Fundamentos Filosóficos da Psicologia I	DPsi		64	-	64	NC	OBR
Fundamentos Filosóficos da Psicologia II	DPsi		64	-	64	NC	OBR
História, Teorias e Sistemas em Psicologia I	DPsi		64	-	64	NC	OBR
História, Teorias e Sistemas em Psicologia II	DPsi		64	-	64	NC	OBR
Introdução às Ciências Sociais I	DHist		64	-	64	NC	OBR
Introdução às Ciências Sociais II	DHist		64	-	64	NC	OBR
Laboratório de Atividades Integradas: Psicologia como profissão	DPsi		48	16	64	NC	OBR
Metodologia de Pesquisa em Psicologia	DPsi		64	-	64	NC	OBR
Modalidades de Atendimentos em Processos Clínicos	DPsi		32	32	64	NE	OPT
Neuropsicologia	DPsi		64	-	64	NC	OBR
Personalidade e Subjetividade	DPsi		64	-	64	NC	OBR
Práticas em Processos Grupais	DPsi		32	64	96	NE	OPT
Processos Grupais	DPsi		32	32	64	NC	OBR
Processos Psicológicos Básicos	DPsi		64	-	64	NC	OBR
Psicanálise I	DPsi		64	-	64	NC	OBR
Psicanálise II	DPsi		64	-	64	NC	OBR
Psicodiagnóstico Clínico	DPsi		64	32	96	NC	OPT
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem na Adolescência	DPsi		64	-	64	NC	OBR
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem na Idade	DPsi		64	-	64	NC	OBR

Disciplina	Unidade Respons.	Pré-requisito	CHS		CHTS	Núcleo	Natureza
			T	P			
Adulta e na Velhice							
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem na Infância	DPsi		64	-	64	NC	OBR
Psicologia do Trabalho	DPsi		64	-	64	NC	OBR
Psicologia e Políticas Públicas	DPsi		32	32	64	NE	OPT
Psicologia Escolar	DPsi		64	-	64	NC	OBR
Psicologia Experimental	DPsi		32	32	64	NC	OBR
Psicologia Hospitalar	DPsi		64	-	64	NC	OBR
Psicologia Institucional e Comunitária	DPsi		32	32	64	NC	OBR
Psicologia Social I	DPsi		64	-	64	NC	OBR
Psicologia Social II	DPsi		64	-	64	NC	OBR
Psicopatologia na Adolescência	DPsi		64	-	64	NC	OBR
Psicopatologia na Idade Adulta e na Velhice	DPsi		80	-	80	NC	OBR
Psicopatologia na Infância	DPsi		80	-	80	NC	OBR
Psicoterapia de Casal e Familiar	DPsi		64	-	64	NC	OBR
Psicoterapia Infantil	DPsi		32	32	64	NE	OPT
Saúde Mental e Coletiva	DPs		32	32	64	NC	OBR
Técnica de Exame Psicológico I	DPsi		48	32	80	NC	OBR
Técnica de Exame Psicológico II	DPsi		32	48	80	NC	OBR
Temas em Processos Psicossociais	DPsi		64	32	96	NE	OPT
Teorias e Técnicas Psicoterápicas I	DPsi		64	-	64	NC	OBR
Teorias e Técnicas Psicoterápicas II	DPsi		64	-	64	NC	OBR
Teorias e Técnicas Psicoterápicas III	DPsi		64	-	64	NC	OBR
Tópicos em Processos Clínicos	DPsi		32	64	96	NE	OPT
Tópicos em Saúde: Educação e Trabalho	DPsi		32	32	64	NE	OPT
Trabalho de Conclusão de Curso I (TCC)	DPsi		64	-	64	NE	OBR
Trabalho de Conclusão de Curso II (TCC)	DPsi	Trabalho de Conclusão de Curso I (TCC)	64	-	64	NE	OBR
Estágio Curricular Obrigatório – Processos Psicossociais e Comunidade I	DPsi	2592h de NC	64	64	128	NE	OPT
Estágio Curricular Obrigatório – Processos Psicossociais e	DPsi	Estágio Curricular	64	64	128	NE	OPT

Disciplina	Unidade Respons.	Pré-requisito	CHS		CHTS	Núcleo	Natureza
			T	P			
Comunidade II		Obrigatório – proces. psicossociais e comunidade I					
Estágio Curricular Obrigatório – Processos Psicossociais e Instituição I	DPsi	2592h de NC	64	64	128	NE	OPT
Estágio Curricular Obrigatório – Processos Psicossociais e Instituição II	DPsi	Estágio Curricular Obrigatório: proces. psicossociais e instituição I	64	64	128	NE	OPT
Estágio Curricular Obrigatório – Psicoterapia e Processos Clínicos I	DPsi	2592h de NC	64	64	128	NE	OPT
Estágio Curricular Obrigatório – Psicoterapia e Processos Clínicos II	DPsi	Estágio Curricular Obrigatório: psicoterapia e processos clínicos I	64	64	128	NE	OPT
Estágio Curricular Obrigatório – Processos Clínicos e Saúde I	DPsi	2592h de NC	64	64	128	NE	OPT
Estágio Curricular Obrigatório – Processos Clínicos e Saúde II	DPsi	Estágio Curricular Obrigatório: processos clínicos e saúde I	64	64	128	NE	OPT
Investigação e Métodos em Psicologia: processos clínicos	DPsi		32	32	64	NE	OPT
Investigação e Métodos em Psicologia: processos psicossociais	DPsi		32	32	64	NE	OPT
Estágio Curricular Obrigatório: Formação do Professor de Psicologia I	DPsi	2336h de NC	80	120	200	NE	OBR
Estágio Curricular Obrigatório: Formação do Professor de Psicologia II	DPsi	Estágio Superv. em Form. do Prof. de Psic. I	80	120	200	NE	OBR
Fundamentos Filosóficos e Sócio-históricos da Educação	DPed		64	-	64	NE	OBR
Libras (Linguagem Brasileira de Sinais)	DPed		32	32	64	NE	OBR
Políticas Educacionais no Brasil	DPed		64	-	64	NE	OBR
Psicologia da Educação I	DPsi		64	-	64	NE	OBR
Psicologia da Educação II	DPsi		64	-	64	NE	OBR

Anexo C – Ementário curso de Psicologia Regional Goiânia

Ementas das Disciplinas do Curso de Psicologia Modalidade Formação do Professor em Psicologia

Núcleo Comum:

Análise do comportamento

O método experimental na análise das relações comportamentais complexas: comportamentos conscientes, memória, pensamento e linguagem. Estudo psicológico das funções cognitivas. Inteligência, percepção, memória, solução de problemas, aquisições de conceitos, motivação e emoção.

Anatomia Humana

A Anatomia como entendimento da organização estrutural e suas implicações no conhecimento das funções do organismo humano, com ênfase no estudo do sistema nervoso.

Estatística I

Visto que o desenvolvimento da Psicologia, como ciência social, é indissociável dos métodos estatísticos, a tal ponto que, historicamente, muitos estudiosos da Psicologia dedicaram-se à elaboração de técnicas estatísticas descritivas e inferenciais e, inversamente, vários estudiosos da estatística impulsionaram boa parte das pesquisas psicológicas, a disciplina privilegia a chamada estatística descritiva e noções básicas de inferências com a finalidade de proporcionar o aluno: 1) entendimento acerca da relevância da estatística para a obtenção, organização, apresentação, descrição e interpretação de dados psicológicos e sociais; 2) a aquisição das habilidades básicas para selecionar e operar a) com as medidas estatísticas de tendência central, de dispersão e de correlação b) com as principais técnicas gráficas e tabulares voltadas para apresentação e interpretação de dados. 3) noções de probabilidade e distribuição de probabilidade, distribuições amostrais e intervalos de confiança, conteúdos essenciais para que se tenha um bom desempenho na disciplina Estatística II.

Estatística II

Com o mesmo enfoque adotado para ministrar Estatística I, a presente disciplina volta-se para as técnicas de inferência estatística, privilegiando: 1) a elaboração de hipóteses estatísticas como um modo especial de verificação de hipóteses científicas; 2) os mais usuais testes de hipóteses paramétricos e não paramétricos para uma, duas e mais de duas amostras; 3) a título introdutório: análise de regressão linear, análise de variância e análise fatorial; 4) também, a título introdutório as técnicas básicas de amostragem, com ênfase, na extração de amostras representativas e tamanho amostral.

Ética

O ser humano: razão, autonomia e liberdade. A constituição do campo ético. A ética e as éticas profissionais em questão. Psicologia e ética.

Filosofia e Psicologia – I

Nascimento e natureza da filosofia. Antecedentes do conceito de *psykhé* e sua constituição na filosofia grega. A contribuição da filosofia medieval para a interrogação do corpo e da alma.

Filosofia e Psicologia – II

Descartes: o método, o *cógito*, a noção de homem. O empirismo inglês e o psicologismo. A fenomenologia: a crítica do empirismo e a busca dos fundamentos da Psicologia.

Fisiologia Humana

Introdução ao estudo da fisiologia como entendimento da organização funcional do organismo humano, com ênfase no estudo do sistema nervoso.

História, Teorias e Sistemas em Psicologia I

Teorias do conhecimento e correntes filosóficas que deram origem à Psicologia. Concepção de ciência e suas derivações na Psicologia. Constituição e consolidação da Psicologia como ciência. Sistemas históricos da Psicologia (associacionismo, estruturalismo e funcionalismo).

História, Teorias e Sistemas em Psicologia II

Correntes epistemológicas e a formação dos grandes sistemas psicológicos: matrizes psicanalítica, comportamental e fenomenológica. Teorias contemporâneas da Psicologia. História da Psicologia no Brasil.

Introdução às Ciências Sociais I

Emergência das Ciências Humanas e Sociais e o Mundo Moderno. A contribuição das Ciências Sociais para o debate da relação sujeito x objeto e indivíduo x sociedade: Durkheim, Weber e Marx. Epistemologia e História. Relação indivíduo x sociedade

Introdução às Ciências Sociais II

Cultura e civilização. Antropologia e Sociologia. Cultura e produção simbólica. Estrutura social. A diversidade dos sistemas simbólicos. Cultura e personalidade.

Investigação e métodos em Psicologia - I

Aspectos epistemológicos e éticos da pesquisa científica em Psicologia. A abordagem qualitativa e quantitativa na pesquisa em Psicologia. Métodos de investigação em Psicologia. A investigação em Psicologia no Brasil. A pesquisa psicológica na atualidade.

Investigação e métodos em Psicologia - II

Estudo teórico e prático do planejamento e do projeto de pesquisa. Tipos de delineamento de pesquisa. Problemas de mensuração em Psicologia. Técnicas de pesquisa em Psicologia. Sistematização de dados. Postura investigativa no trabalho diário. Elaboração do projeto de pesquisa. A apresentação e a comunicação da pesquisa.

Laboratório de Atividades Integradas: Psicologia e formação I

Desenvolvimento de atividades diversas visando à compreensão do processo de formação do psicólogo: a concepção de formação e suas especificidades no campo da Psicologia. A proposta de formação do curso.

Laboratório de Atividades Integradas: Psicologia e formação II

Desenvolvimento de atividades diversas visando à compreensão do processo de formação do psicólogo. Formação e campos de atuação do psicólogo. A profissão de psicólogo no Brasil e em Goiás.

Laboratório de Atividades Integradas: Psicologia e ciência I

Desenvolvimento de atividades diversas visando à compreensão da Psicologia como ciência: dificuldades, impasses e implicações da definição de seu estatuto científico. A Psicologia e sua vinculação ou aproximação com os campos das ciências humanas, sociais e biológicas.

Laboratório de Atividades Integradas: Psicologia e ciência II

Desenvolvimento de atividades diversas visando à compreensão da Psicologia como ciência. O embate entre as diferentes concepções de Psicologia. A pesquisa científica na formação do psicólogo.

Laboratório de Atividades Integradas: Psicologia, política e ideologia I

Desenvolvimento de atividades diversas visando à compreensão da Psicologia, sua dimensão política, seus compromissos éticos, sua apropriação ideológica.

Laboratório de Atividades Integradas: Psicologia, política e ideologia II

Desenvolvimento de atividades diversas visando à compreensão da Psicologia e sua dimensão política e ideológica. Psicologia e senso comum. Os riscos de normatização e regulação social.

Laboratório de Atividades Integradas: Psicologia e profissão I

Desenvolvimento de atividades diversas visando à discussão da atuação do psicólogo nas diferentes áreas, suas implicações e desafios.

Laboratório de Atividades Integradas: Psicologia e profissão II

Desenvolvimento de atividades diversas visando à discussão da atuação do psicólogo nas diferentes áreas, suas implicações e desafios. Caminhos e perspectivas da atuação profissional em Goiás.

Laboratório de Atividades Integradas: Psicologia e intervenção social I

Desenvolvimento de atividades diversas visando à discussão da Psicologia como ciência e profissão e seus desafios contemporâneos. A relação teoria e prática. Psicologia e intervenção social: limites e perspectivas.

Laboratório de Atividades Integradas:: Psicologia e intervenção social II

Desenvolvimento de atividades diversas visando à discussão da Psicologia como ciência e profissão e seus desafios contemporâneos. Novos campos de atuação do psicólogo. A pesquisa psicológica e a ação profissional em perspectiva.

NeuroPsicologia

Fundamentos orgânico-cerebrais da atividade mental superior, conseqüências das disfunções cerebrais, estratégias para avaliação da atividade mental superior e correlação das alterações com áreas provavelmente disfuncionais.

Processos Psicológicos Básicos

Estudo dos Processos Psicológicos Básicos – relacionados aos aspectos comportamentais, cognitivos e emocionais – presentes nos processos de desenvolvimento e aprendizagem tais como: percepção, consciência, linguagem, memória etc.

Psicanálise - I

História da Psicanálise. Psicanálise: procedimento de investigação de processos mentais, um método de tratamento, hipótese psicológica. Psicanálise e cultura.

Psicanálise - II

Aparelho psíquico. Sexualidade e Inconsciente. Pulsão, narcisismo e conflito edipiano.

Psicodiagnóstico - I

Avaliação psicológica: histórico e conceitos básicos. Instrumentos auxiliares do exame e diagnóstico psicológico. Qualidades e limitações das técnicas diagnósticas.

Psicodiagnóstico - II

Seleção, aplicação, avaliação e interpretação de técnicas diagnósticas. Diagnósticos psicológicos especiais. Princípios éticos e resultados do processo de avaliação psicológica.

Psicologia da Personalidade I

Aspectos epistemológicos decorrentes do campo de estudo da personalidade. Principais sistemas e teorias da personalidade e métodos de pesquisa decorrentes.

Psicologia da Personalidade II

Teoria Psicanalítica da personalidade: Freud, Lacan. Estudos pós-freudianos: Adler, Horney, Klein e Reich.

Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem I

Pressupostos teóricos básicos da Psicologia do desenvolvimento. Fatores do desenvolvimento humano. A relação entre aprendizagem e desenvolvimento humano. Historicidade da infância. Aspectos biológicos, psicológicos e sociais do desenvolvimento pré-natal, nascimento e fase neo-natal. Fatores envolvidos na formação da criança com necessidades especiais. Os primeiros anos de vida: desenvolvimento e aprendizagem na abordagem psicanalítica.

Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem II

As fases da vida e sua constituição histórica, social e psicológica. Desenvolvimento e aprendizagem da criança e do adolescente nas abordagens da Psicologia Genética de J. Piaget e Psicologia Genética de H. Wallon.

Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem III

A aprendizagem e sua constituição psicológica, social e cultural. Desenvolvimento e aprendizagem da criança e do adolescente nas seguintes abordagens: Teoria Sócio-histórica de Vygotsky; Teoria da Aprendizagem de J. Brunner; Teorias da Aprendizagem Social e Comportamentalismo; Teoria da Aprendizagem Centrada na Pessoa de Rogers e Aprendizagem Significativa de Ausubel.

Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem IV

Aspectos biológicos, psicológicos e sociais do adolescente. O processo de individualização e a aquisição da identidade. Tópicos especiais em adolescência e juventude. O processo de amadurecimento e de envelhecimento na sociedade contemporânea. Tópicos especiais em envelhecimento.

Psicologia e Trabalho

O trabalho como princípio ontológico. O mundo do trabalho. Reestruturação produtiva e suas conseqüências. Intervenção.

Psicologia Geral e Experimental

Estudo da aprendizagem a partir da interação organismo/ambiente e efeitos das variáveis que exercem controle sobre o comportamento

Psicologia Social - I

A emergência da Psicologia Social no debate com as ciências sociais. Psicologia das Multidões. A institucionalização da Psicologia Social. Tendências pragmáticas.

Psicologia Social – II

A relação indivíduo sociedade. Mediações psicossociais. Processos de socialização. Internalização. As categorias psicossociais na constituição da subjetividade.

Psicologia Social - III

Estudos de Psicologia Social. Normas e Papéis. Liderança. Afiliação. Objetivos e Motivos individuais e de grupo. Trabalho. Identidade. Linguagem. Grupos. Organizações. Instituições.

Psicologia Social – IV

A Psicologia Social como crítica da Psicologia e da sociedade. Teoria Crítica. Civilização e Barbárie. Educação e emancipação.

Psicopatologia I

A psicopatologia como área do conhecimento: delimitação do campo teórico. Saúde mental: formação de sintomas e exame do estado mental. Transtornos psicopatológicos: da atenção e memória, da consciência, senso-percepção, da atividade delirante. Manifestações

psicopatológicas características dos quadros neuróticos, psicóticos e limítrofes. Conversões, fobias, obsessões e compulsões.

Psicopatologia II

Principais quadros psicopatológicos: neurose, psicose e outras manifestações psíquicas, a partir de uma perspectiva psicanalítica. Distúrbios psicossomáticos, toxicomanias e alcoolismo. Perversões. Depressão e mania. Esquizofrenia. Transtornos caracterológicos. Critérios diagnósticos do DSM-IV e da CID-10; os procedimentos, seus alcances e limites.

Técnicas de Avaliação Psicológica I

Natureza e origem dos testes psicológicos. Métodos e técnicas de avaliação psicológica. Técnicas de avaliação de desenvolvimento infantil.

Técnicas de Avaliação Psicológica II

Técnicas projetivas de avaliação da personalidade. Principais testes de inteligência e aptidão. Análise crítica dos testes e de outros instrumentos de medida psicológica.

Técnicas de Avaliação Psicológica III

Técnicas projetivas gráficas. Aprofundamento em instrumentos de investigação da personalidade. Diagnóstico e implicações éticas.

Teorias e Técnicas Psicoterápicas I

Principais abordagens teóricas em psicoterapia: conceitos básicos, estrutura, objetivos, fundamentos e limites da relação psicoterapêutica. Formas de psicoterapia: individual e grupal. Especificidades da psicoterapia com crianças, adolescentes, adultos e família. Especificidades do atendimento institucional. Enfoque psicoterápico comportamental: princípios teóricos da Análise do Comportamento e do modelo cognitivo-comportamental aplicados à terapia com crianças, adolescentes e adultos.

Teorias e Técnicas Psicoterápicas II

Principais abordagens teóricas em psicoterapia: conceitos básicos, estrutura, objetivos, fundamentos e limites da relação psicoterapêutica. O enfoque fenomenológico-existencial: processos clínicos em Gestalt-terapia. Enfoque da Terapia Centrada na Pessoa: psicoterapia e aconselhamento. Enfoque psicodramático: princípios básicos.

Teorias e Técnicas Psicoterápicas III

Principais abordagens teóricas em psicoterapia: conceitos básicos, estrutura, objetivos, fundamentos e limites da relação psicoterapêutica. O enfoque psicanalítico: princípios básicos. A escuta psicanalítica: associação livre e interpretação dos sonhos. Reconhecimento e manejo de: transferência, contra-transferência, resistência, angústia e mecanismos de defesa explícitos numa terapia. Aspectos teóricos, éticos e profissionais relacionados à formação nos diversos enfoques psicoterápicos.

Trabalho de Conclusão de Curso – I (TCC)

Metodologia do trabalho científico. Procedimentos básicos para o trabalho intelectual. A questão do conhecimento. Senso comum e saber científico. Limites da ciência. Mito da

neutralidade científica. Conhecimento e poder. Normas e técnicas para a produção da monografia.

Trabalho de Conclusão de Curso – II (TCC)

Elaboração da monografia. Documentação e leitura da bibliografia. Construção lógica do trabalho. Redação final.

Núcleo Específico - Formação do Professor em Psicologia

Cultura, Currículo e Avaliação

Currículo e avaliação na educação brasileira: pensamento curricular; currículo e suas dimensões epistemológica, histórica, didático-pedagógica, política e cultural; política do conhecimento oficial e currículo escolar, como política cultural; concepções teóricas do currículo e da avaliação; currículo disciplinar e possibilidades de superação da disciplina; debates contemporâneos no campo do currículo e da avaliação: desafios para o século XXI.

Estágio Supervisionado em Formação do Professor de Psicologia - I

Elaboração de projetos de formação, com vistas a desenvolver conhecimentos e habilidades para a prática docente em Psicologia no planejamento, execução e avaliação de cursos. Ênfase em projetos de cursos de curta duração. Apresentação de relatório do trabalho desenvolvido.

Estágio Supervisionado em Formação do Professor de Psicologia -II

Elaboração e planejamento de projetos de ensino na área da educação. Elaboração de projetos de formação, com vistas a desenvolver conhecimentos e habilidades para a prática docente em Psicologia e também no planejamento, execução e avaliação de cursos. Ênfase na atividade docente no campo de estágio em diferentes instituições escolares, ocupacionais (ensino profissionalizante), e comunitárias (temáticas específicas do campo psicológico), a partir dos aportes teóricos do curso, com análise e apresentação de relatório do trabalho desenvolvido.

Fundamentos Filosóficos e sócio-históricos da Educação.

A Educação como processo social; a educação brasileira na experiência histórica do ocidente; a ideologia liberal e os princípios da educação pública; sociedade cultura e educação no Brasil; os movimentos educacionais e a luta pelo ensino público no Brasil: a relação entre a esfera pública e privada no campo da educação e os movimentos da educação popular.

Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico

O trabalho na sociedade capitalista: história, modos de produção, relações de produção. A escola no capitalismo: organização, gestão dos processos educativos, o trabalho docente. A gestão escolar democrática nas políticas educacionais: concepções de gestão e organização da escola. A escola como cultura organizacional: o projeto político-pedagógico coletivo e o trabalho do professor.

Políticas Educacionais no Brasil

A relação Estado e políticas educacionais; os desdobramentos da política educacional no Brasil pós-64 as políticas de regulação e gestão da educação brasileira e a (re)democratização da sociedade brasileira; os movimentos de diversificação, diferenciação e avaliação da educação nacional. Legislação educacional atual: a regulamentação do sistema educativo goiano e as perspectivas para as escolas públicas em Goiás.

Psicologia da Educação – I

Introdução ao estudo da Psicologia: fundamentos históricos e epistemológicos; a relação Psicologia e educação; abordagens teóricas: comportamental e psicanalítica e suas contribuições para a compreensão do desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e psicomotor e suas implicações no processo ensino-aprendizagem.

Psicologia da Educação – II

Abordagens teóricas: Psicologia Genética de Piaget e Psicologia Sócio-Histórica de Vygotsky e suas contribuições para a compreensão do desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e psicomotor e suas implicações no processo ensino-aprendizagem. Adolescência.

Psicologia e Diversidade

Igualdade e diferença: uma discussão da modernidade. Diferença e preconceito. Preconceito e relações de gênero, raça, etnia, religiosidade. Diversidade e cultura. Normal e patológico: estigma e estereótipos. Diversidade e necessidades especiais: quadros clínicos e intervenção.

Psicologia e Instituições

Instituição: aspectos históricos, normativos e culturais. Instituições e prática institucional. Análise institucional e relações de poder. Dimensão institucional e grupos. Instituições sociais, organizações e suas articulações. Método de atuação e pesquisa em Psicologia institucional.

Psicologia, Consciência e Linguagem

Linguagem: aspectos históricos e culturais. Principais teorias psicológicas acerca do pensamento e da linguagem. Relação linguagem e desenvolvimento: linguagem como construção e produto social. Diferentes perspectivas do problema da linguagem na Psicologia.

Anexo D – Ementário do curso de Psicologia regional Catalão**NÚCLEO COMUM
BACHARELADO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PSICOLOGIA****Análise Experimental do Comportamento**

Discriminação Condicional. Equivalência de Estímulos. Formação de Conceitos. Comportamentos Privados. Comportamento Verbal. Correspondência Verbal/Não-verbal. Comportamento Governado por Regras. Desenvolvimento Humano no enfoque da Análise do Comportamento. Construção da Subjetividade. Prática experimental.

Anatomia Humana

Introdução à anatomia: osteologia; artrologia; miologia; sistemas: circulatório, respiratório, digestório, urinário, genital masculino e feminino, neural

Estágio Básico I

Estágio supervisionado com atividades de investigação científica da infância e adolescência tendo como referência as teorias do desenvolvimento, o processo do psicodiagnóstico infantil e as interfaces com outros conhecimentos psicológicos.

Estágio Básico II

Estágio supervisionado com atividades de investigação científica da idade adulta e velhice tendo como referência as teorias do desenvolvimento, o processo de psicodiagnóstico e as interfaces com outros conhecimentos psicológicos.

Estatística aplicada à Psicologia I

Introdução; Apresentação de Dados; Distribuição de Frequência; Medidas de Posição ou de Tendência Central; Medidas de Dispersão ou de Variabilidade; Correlação e Regressão; Noções sobre o Cálculo das Probabilidades.

Estatística aplicada à Psicologia II

Intervalos de Confiança. Curva Normal. Amostras e populações. Testes de Diferenças entre Médias. Análise de Variância. Testes Não Paramétricos.

Ética Profissional

O conceito de ética. Ética profissional e Psicologia. O código de ética do psicólogo e as implicações sócio-políticas. Conselhos de ética e o exercício da profissão de psicólogo no Brasil.

Fisiologia Humana

Introdução ao estudo da fisiologia como entendimento da organização funcional do organismo humano, com ênfase no estudo do sistema nervoso.

Fundamentos Filosóficos da Psicologia I

Nascimento e natureza da filosofia. Antecedentes do conceito de *psykhé* e sua constituição na filosofia grega. Da filosofia medieval à Renascença: a interrogação do corpo e da alma. A Modernidade e Descartes: o método, o cogito, a noção de homem.

Fundamentos Filosóficos da Psicologia II

O empirismo e o racionalismo. Crise do paradigma racionalista na Modernidade: Nietzsche, Foucault e Deleuze.

História, Teorias e Sistemas em Psicologia I

Teorias do conhecimento e correntes filosóficas que deram origem à Psicologia. Concepção de Ciência e suas derivações na Psicologia. Constituição e consolidação da Psicologia como Ciência. História dos Sistemas em Psicologia: Associacionismo, Estruturalismo e Funcionalismo. Sistemas psicológicos da Modernidade: Matriz Comportamental

História, Teorias e Sistemas em Psicologia II

Sistemas psicológicos da Modernidade: Matrizes Gestáltica, Psicanalítica e Humanística. Teorias contemporâneas da Psicologia. História da Psicologia no Brasil.

Introdução às Ciências Sociais I

Emergência das Ciências Humanas e Sociais e o Mundo Moderno. A contribuição das Ciências Sociais para o debate da relação sujeito x objeto e indivíduo x sociedade: Durkheim, Weber e Marx.

Introdução às Ciências Sociais II

Antropologia e sociologia: cultura e civilização. Cultura e produção simbólica. Estrutura social. Diversidade dos sistemas simbólicos.

Laboratório de Atividades Integradas: a Psicologia como Profissão

Psicologia e senso comum. A Psicologia como ciência interdisciplinar. Formação do psicólogo e campos de atuação. Psicologia, ética e compromisso social.

Metodologia de Pesquisa em Psicologia

Conceito de metodologia. Metodologia do trabalho científico. O problema e as características da pesquisa em Psicologia. O planejamento da pesquisa científica em Psicologia. Objetivos e princípios do delineamento de pesquisa. Controle, manipulação e causalidade. Modelos de pesquisa. Ética na pesquisa científica.

NeuroPsicologia

Fundamentos orgânico-cerebrais da atividade mental superior. Disfunções cerebrais e suas conseqüências. Estratégias para avaliação da atividade mental superior.

Personalidade e subjetividade

Aspectos históricos da Psicologia da Personalidade. O conceito de personalidade nas teorias psicológicas. A emergência da subjetividade no pensamento psicológico. 50

Processos Grupais

O grupo: formação, natureza, características, processo, relações, interação e vínculos. O processo grupal na família, na escola, na empresa e nos serviços de saúde. Teorias e técnicas de dinâmica de grupo e sua abrangência. Grupo Operativo. As psicoterapias de grupo: abordagens, fundamentos e técnicas.

Processos Psicológicos Básicos

Sensação. Percepção. Representação. Conceito. Juízo. Raciocínio. Memória. Atenção. Orientação. Consciência. Afeto. Vontade. Psicomotricidade. Linguagem. Sexualidade.

Psicanálise I

História da Psicanálise. O Desenvolvimento psicosexual. Aparelho psíquico. Pulsão. Psicanálise, cultura e civilização.

Psicanálise II

A Clínica da Psicanálise. A psicanálise como modo de investigação do inconsciente: associação livre e transferência. Estruturas Clínicas: neurose, psicose e perversão.

Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem na Adolescência

Construção social da Adolescência. Fatores biopsicosociais do adolecer. Principais abordagens teóricas da Adolescência.

Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem na Idade Adulta e na Velhice

Construção social da Idade Adulta e da Velhice. O processo de amadurecimento e de envelhecimento na sociedade contemporânea. Principais abordagens teóricas da idade adulta e envelhecimento.

Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem na Infância

História da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem. Construção social da Infância. Fatores do desenvolvimento humano: aspectos biopsicosociais desde o desenvolvimento pré-natal. Relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Desenvolvimento e aprendizagem da criança segundo Piaget e Vygotsky.

Psicologia do Trabalho

Psicologia e trabalho. Teorias organizacionais. Visão histórica e crítica da Psicologia do trabalho e principais abordagens teórico-práticas. Atuação e intervenção do psicólogo no contexto do trabalho. Temas atuais em Psicologia do trabalho.

Psicologia Escolar

Aspectos históricos e principais abordagens teórico-práticas. A psicologização do processo de aprendizagem e a produção social do fracasso escolar. Problemas de aprendizagem na infância e adolescência. Queixa escolar e encaminhamentos. A avaliação psicológica na escola. Atuação do psicólogo escolar: prevenção e intervenção. Perspectivas atuais da Psicologia Escolar e Educacional.

Psicologia Experimental

Filosofia Behaviorista Radical. Princípios Básicos de Análise do Comportamento. Comportamento Reflexo. Comportamento Operante. Discriminação Simples. Análise Funcional. Esquemas de Reforçamento. Controle Aversivo. Variabilidade Comportamental. Prática experimental.

Psicologia Hospitalar

Estudo da Psicologia na instituição hospitalar. Inserção do psicólogo na equipe multiprofissional de saúde. A questão da dor e da morte. Distúrbios psicossomáticos. Psicoterapia breve. A interconsulta. Relações entre a família, a equipe e o paciente. Bioética.

Psicologia Institucional e Comunitária

Conceito de instituição. O Movimento Institucionalista. Principais abordagens institucionalistas. Problematização do conceito de comunidade. A história da Psicologia Comunitária e a importância dos movimentos sociais. Principais abordagens comunitárias.

Psicologia Social I

Introdução à Psicologia social: relação indivíduo-sociedade e mediações psicossociais. História e vertentes principais da Psicologia Social: cognitivista norte-americana e sócio-histórica.

Psicologia Social II

Métodos e pesquisas em Psicologia Social: abordagens principais. Fenômenos psicossociais. Enfoques teórico-práticos da Psicologia Social e contribuições para a atuação do psicólogo. Perspectivas atuais da Psicologia Social. Estudos latino-americanos.

Psicopatologia na infância

Introdução à psicopatologia: História da loucura. O normal e o patológico. Alterações das funções psicológicas superiores.

A infância e a doença mental. Transtornos mentais mais frequentes nesta fase do desenvolvimento humano.

Psicopatologia na adolescência

A adolescência e a doença mental. Transtornos mentais mais frequentes nesta fase do desenvolvimento humano.

Psicopatologia na idade adulta e na velhice

A idade adulta, a velhice e a doença mental. Transtornos mentais mais frequentes nesta fase do desenvolvimento.

Psicoterapia de Casal e Familiar

Construção social do conceito de família. A psicoterapia de casal e familiar: teoria e prática. A abordagem sistêmica do casal e da família.

Saúde Mental e Saúde Coletiva

Breve histórico das políticas públicas de saúde no Brasil. A Saúde Mental e o Sistema Único de Saúde - SUS. Redes Substitutivas de Cuidado em Saúde Mental na Saúde Coletiva.

Técnicas de Exame Psicológico I

Natureza e origem dos testes psicológicos. Métodos e técnicas de avaliação psicológica. Princípios éticos da avaliação psicológica. Origem, conceito e desenvolvimento da psicometria. Técnicas de medidas e construção de escalas nas ciências. Técnicas de avaliação do desenvolvimento infantil, testes de inteligência e aptidão. Testes, entrevistas e observação para o psicodiagnóstico infantil.

Técnicas de Exame Psicológico II

Avaliação psicológica com adolescentes e adultos. Técnicas projetivas de avaliação da personalidade. Técnicas projetivas gráficas. Testes, entrevistas e observação para o psicodiagnóstico de adolescentes e adultos.

Teorias e Técnicas Psicoterápicas I

Psicoterapia Cognitiva e Comportamental: teoria e prática. Psicoterapia centrada na pessoa: teoria e prática.

Teorias e Técnicas Psicoterápicas II

Gestalt-terapia: teoria e prática. A clínica do psicodrama: teoria e prática.

Teorias e Técnicas Psicoterápicas III

Psicoterapia corporal de Reich: teoria e prática. A Psicologia analítica de Jung: teoria e prática.

NÚCLEO ESPECÍFICO

Ênfase 1: Psicologia e Processos Clínicos

Estágio Curricular Obrigatório –Processos Clínicos e Saúde I

Atividade teórico-prática supervisionada sistematicamente, individual ou em grupo focalizando: inserção do psicólogo na saúde pública; investigação, entrevistas preliminares e hipótese diagnóstica; delineamento das intervenções.

Estágio Curricular Obrigatório –Processos Clínicos e Saúde II

Atividade teórico-prática supervisionada sistematicamente, individual ou em grupo focalizando: desenvolvimento do atendimento na saúde pública; investigação, intervenção e manejo da situação clínica; processo de encerramento do caso clínico em saúde pública, análise e apresentação de relatório final do trabalho desenvolvido.

Estágio Curricular Obrigatório –Psicoterapia e Processos Clínicos I

Atividade teórico-prática supervisionada sistematicamente, individual ou em grupo focalizando: inserção do psicólogo na clínica; investigação, entrevistas preliminares e hipótese diagnóstica; delineamento das intervenções.

Estágio Curricular Obrigatório –Psicoterapia e Processos Clínicos II

Atividade teórico-prática supervisionada sistematicamente, individual ou em grupo focalizando: desenvolvimento do tratamento clínico; investigação, intervenção e manejo da situação clínica; processo de encerramento do caso clínico, análise e apresentação de relatório final do trabalho desenvolvido.

Investigação e Métodos em Psicologia: Processos Clínicos

Produção do conhecimento clínico na Psicologia. A pesquisa em processos clínicos: atualidade e perspectivas. Matrizes psicológicas no campo clínico e suas propostas metodológicas para a pesquisa.

Psicodiagnóstico Clínico

Aspectos conceituais, caracterização e etapas de desenvolvimento do processo psicodiagnóstico clínico. Estudo de métodos e técnicas utilizados em psicodiagnóstico. Elaboração de laudo e parecer psicológico. Análise crítica de tópicos e questões ligadas ao diagnóstico clínico.

Psicoterapia Infantil

Métodos de intervenções na clínica com crianças. A devolutiva com pais e responsáveis da criança. A psicoterapia infantil e suas indicações. Anamnese e primeira entrevista com a criança. O lúdico, os sonhos e as fantasias no mundo infantil. O *setting* e a relação terapêutica na clínica com crianças. O contrato terapêutico com a criança e a família. O processo terapêutico, a alta e a devolutiva com a criança. Prática de acolhimento da criança e sua família no CEAPSI – Centro de Estudos Aplicados em Psicologia.

Modalidades de Atendimentos em Processos Clínicos

Acompanhamento terapêutico. Atendimento domiciliar. Plantão Psicológico. Psicoterapia de Grupo. Aconselhamento Psicológico. Psicoterapia de casal e de família. Desenvolvimentos de habilidades e competências por meio de atividades simuladas, estudo de casos e similares.

Tópicos em Processos Clínicos

A inserção do psicólogo na clínica. A psicoterapia e suas indicações. O acolhimento nos serviços de Psicologia aplicada. O início e a alta em psicoterapia. As entrevistas preliminares. A hipótese diagnóstica e o delineamento das intervenções. Os encaminhamentos. Psicoterapia e bioética. Prática de acolhimento no CEAPSI –Centro de Estudos Aplicados em Psicologia.

Trabalho de Conclusão de Curso I

Normas e Técnicas para a produção do Trabalho Científico. Elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso.

Trabalho de Conclusão de Curso II

Execução do Trabalho de Conclusão de Curso; Conclusão e defesa do Trabalho de Conclusão de Curso.

Ênfase 2: Psicologia e Processos Psicossociais

Estágio Curricular Obrigatório– Processos Psicossociais e Comunidade I

Atividade teórico-prático supervisionada sistematicamente, individual ou em grupo na comunidade: escola, saúde, ação e promoção social, movimentos sociais, ONGs, trabalho e outras. Ênfase na elaboração de projetos de intervenção.

Estágio Curricular Obrigatório– Processos Psicossociais e Comunidade II

Atividade teórico-prático supervisionada sistematicamente, individual ou em grupo na comunidade: escola, saúde, ação e promoção social, movimentos sociais, ONGs, trabalho e outras. Ênfase na execução do projeto de intervenção e na sistematização, análise e apresentação de relatório do trabalho desenvolvido.

Estágio Curricular Obrigatório– Processos Psicossociais e Instituição I

Atividade teórico-prático supervisionada sistematicamente, individual ou em grupo, em diferentes instituições: escola, saúde, trabalho e outras. Ênfase na elaboração de projetos de intervenção.

Estágio Curricular Obrigatório– Processos Psicossociais e Instituição II

Atividade teórico-prático supervisionada sistematicamente, individual ou em grupo, em diferentes instituições: escola, saúde, trabalho e outras. Ênfase na execução do projeto de intervenção e na sistematização, análise e apresentação de relatório do trabalho desenvolvido.

Investigação e Métodos em Psicologia: Processos Psicossociais

A pesquisa em processos psicossociais: atualidade e perspectivas. Matrizes psicológicas no campo psicossocial e suas propostas metodológicas para a pesquisa.

Práticas em Processos Grupais

Análises e metodologias de intervenção em processos grupais. A experiência como coordenador e ator de vivências. Elaboração de diagnóstico de grupo, escolha de técnica grupal, aplicação e análise dos dados que emergem no processo. Avaliação coletiva das vivências (feedback pedagógico) e questões éticas em processos grupais.

Psicologia e Políticas Públicas

Políticas públicas e processos psicossociais. Psicologia e processos de formulação e avaliação de políticas sociais. Psicologia e Diversidade. Políticas de Subjetivação. Ações coletivas, movimentos sociais, ONGs e Psicologia de massas.

Temas em Processos Psicossociais

Processos Psicossociais e temas contemporâneos. A produção de conhecimento e práxis em Processos Psicossociais. Processos psicossociais e formas de atuação/intervenção do psicólogo.

Tópicos em Saúde: Educação e Trabalho

Interfaces entre saúde/educação e saúde/trabalho: concepções teórico-práticas e perspectivas críticas. Saúde, Educação e Trabalho: metodologias participativas de pesquisa e intervenção. Educação e trabalho como promoção de saúde.

Trabalho de Conclusão de Curso I

Normas e Técnicas para a produção do Trabalho Científico. Elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso.

Trabalho de Conclusão de Curso II

Execução do Trabalho de Conclusão de Curso; Conclusão e defesa do Trabalho de Conclusão de Curso.

NÚCLEO ESPECÍFICO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PSICOLOGIA**Estágio Curricular Obrigatório: Formação do Professor de Psicologia I**

Estudo dos processos escolares: projeto político-pedagógico, relações de poder na escola, organização do trabalho pedagógico. Elaboração de projetos de estágio em diferentes instituições escolares, ocupacionais e comunitárias com vistas a desenvolver conhecimentos e habilidades para a prática docente em Psicologia.

Estágio Curricular Obrigatório: Formação do Professor de Psicologia II

Estudo dos processos didático-pedagógicos: cotidiano escolar, relação professor-aluno, processo ensino-aprendizagem, avaliação da aprendizagem. Execução de projetos de estágio voltado para a prática docente em Psicologia. Apresentação e aprovação de relatório desenvolvido.

Fundamentos Filosóficos e sócio-históricos da Educação.

A educação como processo social. Diferentes concepções de educação: a metafísica cristã (escola jesuítica); o liberalismo (escola nova); o positivismo (escola tecnicista); o marxismo e o pós estruturalismo (tendências progressistas).

Libras

Conhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras, seus aspectos gramaticais, lingüístico-discursivos, práticas de compreensão e produção em Libras e o seu papel para cultura, inclusão, escolarização e constituição da pessoa surda.

Políticas Educacionais no Brasil

A relação Estado e políticas educacionais: os desdobramentos da política educacional no Brasil pós-64; as políticas de regulação e gestão da educação brasileira e a (re)

democratização da sociedade brasileira; os movimentos de diversificação, diferenciação e avaliação da educação nacional. Legislação educacional atual: a regulamentação do sistema educativo goiano e as perspectivas para a escola pública em Goiás.

Psicologia da Educação I

Psicologia como ciência. Constituição da Psicologia da Educação no Brasil. Concepções teóricas de aprendizagem e desenvolvimento que fundamentam as práticas pedagógicas da Educação Escolar no Brasil (Behaviorismo, Humanismo, Construtivismo e abordagem Histórico-cultural): análise crítica de suas contribuições. Possibilidades e limites do conhecimento psicológico à análise e solução das questões educacionais.

Psicologia da Educação II

Processos de aprendizagem de conteúdos específicos. Interações em sala de aula: o papel do professor na formação de valores, auto-imagem e auto-conceito. Aspectos psicológicos da avaliação da aprendizagem.

Trabalho de Conclusão de Curso I

Normas e Técnicas para a produção do Trabalho Científico. Elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso.

Trabalho de Conclusão de Curso II

Execução e apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso.