



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ANA CAROLINA FARIAS FRANCO

UMA ANÁLISE SOBRE OS DIREITOS HUMANOS NAS PRÁTICAS CURRICULARES
DA FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS (AS) DA UFPA (2011-2015)

Belém/Pará

2017

ANA CAROLINA FARIAS FRANCO

**UMA ANÁLISE SOBRE OS DIREITOS HUMANOS NAS PRÁTICAS CURRICULARES
DA FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS (AS) DA UFPA (2011-2015)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculada à Linha de Pesquisa Educação: Currículo, Epistemologia e História, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Flávia Cristina Silveira Lemos.

Belém/Pará

2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca do Instituto de Ciências da Educação (ICED / UFPA)

F825a Franco, Ana Carolina Farias.

Uma análise sobre os direitos humanos nas práticas curriculares da formação de psicólogos(as) da UFPA (2011-2015) / Ana Carolina Farias Franco ; orientadora Flávia Cristina Silveira Lemos. – Belém, 2017.
236 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017.

1. Psicólogos – Formação – Pará – 2011-2015. 2. Direitos humanos. 3. Currículos – Avaliação. 4. Universidade Federal do Pará. Faculdade de Psicologia – Currículos. I. Lemos, Flávia Cristina Silveira (orient.). II. Título.

CDD 22. ed. – 150.71

ANA CAROLINA FARIAS FRANCO

**UMA ANÁLISE SOBRE OS DIREITOS HUMANOS NAS PRÁTICAS CURRICULARES
DA FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS (AS) NA UFPA (2011-2015)**

BANCA EXAMINADORA

Prof (a). Dr (a). Flávia Cristina Silveira Lemos – (Orientadora)
Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa- (Membro Interno da Banca)
Universidade Federal do Pará

Gilcilene Dias da Costa (Membro Interno da Banca)
Universidade Federal do Pará

Prof(a). Dr(a). Ângela Fátima Soligo – (Membro Externo da Banca)
Universidade Estadual de Campinas

Prof (a). Dr(a). Estela Scheinvar – (Membro Externo da Banca)
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

AGRADECIMENTOS

Agradeço à CAPES pela concessão de bolsa de pesquisa, imprescindível para condução desta tese.

Agradeço a minha orientadora, Flávia Lemos, por acompanhar a minha formação como pesquisadora desde o Mestrado, de maneira acolhedora, potente e crítica. Pela coragem da verdade e pela ética no modo que conduz o exercício da docência, a que muito me inspira. Por ter me incentivado a sonhar com a possibilidade de fazer este Doutorado.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação, por me acolher nestes quatro anos de jornada nesta trajetória de doutoramento. Aos docentes com os quais pude cursar as disciplinas e que foram interlocutores importantes na construção do projeto de qualificação e, posteriormente, na tese. Aos servidores da secretaria do PPGED pela atenção dispensada.

Agradeço as Professoras e aos Professores da banca de qualificação e de defesa da Tese: Paulo Sérgio de Almeida Côrrea; Gilcilene Dias, Estela Scheinvar e Ângela Soligo, pelas contribuições valiosas a pesquisa.

Agradeço aos colegas discentes da Linha de Pesquisa Educação: Currículo, Epistemologia e História, da Turma de Doutorado de 2013, em especial, as minhas queridas companheiras de angústias, alegrias e desafios, Geise Gomes e Daniele Vasco.

Agradeço ao Grupo de Pesquisa Trasversalizando, que faz parte da minha trajetória de formação como pesquisadora, desde o ano de 2009, no qual pude encontrar companheiras e companheiros de formação, de afetos e de lutas políticas.

Agradeço a minha linda família pelo apoio, amor e carinho. Mãe, pai, irmã, sobrinha, tio e avó, sei que este é um sonho compartilhado com vocês também.

Agradeço ao Alex Raiol, o qual tem sido companheiro de todas as horas e com o qual partilho amor e sonhos. Agradeço pela relação que construímos desde o início desta jornada no Doutorado, baseado em companheirismo e apoio mútuo.

Tudo o que não invento é falso”
(Manoel de Barros)

“[...] o trabalho de um intelectual não é modelar a vontade política dos outros; é por intermédio das análises que faz nos domínios que são os seus, de re-interrogar as evidências e postulados, sacudir os hábitos, as maneiras de fazer e de pensar, dissipar as familiaridades aceitas, retomar a validação das regras e das instituições e, a partir desta reproblemática (na qual desempenha seu papel específico de intelectual), participar da formação de uma vontade política (na qual ele tem seu papel de cidadão a desempenhar)”.
(Michel Foucault)

UMA ANÁLISE SOBRE OS DIREITOS HUMANOS NAS PRÁTICAS CURRICULARES DA FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS (AS) DA UFPA (2011-2015)

RESUMO

Esta tese teve como objetivo problematizar as práticas curriculares da Formação em Psicologia da Universidade Federal do Pará (UFPA), a fim de investigar como é produzido neste currículo o objeto direitos humanos, entre os anos de 2011 a 2015. Especificamente visou problematizar o objeto direitos humanos e sua relação com o campo da educação, examinando as racionalidades acerca da educação em direitos humanos na atualidade; questionar os modos como o objeto direitos humanos tem se materializados nas práticas da psicologia brasileira; analisar a forma como objeto dos direitos humanos se faz presente nos dois dispositivos-currículo: Diretrizes Nacionais Curriculares para os Cursos de Psicologia e Projeto Político Pedagógico do Curso de Psicologia da UFPA e; analisar as racionalidades acerca dos direitos humanos presentes na produção acadêmica dos docentes da Faculdade de Psicologia na UFPA e a relação com as sociedades dos discursos, aos quais estes fazem parte. A partir dos Estudos Pós-Críticos do currículo, consideramos que o currículo não deve ser pensado apenas como um instrumento técnico que as instituições de ensino produzem para organizar os conteúdos disciplinares, mas como um dispositivo político, que produz efeitos de verdade e de poder. Desde modo, em nossa análise partimos do princípio que o objeto direitos humanos na Formação de Psicólogos (as) é produzido em uma trama política na construção do currículo, em que a luta pela definição deste objeto está vinculada a distintos campos de saber e de práticas de subjetivação. Quais racionalidades políticas acerca da educação em direitos humanos se encontram em disputa na atualidade? De que modo as práticas da psicologia brasileira se aproximaram do campo dos direitos humanos? Como os direitos humanos são abordados pelas Diretrizes Nacionais Curriculares para os Cursos de Psicologia e pelo Projeto Político Pedagógico do Curso de Psicologia da UFPA? Como os direitos são abordados na produção docente da Faculdade de Psicologia da referida universidade e a que racionalidades aparecem relacionadas? Como hipótese inicial, sustentou-se que as práticas curriculares da Formação em Psicologia, ofertada pela Universidade Federal do Pará, no período de 2011-2015, encontram-se desconectadas com as proposições nacionais para a Educação em Direitos Humanos no Ensino Superior, apesar de um conjunto das Resoluções e Planos Governamentais existentes e do incentivo para inclusão dos direitos humanos na Formação de Psicólogo, promovidos pelas Entidades de Psicologia, como a Associação Brasileira do Ensino de Psicologia (ABEP) e Conselho Federal de Psicologia (CFP). E que, no entanto, apesar de não se constituir como um eixo transversal desta Formação, os Direitos Humanos são um objeto presente no currículo, cuja emergência se dá em meio a uma disputa pela definição e validação deste objeto entre as diferentes perspectivas epistemológicas que sustentam este currículo. No que se refere aos aspectos metodológicos, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental, a qual se deu a partir de uma perspectiva histórica, priorizando a interseção entre as pistas da história-arqueogenealógica, proposta por Michel Foucault, e as rupturas históricas engendradas pelos Annales (escola francesa de historiografia). Como fontes primárias, além da literatura sobre Formação em Psicologia e documentos nacionais e internacionais sobre a Educação em Direitos Humanos, privilegamos a Resolução do

CNE/CES nº 08/2004, que institui as Diretrizes Nacionais Curriculares para os Cursos de Psicologia; a Resolução do CONSEPE/UFPA nº4.216/2011 que regulamenta o Projeto Político Pedagógico do Curso de Psicologia; Plano de Curso da Disciplina Psicologia, Justiça e Direitos Humanos; o currículo lattes de 32 docentes vinculados a Faculdade de Psicologia e; artigos publicados em periódicos e capítulos de livros produzidos por estes docentes, entre os anos de 2011 a 2015. No cotejamento entre as fontes documentais, concluiu-se que apesar do Projeto Político Pedagógico do Curso de Psicologia não apresentar a educação em direitos humanos com um eixo transversal da formação, este objeto emerge com força em um currículo em movimento. Tal afirmação se construiu a partir da análise da expressiva produção docente sobre o tema. Ademais, analisamos que a fabricação do objeto direitos humanos nesta produção encontra-se em disputa por racionalidades políticas distintas, cujos efeitos de poder-saber-subjetivação podem tanto afirmar os direitos como processos de singularização, quanto referendar a judicialização e medicalização da vida por meio da política curricular colocada em circulação no Curso de Psicologia da Faculdade de Psicologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Pará.

Palavras-Chaves: Currículo, direitos humanos, formação em psicologia, educação superior.

A HUMAN RIGHTS ANALYSIS ON THE CURRICULAR PRACTICES OF UFPA PSYCHOLOGIST TRAINING (2011-2015)

ABSTRACT

This thesis had as objective to problematize the curricular practices of the training in Psychology of the Federal University of Pará (UFPA), in order to investigate how it is produced in this curriculum the object human rights between the years 2011 and 2015. Specifically aimed at problematizing the object human rights and its relation to field of education, examining the rationalities about human rights education today; to question the ways in which the human rights object has materialized in the practices of Brazilian psychology; to analyze the way in which human rights objects is present in the curriculum devices: National Curricular Guidelines for the Psychology Courses and Political Pedagogical Project of the UFPA Psychology Course; to analyze the rationalities about human rights present in the academic production of the Faculty of Psychology at UFPA and the relationship with the discourse societies to which they belong. From the Post-Critical Studies of the curriculum, we consider that the curriculum should not be thought of as merely a technical instrument that educational institutions produce to organize the disciplinary contents, but as a political device that produces effects of truth and power. Thus, in our analysis, we assume that the human rights object in the formation of psychologists is produced in a political framework in the construction of the curriculum, in which the struggle for the definition of this object is linked to different fields of knowledge and practices of subjectivation. What political rationales about human rights education are in dispute today? How have the practices of Brazilian psychology approached the field of human rights? How are human rights addressed by the National Curriculum Guidelines for Psychology Courses and by the Political Pedagogical Project of the UFPA Psychology Course? How are the rights addressed in the teaching production of the Faculty of Psychology of the mentioned university and to what rationalities appear related? As an initial hypothesis, it was argued that the curricular practices of the Psychology Training, offered by the Federal University of Pará, in the period of 2011-2015, are disconnected from the national propositions for Human Rights Education in Higher Education, although a set of existing Government Resolutions and Plans and the incentive to include human rights in Psychologist Training promoted by Psychology Entities, such as the Brazilian Association of Teaching Psychology and Federal Counsel of Psychology. And yet, although it is not a transversal axis of this formation, Human Rights are an object present in the curriculum, whose emergence occurs amidst a dispute for the definition and validation of this object between the different epistemological perspectives that sustain this curriculum. As far as the methodological aspects are concerned, a bibliographical and documentary research was carried out, starting from a historical perspective, prioritizing the intersection between the tracks of the archaeogenealogical history proposed by Michel Foucault and the historical ruptures engendered by the Annales (French school of historiography). As primary sources, in addition to the literature on training in Psychology and national and international documents on Human Rights Education, we favor CNE / CES Resolution n° 08/2004, which establishes the National Curricular Guidelines for Psychology Courses; the Resolution of the CONSEPE / UFPA n ° 4.216 / 2011 that regulates the political project pedagogical of the Course of Psychology; Course

Plan of the Discipline Psychology, Justice and Human Rights; the curriculum lattes of 32 teachers linked to the Faculty of Psychology and; articles published in periodicals and chapters of books produced by these teachers between the years of 2011 to 2015. In the comparison between documentary sources, it was concluded that although the Political Pedagogical Project of the Psychology Course does not present human rights education with a transverse axis of formation, this object emerges strongly in a moving curriculum. This assertion was constructed from the analysis of the expressive teaching production, we analyse that the fabrication is in the dispute for distinct political rationalities, whose effects of power-knowledge-subjectivation can both affirm the rights as processes of singularization, as well as to support the judicialization and medicalization of life through of the curricular policy put into circulation in the Course of Psychology of the Faculty of Psychology of the Institute of Philosophy and Human Sciences of the Federal University of Pará.

Keywords: Curriculum, human rights, training in psychology, higher education.

EXAMEN DES DROITS DE L'HOMME DANS LA PRATIQUE PSYCHOLOGUES FORMATION CURRICULUM UFPA (2011-2015)

RÉSUMÉ

Cette thèse visait à discuter des pratiques pédagogiques de formation en psychologie à l'Université Fédérale du Pará (UFPA), pour enquêter sur la façon dont il est produit dans ce programme l'objet de droits de l'homme, entre les années 2011 à 2015. Plus précisément visait à remettre en question l'objet de droits les humains et leur relation avec le domaine de l'éducation, en examinant les raisons aujourd'hui l'éducation des droits de l'homme; question la façon dont l'objet de droits de l'homme a matérialisé dans les pratiques de la psychologie brésilienne; analyser la façon dont les droits de l'homme objet est présent dans les deux dispositifs pédagogiques: Lignes directrices du programme national pour les cours de psychologie et politique éducative du projet UFPA et cours de psychologie; l'analyse des justifications sur les droits humains présents dans la production académique de la Faculté de psychologie des enseignants à UFPA et les relations avec les sociétés de discours, auxquels ils appartiennent. A partir du programme d'études post-critiques études, nous considérons que le programme ne devrait pas être considéré seulement comme un instrument technique que les établissements d'enseignement produisent pour organiser le contenu du sujet, mais comme un dispositif politique qui produit des effets réels et la puissance. De cette façon, dans notre analyse, nous partons du principe que les droits de l'homme objet dans la formation des psychologues (psl) est produit dans un complot politique dans la construction du programme dans la lutte pour définir cet objet est lié à différents domaines de la connaissance et des pratiques de la subjectivité. Qu'est-ce que rationalités politique sur l'éducation en matière de droits de l'homme sont en jeu aujourd'hui? Que les pratiques de la psychologie brésilienne afin qu'ils approchaient le domaine des droits de l'homme? En tant que droits de l'homme sont couverts par les lignes directrices du programme national pour les cours de psychologie et le projet politique pédagogique de la psychologie du UFPA cours? Comment les droits sont abordés dans la production d'enseignement de la Faculté de psychologie de la même université et qui semblent logiques liées? A titre d'hypothèse de départ, on a fait valoir que les pratiques pédagogiques de formation en psychologie offerts par l'Université fédérale de Pará, dans la période de 2011-2015, sont déconnectés des propositions nationales pour l'éducation aux droits de l'homme dans l'enseignement supérieur, bien que un ensemble de résolutions existantes et les plans gouvernementaux et encouragement pour l'inclusion des droits de l'homme dans le psychologue de formation, promues par des entités telles que la psychologie de l'Association brésilienne de psychologie et de l'éducation (ABEP) du Conseil fédéral de psychologie (CFP). Et que, cependant, bien que non incorporé comme un axe transversal de la formation, les droits de l'homme sont un objet présent dans le programme, dont l'émergence a lieu au milieu d'un conflit sur la définition et la validation de l'objet entre les différents points de vue épistémologiques qui sous-tendent ce programme. En ce qui concerne les aspects méthodologiques, il a été organisé une recherche bibliographique et documentaire, qui a eu lieu dans une perspective historique, mettant l'accent sur l'intersection entre les voies de l'histoire-arqueogenealógica proposés par Michel Foucault, et les perturbations historiques engendré par (école des Annales de l'historiographie française). En tant que sources primaires, ainsi que la littérature sur la formation en psychologie dans les documents nationaux et

internationaux sur l'éducation aux droits de l'homme, favoriser la résolution CNE / CES n° 08/2004 relative aux lignes directrices du programme national pour les cours de psychologie; CONSEPE la résolution / UFPA n ° 4216/2011 qui régleme le projet politique pédagogique du cours de psychologie; Plan de discipline de cours de psychologie, de la justice et des droits de l'homme; les lattes de programmes de 32 enseignants connectés à la Faculté de psychologie et; articles de revues et chapitres de livres produits par ces enseignants, entre les années 2011 à 2015. Dans l'examen entre les sources documentaires, il a été conclu que, malgré le cours du projet politique pédagogique Psicologia pas introduire l'éducation aux droits de l'homme avec axe transversal de formation, cet objet émerge avec une force dans un programme en mouvement. Cette déclaration a été construit à partir de l'analyse de l'enseignement significatif sur le thème. De plus, nous analysons la fabrication des droits de l'homme objet dans cette production est en lice pour les politiques distinctes, des justifications dont aboutissent de pouvoir savoir la subjectivité peut soit affirmer les droits en tant que processus singulariser, comme cautionnant la légalisation et la médicalisation de la vie par des politiques relatives au curriculum mis en circulation dans le cours de psychologie de la Faculté de psychologie de l'Institut des sciences Philosophie et humaines de l'Université fédérale de Pará.

Mots clés: Curriculum, droits de l'homme, la formation de la psychologie, l'enseignement supérieur.

LISTA DE ABREVIATURAS E DE SIGLAS

ABEP- Associação Brasileira de Ensino de Psicologia
ANPED – Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia
BVS - Biblioteca Virtual em Saúde
CAPS – Centro de Atenção Psicossocial
CAPSI – Centro Acadêmico de Psicologia
CFP - Conselho Federal de Psicologia
CNEDH – Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos
CNDH/CFP – Comissão Nacional de Direitos Humanos do Conselho Federal de Psicologia
CNE – Conselho Nacional de Educação
CES – Câmara do Ensino Superior
CNS – Conselho Nacional de Saúde
CONEP – Coordenação Nacional de Estudantes em Psicologia
CONSEPE/UFPA – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPA
DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente.
EDH- Educação em Direitos Humanos
FAPSI – Faculdade de Psicologia
FENPB – Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira
GTNM – Grupo Tortura Nunca Mais
IES – Instituição de Ensino Superior
IFCH – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
LGBTT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
MEC- Ministério da Educação
NTPC – Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento
PPP – Projeto Político Pedagógico
PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos
PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
ONU – Organização das Nações Unidas
SBP – Sociedade Brasileira de Psicologia

SESu/MEC – Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação

SUS – Sistema Único de Saúde

SUAS – Sistema Único de Assistência Social

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para Infância

UFPA- Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
Sobre as escolhas metodológicas: a pesquisa documental e o método arqueogenalógico	24
Sobre a estruturação da tese e a lógica da organização dos capítulos	32
1. PROBLEMATIZANDO A RELAÇÃO ENTRE OS CAMPOS DOS DIREITOS HUMANOS E DA EDUCAÇÃO E OS SEUS EFEITOS	36
1.1. A Invenção dos Direitos Humanos e os Dispositivos de Segurança	37
1.2. A Educação em Direitos Humanos e sua instrumentalização pelos Organismos Multilaterais	47
1.2.1. A Educação em Direitos Humanos no Brasil e o Ensino Superior	52
1.3. Direitos Humanos e Resistências: possíveis interseções?	62
1.3.1. Práticas formativas e o governo de si e dos outros: dimensões éticas, estéticas e políticas.	66
2. ENCONTROS E DESENCONTROS ENTRE DIREITOS HUMANOS E A PSICOLOGIA BRASILEIRA.....	75
2.1. As práticas de psicologia em tempos de Ditadura Civil-Militar no Brasil	76
2.2. As práticas de psicologia em tempos de redemocratização: um encontro com os direitos humanos, mas também com o mercado.....	86
2.2.1. O Conselho Federal de Psicologia e a pauta dos Direitos Humanos no exercício profissional	91
2.2.2. CFP, Formação em Psicologia e Educação em Direitos Humanos	95
2.2.3. Psicologia e a produção acadêmica sobre direitos humanos	100
3. FORMÇÃO EM PSICOLOGIA E OS DIREITOS HUMANOS: O QUE NOS DIZEM AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PSICOLGIA DA UFPA?	107
3.1.. As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Psicologia	108
3.2. O Projeto Político Pedagógico do Curso de Psicologia da UFPA	120
3.3. Psicologia, Justiça e Direitos Humanos:.....	138
4. A EMERGÊNCIA DOS DIREITOS HUMANOS NAS PRÁTICAS CURRICULARES DE PSICOLOGIA DA UFPA: UMA MULTIPLICIDADE DE OBJETOS E EFEITOS	144
4.1. Algumas considerações iniciais acerca da produção acadêmica dos docentes	145
4.2. Os direitos humanos violados: interrogações sobre a homofobia, o sexismo e o racismo..	159
4.3. Os direitos humanos de crianças e adolescentes	161
4.4. O direito humanos a saúde	171
4.5. “Sujeitos de direitos” e “Sujeitos de Desejos” e práticas da psicologia..	175
4.6. Testemunhos sobre a Ditadura Civil-Militar: o direito à memória e à verdade.	179

4.7. Sobre a multiplicidade de efeitos na produção do objeto “direitos humanos”: outras problematizações	182
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	185
REFERÊNCIAS	191
ANEXOS	205
Anexo 1: Resolução 4.216/2011 –CONSUP/IFPA	206
Anexo 2: Grade Curricular –Currículo 1993; Curso de Psicologia da UFPA.....	221
Anexo 3: Plano de Disciplina: Psicologia, Justiça e Direitos Humanos	224

INTRODUÇÃO

Esta tese doutoral constrói como objeto de pesquisa as práticas curriculares¹ da Formação de Psicólogos (as)² produzidas na Universidade Federal do Pará (UFPA), em especial, aquelas que fabricam o objeto direitos humanos, no interior desta formação. Partimos de uma noção ampliada de currículo, em que este deixa de ser entendido, de modo restrito, como a organização de conteúdos disciplinares, para ser pensado de maneira articulada com a experiência formativa ampla, em que tanto aspectos técnicos como aspectos ético-políticos são agenciados. Examinamos as formas cristalizadas do currículo nas dimensões do ensino e da pesquisa universitária na tentativa de captar os processos instituídos e instituintes que mobilizam a Formação em Psicologia nesta Universidade³.

Entendemos que, ao problematizar as práticas de educação em direitos humanos no ensino superior, somos incitados a questionar a implicação da Universidade, especialmente, a pública com a produção de práticas democráticas e da formação crítica, na perspectiva das garantias de direitos e da cidadania. Para tal empreendimento, concordamos com Mayorga, Costa

¹ O uso do conceito de práticas para definir o objeto de tese, está implicado na escolha do aporte-teórico desta pesquisa, o pensamento do filósofo francês Michel Foucault. Por prática entende-se como aquilo que as pessoas fazem: “Mas cada prática, ela própria, com seus contornos inimitáveis, de onde vem? Mas, das mudanças históricas, muito simplesmente, das mil transformações da realidade histórica, isto é, do resto da história, como todas as coisas. Foucault não descobriu uma nova instância, chamada “prática”, que era, até então, desconhecida: ele se esforça para ver a prática tal qual é realmente; não fala de coisa diferente da qual fala todo historiador, a saber, do que fazem as pessoas: simplesmente Foucault tenta falar sobre isso de uma maneira exata, descrever seus contornos pontiagudos, em vez de usar termos vagos e nobres” (VEYNE, P. 1982: 159 e 160). Assim, na análise das práticas curriculares implica interrogar: o que o currículo faz? O que põe em prática em termos de relações de saber, poder e subjetivação.

² Optamos por usar o termo “Formação de Psicólogos (as)”, em substituição ao de “Formação de Psicólogos”, para demarcar um posicionamento político que busca dar visibilidade as relações de gênero, mesmo considerando que o termo “Psicólogos (as)” encontra-se em uma lógica binária, questionada pelos autores que nos servem de referência teórica para esta tese. A pesquisa realizada pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), publicada sob o título “Quem é a Psicóloga Brasileira? Mulher, Psicologia e Trabalho”, indica a feminização da profissão. A partir de informações obtidas no cadastro de do CFP do ano de 2012, a pesquisa apontou que 89% da categoria é formada por mulheres. O curso de Graduação em Psicologia da UFPA não destoia do perfil apresentado pela pesquisa. A presença feminina, ainda, é predominante neste Curso. É possível confirmar esta informação no site do Centro de Processo Seletivo (CEPS) da UFPA, o qual disponibiliza a lista de aprovados neste curso nos últimos anos.

³ A Análise Institucional, um campo de estudos e de intervenção institucional, define os processos instituintes como aqueles mobilizados pelas forças produtivas-desejantes-revolucionárias, que possibilitam a transformação da Instituição ou ainda cria novos instituídos. Já os processos instituídos, são aqueles cristalizados e naturalizados na Instituição, cuja tendência é de permanecer estático e imutável. São os processos que ordenam a vida social da coletividade (BAREMBLITT, 2002).

e Cardoso (2010), quando defendem que entender a universidade requer pensá-la dentro do projeto político e cultural da sociedade em que esta está constituída. E quando nos detemos à análise da cultura política do Brasil, deparamos com a permanência atualizada do patrimonialismo, clientelismo, coronelismo e política de troca de favores no dia a dia do fazer político, que aponta o quanto ainda não fomos amplamente subjetivados por modos de ser democráticos e assentados na defesa e promoção dos direitos humanos.

Passado um pouco mais de vinte e cinco anos da data da promulgação da Constituição Brasileira de 1988, marco do processo de redemocratização do país, continuou a conviver com práticas autoritárias e com a pouca efetivação dos direitos sociais, o que para alguns autores indicaria uma condição de democracia de baixa intensidade da sociedade brasileira (SACAVINO, 2000). O cenário atual tem mostrado, cada vez mais, a fragilidade da democracia brasileira, precarizada a duros golpes políticos e autoritários, cujos efeitos incidem especialmente sobre os direitos das classes mais pauperizadas, os quais já haviam sido duramente garantidos.

Na Amazônia, região em que foi produzida esta tese, afirmar a vida e reivindicar os direitos humanos urge como exercício ético frente ao quadro de violações que se estabelece por aqui. Tal região, em seu processo de colonização, foi concebida, quase que exclusivamente, como fornecedora de matéria-prima e recursos naturais na lógica desenvolvimentista do capitalismo nacional e internacional. E hoje ainda sofre com as mazelas desta lógica desenvolvimentista e usurpadora, que além de provocar impactos sociais e ambientais na região, tende a desqualificar as formas de subjetivações outras que se configuram como dissidências políticas às “subjetividades capitalísticas”⁴. Fazem-nos lembrar, Lemos e et al (2014), que em muitos locais da Amazônia, a ausência do Estado como soberania faz funcionar a racionalidade do suplício, encarnadas na prática da pistolagem, que ceifa a vida dos que aqui resistem na luta por garantias de direitos. E fazem operar também práticas de racismo, que justificam a morte de alguns, em detrimento da riqueza de outros. Canudos, Dorothy Stang, Paulo Fontelles, José Cláudio Ribeiro da Silva e Maria do Espírito Santo são alguns nomes de uma lista desmedida e lamentável de

⁴ De acordo com Guattari (2013), os modos de produção capitalísticos funcionam não apenas na ordem do capital, mas também por meio do controle da subjetivação. O autor considera que a cultura de massa produz como o elemento essencial a “produção da subjetividade capitalística”, ao fabricar indivíduos normalizados e submetidos. Em oposição a esta subjetividade padronizada, indica a possibilidade de uma singularização existencial, por meio de modos criativos de produção subjetiva.

defensores de direitos humanos, vítimas letais da violência no campo⁵. Suas vozes silenciadas seguem, contudo, com os sonhos e lutas de outros tantos que se arriscam em nome da “coragem de dizer a verdade” e de produzir resistências.

Imersos na Amazônia, nos questionamos em que medida os currículos produzidos pelas Universidades, situadas neste local, propõem-se a problematizar as violações de direitos humanos sofridas pelas populações daqui? Em que medida produzimos uma formação universitária que não dissociando os processos técnicos dos éticos-políticos faz emergir uma prática profissional ligada aos atos de resistência e lutas por direitos na Amazônia? E como questão mais específica sobre a formação em psicologia, em que medida o sujeito psicológico referenciado nas teorias psicológicas conecta-se a realidade do sujeito que mora na Amazônia, seja os que moram nas metrópoles sejam aqueles nomeados como povos tradicionais? Ainda que não seja nossa intenção responder tais questões nesta tese, entendemos que criar e pensar o objeto direitos humanos e seus usos políticos no currículo de psicologia tangenciam tais problematizações.

Estas inflexões mais genéricas, certamente, nos moveram na produção desta pesquisa, forjada ao longo dos quatro anos de incursão no doutorado. Numa trajetória em que o objeto da tese foi gradativamente inventado no terreno movediço das experimentações. É possível falar nesta jornada em momentos de angústias e de tensões, mas também de calmarias que constituíram este terreno existencial que é a produção de uma tese.

Os direitos humanos como objeto de investigação científica fazem parte da minha trajetória acadêmica desde a graduação, desta forma, é importante demarcar meus encontros com a temática desde então. A monografia de conclusão defendida, por mim, para obtenção do diploma de Formação de Psicólogo teve como título “Violência Policial e Direitos Humanos: uma abordagem da Psicologia Sócio-Histórica”. A pesquisa vinculava-se à experiência em estágio extracurricular na Sociedade Paraense de Defesa dos Direitos Humanos (SDDH), na qual eu participava de uma equipe interdisciplinar que promovia acolhimento, orientação e encaminhamento de pessoas que sofreram alguma forma de violência por meio do Centro de

⁵ Segundo informações do balanço anual da questão agrária, produzido pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), no ano de 2015, foram registrados 49 mortos decorrentes de conflitos agrários. O maior número de casos concentrou-se em Rondônia (21) e no Pará (19). Conferir a matéria: “Número de mortes por conflitos no campo é maior em 12 anos”, da Agência Brasil, disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2016-01/numero-de-mortes-por-conflitos-no-campo-em-2015-e-o-maior-em-12>.

Atendimento às Vítimas de Violência. A SDDH é uma organização que foi constituída na década de 1970, em plena Ditadura Civil Militar, com o objetivo de lutar pela democratização do país e pela garantia de efetivação dos direitos humanos em um contexto autoritário. Atualmente, mantém como objetivo a construção de uma cultura de direitos humanos e a defesa dos atingidos por violações de direitos.

A partir das interrogações produzidas no decorrer desta experiência formativa, realizei, posteriormente, uma dissertação de mestrado, que problematizou a forma com um jornal impresso local aborda os homicídios contra os jovens, em seu caderno policial. Os direitos humanos, novamente, foi o eixo norteador desta pesquisa. A inquietação acerca da criminalização da juventude pobre, a violação de direitos no país e a articulação de discursos de segurança pública pelo dispositivo midiático impulsionaram a escrita nesta pesquisa.

A inserção no Doutorado em Educação, na linha de pesquisa referente à “Educação: currículo, epistemologia e história”, trouxeram a oportunidade de problematizar a Formação em Psicologia e sua relação com o campo de Direitos Humanos. Um olhar retrospectivo sobre minha formação no curso de psicologia (do ano de 2002-2009) me faz lembrar que o currículo, na época em vigor, não comportava com consistência o debate acerca de direitos humanos. A temática aparecia em poucos textos, ligados, sobretudo as disciplinas vinculadas à área da Psicologia Social. A temática emergia, portanto, no debate isolado promovido por algum professor, mas de modo algum se referia a um eixo transversalizante e estruturante do currículo de Formação de Psicólogo daquela Instituição.

Ainda sobre a invenção do objeto da tese, posso afirmar que este foi construído junto às diversas disciplinas obrigatórias e optativas ofertadas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, mas também junto à participação no Grupo de Estudos e Pesquisas Transveralizando, liderado pela Professora Doutora Flávia Lemos, interlocutores importantes para realização deste estudo. As problematizações acerca do tema investigado foram possibilitadas, ainda a partir dos eventos acadêmicos que pude participar ao longo da trajetória no Doutorado, bem como, em outras experiências extra-acadêmicas, como na gestão do Conselho Regional de Psicologia (gestão 2013-2016) e na representação deste conselho de classe no Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente (entre os anos de 2014-2016).

Nesta trajetória, definiu-se como objetivo geral da pesquisa **problematizar as práticas curriculares da Formação em Psicologia da Universidade Federal do Pará (UFPA), a fim de investigar como é produzido neste currículo o objeto direitos humanos, entre os anos de 2011 a 2015.** O recorte temporal privilegiou o ano de 2011, pois neste ano foi instituído o atual Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Psicologia desta Universidade e no ano de 2015, completou-se um ciclo de formação da primeira turma contemplada por este novo dispositivo curricular.

Como objetivos específicos, propusemos nesta tese: **1) analisar o objeto direitos humanos e sua relação com o campo da educação, examinando as racionalidades acerca da educação em direitos humanos presentes na atualidade; 2) discutir os modos como o objeto direitos humanos tem se materializados nas práticas da psicologia brasileira; 3) analisar a forma como objeto dos direitos humanos se faz presente nos dois dispositivos curriculares: Diretrizes Nacionais Curriculares para os Cursos de Psicologia e Projeto Político Pedagógico do Curso de Psicologia da UFPA, 4) evidenciar as racionalidades acerca dos direitos humanos presentes na produção acadêmica dos docentes da Faculdade de Psicologia na UFPA e a relação com as sociedades dos discursos, aos quais estes fazem parte.**

Estes objetivos específicos vinculam-se as seguintes questões-problema da pesquisa: Quais racionalidades políticas acerca da educação em direitos humanos se encontram em disputa na atualidade? De que modo as práticas da psicologia brasileira se aproximaram do campo dos direitos humanos? Como os direitos humanos são abordados pelas Diretrizes Nacionais Curriculares para os Cursos de Psicologia e pelo Projeto Político Pedagógico do Curso de Psicologia da UFPA? Como os direitos são abordados na produção docente da Faculdade de Psicologia da referida universidade e a que racionalidades aparecem relacionadas?

A expansão da atuação de psicólogos/as nas políticas públicas, assim como, a inflexão do compromisso social da psicologia, estimulada especialmente pelo Sistema Conselhos da Psicologia⁶, no período de redemocratização brasileira, tornou comum a associação das práticas

⁶ O Sistema Conselhos da Psicologia é formado pelo Conselho Federal de Psicologia e Conselhos Regionais de Psicologia. O Conselho Federal de Psicologia é uma autarquia, que tem como atribuição orientar, disciplinar e fiscalizar o exercício da profissão de Psicólogo (conforme a lei nº 5.766, de 20 de Dezembro de 1991).

de profissionais de Psicologia aos discursos referentes aos direitos humanos. A introdução de conteúdos de Direitos Humanos na Formação em Psicologia tem sido estimulada ainda pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) e pela Associação Brasileira do Ensino de Psicologia (ABEP), junto as Instituições de Ensino Públicas e Privadas do país, a fim de assegurar uma formação profissional crítica e ética, pautada pelos valores dos direitos humanos.

Como exemplo desta atuação, a ABEP e o CFP, em parceria com o Ministério de Educação, realizaram uma pesquisa no ano de 2008, juntos as Instituições de Ensino Superior (IES), para averiguar de que modo a educação em direitos humanos vinha se materializando nos Cursos de Graduação em Psicologia. Como resultado, conclui-se que a temática já se encontra presente em algumas Graduações em Psicologia, contudo, ainda é pontual e disciplinar (BOCK e GIFALDONI, 2010). O que a pesquisa nos sugere, que a Formação em Psicologia no país encontra-se em descompasso com as orientações acerca da Educação em Direitos Humanos no Ensino Superior, posto pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003).

O curso de Graduação em Psicologia da UFPA segue a tendência nacional? Ou por se constituir em um contexto diferenciado de violação de direitos estaria conectado a realidade local de defesa de direitos? Em uma primeira leitura do Projeto Político Pedagógico, instituído em 2011, é possível identificar que no novo desenho curricular da Graduação em Psicologia estava presente a oferta da disciplina “Psicologia, Justiça e Direitos Humanos”, no segundo semestre do curso. Tal disciplina não constava no desenho curricular anterior. Assim, passamos a questionar se para além da abordagem disciplinar, o conteúdo de direitos humanos, constitui eixo transversal do currículo.

Os Estudos de Currículo, no Brasil, a partir da década de 1990, ganharam novo fôlego disparado pelos chamados Estudos Pós-Críticos, caracterizados pela adoção de conceitos oriundos da “[...] ‘filosofia da diferença’, do pós-estruturalismo, do pós-modernismo, da teoria queer, dos estudos feministas e de gênero, dos estudos multiculturalistas, pós-colonialistas, étnicos, ecológicos etc.” (PARAÍSO, 2004, p.). Silva (2004) destaca que entre as contribuições das teorias Pós- Críticas estão a de pensar o currículo como um instrumento político, não por ser este um veiculador da ideologia dominante que oculta o conhecimento verdadeiro, mas por ser um disparador de práticas de poder e de saber.

Seguindo esta linha teórico-política, nesta tese afirmamos o currículo como um dispositivo. Foucault (2009a) entende o dispositivo como um conjunto de elementos heterogêneos como saberes, formas arquitetônicas, instituições, discursos e regulamentos, em que se pode estabelecer uma rede de relações. O pensador considera-o ainda como um “tipo de formação que, em determinado momento histórico teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante” (p. 244). Assim, analisar o dispositivo curricular, materializados não somente em diretrizes curriculares e no projeto político pedagógico como também nas diversas práticas de ensino, pesquisa e extensão, significa cartografar os elementos heterogêneos que compõem tal dispositivo, bem como, questionar quais estratégias os mesmos cumprem, dando visibilidade as forças políticas que os constitui.

Veiga-Neto (2008) sugere que o currículo não deve ser pensado apenas como um instrumento técnico, que as instituições de ensino produzem para organizar os conteúdos escolares, mas como um dispositivo político, que produz efeitos de verdade e de poder. Se a invenção do currículo é concomitante com a emergência da escola, na Modernidade, devemos pensar de que forma o mesmo foi se constituindo como um dispositivo disciplinador, já que a escola como nos indica, as pesquisas históricas de Foucault (2007), constitui-se, desde o século XVIII, como uma instituição de adestramento dos corpos.

A partir destes questionamentos, não é a essência do dispositivo curricular que a perspectiva pós-crítica aqui assumida pretende alcançar, até porque esta não existe, mas sim dar visibilidade ao processo histórico que fez emergir o currículo e os efeitos disparados pelo mesmo. A produção de um currículo constitui-se com uma trama de lutas em torno do que será aprendido e o que se deixará de fora, da hierarquização dos conteúdos, dos modos em que estes conteúdos devem ser aprendidos e de que forma serão avaliados. O currículo é justamente o resultado ou um efeito de determinada batalha, cuja luta encontra-se em contínua movimentação.

Entendemos que o currículo da Formação em Psicologia se materializa não somente na organização dos conteúdos a serem ministrados em sala de aula, mas também em uma série de práticas que ocorrem dentro e fora deste território institucional, nos corredores do Bloco do Curso de Psicologia, na sala do Centro Acadêmico de Psicologia, nas práticas de extensão e iniciação científica, no estágio curricular, na produção científica docente, na articulação com a Pós-

Graduação. O currículo em movimento e em processo encontra-se pulsante na Formação de Psicólogos/as. Este movimento é difícil de ser captado nas formas curriculares cristalizadas, isto é, em documentos institucionais, nos planos de aula, no Projeto Político Pedagógico, nos relatórios de estágio e extensão. O desafio posto é de, a partir dos vestígios deixados por estes documentos, mapear as forças políticas que os constituíram e que permanecem moventes na Formação.

A literatura sobre a história da psicologia brasileira enfatiza que a tônica da Formação de Psicólogo, nas duas décadas posteriores a regulamentação da profissão, e dos cursos superiores de psicologia (ano de 1962), esteve voltada para a construção de perfil de profissão liberal, especialmente, voltado ao profissional da Clínica, e com base em modelos teóricos oriundos da Europa e dos Estados Unidos, pouco condizentes com a realidade nacional. A partir da década de 1980, com a participação de profissionais da área em política públicas e a emergência de movimentos questionadores no interior da Psicologia, ligados à Saúde Mental, aos Movimentos de Luta Antimanicomial e de Psicologia Social Comunitária, outras práticas em psicologia emergem, buscando romper com o modelo privatista e com as concepções individualizantes em Psicologia. A literatura, ainda, aponta que, apesar destas práticas emergentes em Psicologia que inseriram os o psicólogo nas políticas públicas, as Graduações em Psicologia continuam a formar um profissional voltado ao modelo clínico-privado, pouco conectado com as demandas sociais e com estes novos fazeres. (COIMBRA, 1999; MANCEBO, 1999; DIMENSTEIN, 2000; JACÓ-VILELA, 2012).

As teses de Bernardes (2004), Costa (2008) e Rivero (2010) e a dissertação de Tonial (2014) apontam que a Formação em Psicologia no país não tem sido realizada sem tensões em torno de projetos distintos, reivindicados por diferentes segmentos políticos da Psicologia. Desde os projetos de uma Psicologia de caráter mais tecnicista a um projeto de uma Psicologia socialmente comprometida. Analisando a criação das Diretrizes Nacionais Curriculares para os Cursos de Psicologia, os autores divergem sobre seus efeitos e sobre os projetos políticos “vencedores” nesta proposta de organização curricular. Estes estudos apontam as continuidades e as discontinuidades proporcionadas na Formação, a partir do abandono de um Currículo

Mínimo⁷. Nestas pesquisas, os autores em consonância com a literatura da área, afirmam que as Graduações em Psicologia, em grande medida, produzem e reproduzem uma perspectiva individualizante, abstrata e a-histórica de ser humano.

A última reformulação curricular no Curso de Psicologia da UFPA foi gestada desde o ano de 2009 e regulamentada no ano de 2011 no Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), em resolução que trata do Projeto Político Pedagógico. Na realidade, é preciso demarcar que, antes disto, o curso não possuía um Projeto Político Pedagógico que fundamentasse a concepção política, filosófica e pedagógica do curso. Este somente possuía um desenho curricular, que orientava a organização das disciplinas por semestre. A leitura inicial desta fonte, realizada no período de construção do Projeto de Qualificação da Tese, já nos indicava que neste documento, o objeto direitos humanos aparecia mobilizado ao menos em uma disciplina intitulada de “Psicologia, Justiça e Direitos Humanos”. Com esta tese, portanto, a partir de seus objetivos, nosso intuito foi de investigar em que outras atividades curriculares desta formação este objeto era mobilizado. E mais, indagar de que modo os direitos humanos têm sido abordados e quais racionalidades estão subjacentes a este objeto, uma vez que os direitos humanos podem ser mobilizados, tanto a partir de uma racionalidade que afirme “a multiplicidade em termos de pensamentos de valores, de procedimentos, de lógicas de vida” (SCHEINVAR e LEMOS, 2012), quanto a partir de uma racionalidade judicializante, que acomoda a vida em modelos e enquadramentos restritos e de assujeitamento dos corpos.

A partir do conjunto de problematizações posta pela literatura sobre a Formação em Psicologia no país, pelos Estudos Pós-Críticos do Currículo e pela leitura preliminar do Projeto Político Pedagógico do Curso de Psicologia da UFPA, construí como hipótese desta pesquisa a seguinte afirmação: **as práticas curriculares da Formação em Psicologia, ofertada pela Universidade Federal do Pará, no período de 2011-2015, encontram-se desconectada com as proposições nacionais para a Educação em Direitos Humanos no Ensino Superior, apesar de um conjunto das Resoluções e Planos Governamentais existentes e do incentivo para inclusão dos direitos humanos na Formação de Psicólogo, promovidos pelas Entidades de**

⁷ A criação de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Psicologia, no Brasil, é relativamente nova, considerando que desde 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) extinguiu a proposta de currículos mínimos para a formação profissional superior (BERNARDES, 2004). A instituição de Diretrizes Gerais para os Cursos de Psicologia somente ocorreu no ano de 2004 e sofreu reformulação no ano de 2011, substituindo o Currículo Mínimo que vigorava desde a Regulamentação dos Cursos de Psicologia, no ano de 1962.

Psicologia, como a Associação Brasileira do Ensino de Psicologia e Conselho Federal de Psicologia. No entanto, apesar de não se constituir como um eixo transversal desta Formação, os Direitos Humanos são um objeto presente no currículo, cuja emergência se dá em meio a uma disputa pela definição e validação deste objeto por diferentes racionalidades políticas que permeiam este currículo.

Das escolhas metodológicas: a pesquisa documental e o método arqueogenealógico

No que se refere aos aspectos metodológicos da tese, para investigar a produção dos direitos humanos na Formação em Psicologia, optamos pela realização de uma pesquisa bibliográfica e documental. Em cada capítulo, mobilizamos um conjunto de documentos e de literatura temática, que nos serviram com fontes primárias e secundárias de nosso estudo e nos ajudaram a descrever as práticas presentes e mapear a multiplicidade de forças implicadas na Formação em Psicologia e na Educação em Direitos Humanos e que incidem de maneira direta ou indireta, na produção do objeto analisado, isto é, o objeto direitos humanos na Formação em Psicologia da Universidade Federal do Pará.

A pesquisa documental se deu a partir de uma perspectiva histórica, em uma metodologia que priorizou a interseção entre as pistas da história-arqueogenealógica, proposta por Michel Foucault, e as rupturas históricas engendradas pelos *Annales* (escola francesa de historiografia).

Os *Annales*, como se tornaram conhecidos, foram um movimento formado por um grupo de historiadores associados à revista *Annales d'histoire économique et sociale* (lançada em 1929, na França), para a construção de uma nova perspectiva historiográfica, que rompesse com os postulados da historiografia tradicional, chamada também de historiografia positivista. Os *Annales*, em suas três gerações, apesar da heterogeneidade de produção teórica, possuem pontos de afinidade que caracterizam o movimento. De acordo com Barros (2012):

São muito evocados, para definir os caminhos trilhados pelo movimento, alguns itens programáticos fundamentais, como a prática e estímulo da Interdisciplinaridade, a

ampliação de temáticas historiográficas, a gradual expansão de tipos de fontes históricas motivadas pelos historiadores do movimento, e uma crítica mais ou menos veemente à história política tradicional na época dos fundadores do movimento, sobretudo nas duas primeiras gerações dos Annalistas (p. 306):

A noção de história problema foi outro item programático do movimento e que Barros (2012) considera ter sido “o instrumento mais combativo e reluzente” dos Annales, uma vez que foi usado para questionar a produção de uma história meramente descritiva. A história problema contrapunha-se a história factual, cuja função do historiador era de organizar e ordenar os fatos históricos latentes no documento em uma sequência linear e cronológica, evidenciando uma relação de causa e efeito entre os mesmos. E contrapunha-se também à história política tradicional, disposta a narrar apenas os grandes eventos políticos e a produção biográfica das grandes personagens. Uma história a glorificar reis, marechais e todos aqueles que compunham o círculo político oficial.

Esta nova forma de produzir a historiografia afirma a impossibilidade da descrição dos fatos históricos tal como aconteceram. Entende que o historiador produz e seleciona os objetos históricos e que os interroga a partir das questões postas no presente. A aceção de postura neutra e objetiva desaparece e exige que o historiador exponha suas hipóteses e teorias na pesquisa (REIS, 2000). A construção do texto histórico parte de um problema que o suscitou e o qual direcionará a seleção das fontes e agenciará conceitos e teorias. “Tudo na história-problema deve ser explícito: também as fontes, os métodos e mesmo o lugar de onde o historiador se pronuncia” (BARROS, 2012, p. 317).

Foram os Anales ainda, que no século XX, no campo do conhecimento historiográfico, ampliaram o conceito de documento. A história positivista caracterizava os documentos oficiais como a testemunha fiel da História. Só o documento oficial continha a verdade histórica e, deste modo, qualquer outro registro histórico não-oficial era tido como sem valor.

Le Goff (2006), historiador da terceira geração dos Annales, problematiza o documento histórico como um monumento, posto que é efeito de uma montagem, produzida por determinada sociedade e em certo tempo. Cabe ao historiador (e incluímos aqui outros pesquisadores) desmontar os documentos, evidenciando as condições histórico-políticas que os fizeram emergir.

Observando as mudanças na forma de se produzir a história pelos Annales, O filósofo francês, Michel Foucault enfatiza:

Digamos, para resumir, que a história, em sua forma tradicional, se dispunha a “memorizar” os *monumentos* do passado, transformá-los em *documentos* e fazerem falar estes rastros que, por si mesmos, raramente são verbais, ou que dizem em silêncio coisa diversa do que dizem; em nossos dias, a história é o que transforma *documentos* em *monumentos* e que desdobra, onde se decifram rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjunto. Havia um tempo em que a arqueologia, como disciplina dos monumentos mudos, dos rastros inertes, dos objetos sem contexto e das coisas deixadas pelo passado, se voltava para a história e se tomava sentido pelo restabelecimento de um discurso histórico; poderíamos dizer, jogando um pouco com as palavras, que a história e só tornava sentido pelo restabelecimento de um discurso histórico; poderíamos dizer, jogando um pouco com as palavras, que a história, em nossos dias, se volta para a arqueologia – para descrição intrínseca no monumento (FOUCAULT, 2009, p.8).

Sustentar uma perspectiva histórica de análise implica em desnaturalizar os objetos de investigação. Prado Filho (2012, p.125) afirma que para combater as práticas de naturalização deve-se recusar o pensamento historicista, descrito como “linear, continuísta, progressista e teleológico”, pois, “não é qualquer pensamento histórico que serve: é imprescindível o compromisso com a crítica daquilo que somos”. Quando recorremos a Foucault como o principal interlocutor metodológico-conceitual desta tese, passamos a desconfiar da existência de “objetos naturais”, isto é, do a priori histórico, aquele que se encontra na realidade “desde sempre”. Desmontar, por exemplo, os direitos humanos e abstração correlata a de sujeito de direitos do lugar de objetos naturais exige um esforço de historicizá-los, evidenciando as rupturas históricas que possibilitaram a emergência destes conceitos.

Os objetos históricos devem ser pensados como objetivações de determinadas práticas. Aqui consideramos, a partir de Veyne (2008) que as práticas são simplesmente “aquilo que se faz”. Estas são constituídas em um jogo de disputas políticas pela constituição de domínios históricos. É necessário, portanto, relacionar estes objetos (não naturais) com as práticas datadas que os objetivaram e explicar tais práticas, a partir de tantas outras que as avizinham.

A produção acadêmica de Foucault nos oferece outras pistas metodológicas referentes aos estudos da arqueologia do saber e aos estudos da genealogia do poder, dos quais operamos

com alguns conceitos. No primeiro campo de estudos, o da arqueologia, se está atento às regras que regem as práticas discursivas, e o segundo, o da genealogia, às relações de saber-poder-subjetivação que constituem as práticas sociais.

Ressalta-se que os estudos foucaultianos têm sido divididos, de maneira didática por seus comentadores e estudiosos, em duas ou três fases: arqueologia e genealogia, ou arqueologia, genealogia e ética, as quais evidenciam alguns deslocamentos temáticos ao longo da produção de suas obras. Estes deslocamentos não indicam um abandono de um projeto inicial, descrevem, no entanto, mudanças de prioridades de análise e, ainda, ampliações do campo analítico (CASTRO, 2009). Como evidenciam Lemos e Cardoso Jr. (2009), da arqueologia, em que se priorizavam as análises das regras que regem as práticas discursivas (com a ênfase sobre a teoria, em detrimento da prática), passou-se a um momento posterior, com a invenção da genealogia, em que a primazia analítica tornou-se a investigação das práticas sociais. E em um terceiro período, comumente chamado de genealogia da ética, em que “[...] não há prioridade de teoria ou das práticas, mas imanência de saber-poder e, simultaneamente, produção de subjetividades” (p. 353).

Para Candiotto (2006), é possível traçar ainda como fio condutor do pensamento de Foucault a problemática histórica da verdade. Trata-se, na realidade, de problematizar as práticas consideradas verdadeiras e as regras de distinção entre os enunciados considerados falsos dos considerados como verdadeiros. Nesta acepção, não existe a verdade como objeto preexistente, ela não está dada nem como objeto, nem como sujeito. Pelo contrário, trata-se de evidenciá-la como uma produção histórica.

Do arcabouço arqueológico, operamos com alguns conceitos-pistas para análise das práticas discursivas referentes aos direitos humanos, à educação em direitos humanos e aos direitos humanos na formação em psicologia. São estes o próprio conceito de discurso, de arquivo, de descontinuidade, de lugares institucionais e de posição de sujeito, os quais devem ser explicitados.

Na obra *Arqueologia do Saber*, Foucault (2009c) descreveu a análise da produção do arquivo, concebido como o conjunto de discursos pronunciados, que se transformam por meio da história e que possibilitam o surgimento e põe em funcionamento outros discursos. Já o conceito de discursos reivindica mais do que um conjunto de fatos linguísticos associados entre si por

regras sintáticas de construção. Eles constituem um campo de lutas e de jogos estratégicos e são formados por um conjunto de enunciados, isto é, por aquilo que é dito.

Trata-se de fazer aparecer o “jogo das regras que, numa cultura, determinaram o aparecimento e o desaparecimento de enunciados, sua permanência e seu apagamento, sua existência paradoxal dos *acontecimentos* e de *coisas*.” (REVEL, 2008, p. 95). Quais embates produziram determinados discursos? Quais as posições demarcadas nestes discursos? A pesquisa arqueológica explicita as condições de possibilidade destes, enquanto práticas sociais, ao interrogar as regras de produção dos mesmos. Ela oferece uma análise política aos discursos, ao associar a produção destes a uma política da verdade.

Na problematização de uma formação discursiva, Foucault (2009c) interroga as modalidades enunciativas a partir das posições de sujeito, as quais não estão relacionadas à ideia de um sujeito fundador, mas ao lugar institucional que estes sujeitos ocupam na política da verdade. As modalidades enunciativas exprimem a dispersão dos sujeitos “[...] nos diversos *status*, nos diversos lugares, nas diversas posições que podem ocupar ou receber quando exerce um discurso, na descontinuidade dos planos de onde fala” (FOUCAULT, 2009c, p. 61). Demarcamos, por exemplo, os lugares institucionais, neste estudo, ao mapear as entidades, sociedades científicas e órgãos governamentais que participaram da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia e que promoveram lutas para instituir certos discursos acerca da formação.

Outra obra que oferece pistas importantes à análise política dos discursos é a referente à aula inaugural de Foucault (2009 b), no College de France. Em *A Ordem do Discurso*, texto escrito na transição entre o projeto arqueológico e o genealógico, o filósofo afirma que as práticas discursivas estão submetidas a uma ordem discursiva, produzida por um determinado momento histórico e lugar. Esta ordem define as regras para produção e circulação dos discursos, a fim de minimizar os poderes e perigos desses. Torna-se, assim, ainda mais nítida a relação intrínseca entre práticas discursivas (saberes) e as não-discursivas (relacionadas ao poder e aos modos de subjetivação).

Entre os mecanismos que permitem o controle discursivo estão aqueles que promovem a rarefação dos sujeitos autorizados a falar, posto que exigem certas qualificações para proferir tal

discurso. Chama-nos atenção o conceito de “sociedades de discursos”, as quais têm como função “conservar ou produzir discursos, mas para fazê-los circular em um espaço fechado, distribuí-los somente sobre regras estritas, sem que seus detentores sejam despossuídos por essa distribuição” (FOUCAULT, 2009b, p. 39). Há, portanto, certa exclusividade por parte daquele que profere o discurso. Nesta pesquisa, foi-nos útil o uso deste conceito, para descrever os grupos políticos-epistemológicos ligados às distintas abordagens psicológicas e aos campos de estudos em psicologia que existem no interior da Faculdade de Psicologia e que na construção do Projeto Político Pedagógico intentaram imprimir seus saberes nesta proposta curricular. O currículo mostrou-se como um dispositivo importante para circulação de discursos científicos e formação destas sociedades.

No projeto genealógico, desenvolvido desde a década de 1970, a produção da verdade é questionada a partir dos efeitos de poder, isto é, considera-se que os jogos de verdade cumprem uma funcionalidade. Visam, assim, efeitos específicos de poder, como os de adestramento e de docilização do corpo (CANDIOTTO, 2006).

O conceito de relações de poder tornou-se vital para a realização das pesquisas histórico-genealógicas. Ocorre que a despeito das teorias clássicas de poder, que postulam o poder como objeto ou direito pertencentes a indivíduos, grupos ou classes, Foucault constrói uma analítica de poder, que o concebe como:

(...) a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constituem de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de forças encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais (FOUCAULT, 2009 d, p. 103).

O poder é, simplesmente, pensado como ação sobre ação, que tem por objetivo produzir determinados efeitos. É o jogo estratégico, em que há sempre a tentativa de determinar a conduta de outrem. Em suas precauções metodológicas, o filósofo propõe captá-lo em sua capilaridade, na microfísica das relações sociais, posto que é exercido em rede. Propõe ainda que se promova a

análise ascendente do poder, uma vez que o mesmo não se encontra centralizado nas instituições sociais, como o Estado (FOUCAULT, 2009 d).

Para elaborar este método histórico, Foucault (2009 e) apropria-se de elementos da “genealogia”, criada por Nietzsche. O filósofo alemão, quando designava a genealogia como “wirkliche historie” (genealogia), pretendia reintroduzir a noção de descontinuidade, no lugar daquilo que a tradição histórica postulava como contínuo e como uma totalidade coerente e racional. Foucault, como Nietzsche, evitou o termo origem tão presente nas práticas históricas tradicionais e que demarca este processo de sacralização do passado e da unidade histórica. Três outros termos são lançados, por Nietzsche, em oposição à “ursprung” (origem), são estes: as palavras “erfindung” (invenção), “herkunft” (proveniência) e “entstehung” (emergência), os quais nos serviram também com mais um conjunto de ferramentas metodológicas da tese.

Nietzsche ironiza o termo “origem”, na medida em que ele remete a alguns erros: à ideia de uma essência, a uma espécie de identidade preservada; a um suposto estado de perfeição deste fundamento originário e ao lugar onde se localizaria uma verdade, o conceito de invenção é utilizado para tratar do começo da história sem remeter a uma origem. Diz Foucault (2003): “A invenção – *Erfindung* – para Nietzsche é, por um lado, uma ruptura, por outro, algo que possui um pequeno começo, baixo, mesquinho e inconfessável” (p. 15). No começo da história o que se encontra é somente “a discórdia entre as coisas, é o disparate” (FOUCAULT, 2009 e, p.18).

O conceito de emergência remete a singularidade dos acontecimentos históricos, dá visibilidade ao jogo de submissões em que estes foram constituídos e indica a entrada de uma cena de forças. Já a análise da proveniência “[...] agita o que se percebia imóvel, ela fragmenta o que se pensava unido, ela mostra a heterogeneidade do que se imaginava em conformidade consigo mesmo” (FOUCAULT, 2009a, p.20-21). Enquanto o conceito de emergência dá conta destas multiplicidades de forças que faz aparecer um objeto histórico, o de proveniência trata da singularidade dos acontecimentos e remete ao ponto de confluência das forças que produzem a ruptura histórica.

Fazer a genealogia de um objeto histórico é, portanto, “[...] restituir as condições de aparição de uma singularidade a partir de múltiplos elementos determinantes, e que parece não como produto, mas como efeito” (FOUCAULT, 1990, p 17). Com os elementos da análise

histórico-genealógica, entendemos que o objeto direitos humanos na Formação em Psicologia emerge em uma trama complexa de relações. Os embates políticos no interior da Faculdade de Psicologia da UFPA são alguns destes elementos heterogêneos que ajudam a compor o plano de emergência e de proveniência de nosso objeto de estudo. Uma diagonal entre os aspectos macropolíticos, entre os quais se considera a movimentação acerca das práticas de educação em direitos humanos fomentado por agências governamentais, movimentos sociais e organizações de classe profissional, e o micropolítico foram traçadas para dar visibilidade às forças em confluência neste acontecimento. Neste agenciamento de forças, que mobiliza os mais diversos grupos, não nos interessa identificar “o” sujeito ou “os” sujeitos responsáveis pela produção deste acontecimento e sim fazer o mapeamento de algumas destas forças múltiplas e heterogêneas de subjetivação.

Nos estudos da genealogia da ética, tema ao qual se concentra as últimas obras de Foucault, os modos de constituição dos sujeitos no ocidente são abordados, a partir da experiência antiga grega e romana. Nestes estudos, Foucault evidenciou o caráter histórico da produção da subjetividade e como resultado do encontro de forças. Há nesta perspectiva, a rejeição a ideia de sujeito universal, como defendido desde os estudos arqueológicos, em que já propunha a morte da noção de homem como um ser abstrato. Como observa Deleuze (2010, p. 127-128):

Um processo de subjetivação, isto é, uma produção de modo de existência, não se pode confundir com um sujeito, a menos que se destitua este de toda a interioridade e mesmo de toda a identidade. A subjetivação sequer tem a ver com a “pessoa”: é uma individuação, particular ou eletiva, que caracteriza um acontecimento (uma hora do dia, um rio, um vento, uma vida...). É um modo intensivo e não um sujeito pessoal.

Para Foucault (2014), estes estudos não denotam mudanças em seu objeto de pesquisa, o qual sempre foi a relação do sujeito com os jogos da verdade, mas no tipo de problematização realizada. Se antes, estava preocupado em estudar esta relação a partir das práticas coercitivas, a partir da escrita do segundo volume da História da Sexualidade, passa a se preocupar com aquilo que denomina como “práticas de si”. Estes estudos problematizam o conceito da ética como “a relação de si para consigo mesmo”, desde modo, as técnicas de si que produzem o sujeito ético são objetos privilegiados.

As práticas pedagógicas são constituidoras de sujeitos. Ferrari e Dinali (2012), ao tratarem da herança moderna da instituição escolar, afirmam esta como lugar de assujeitamento dos corpos, mas também como um espaço onde é possível tecer questionamentos e desconstruir verdades, produzindo resistência como um modo possível de subjetivação.

As contribuições dos estudos da Genealogia da Ética para esta tese incidem na problematização dos efeitos de subjetivação da organização curricular e das práticas formativas de forma mais ampla. A partir do conceito de subjetivação, podemos indagar se os (as) psicólogos (as) em formação são incitados a se constituírem como sujeitos éticos. A fotografia 01 (na página 34) é o registro de uma prática ética e estética em um currículo em movimento, um modo de subjetivar que produz efeitos ético-políticos.

Sobre a estruturação da tese e a lógica da organização dos capítulos

Para construir a investigação sobre a emergência do objeto direitos humanos nas práticas curriculares da Formação de Psicólogos (as) da UFPA, escolhemos organizar esta tese de modo que os dois capítulos iniciais tratam das forças produtoras dos parâmetros da Educação em Direitos Humanos e das práticas em psicologia e sua relação com os direitos humanos no Brasil. Na produção dos dois capítulos finais, adentrando de maneira mais direta na inflexão sobre a Formação de Psicólogos, objetivamos dar visibilidade ao plano das tramas locais, que fazem emergir os direitos humanos no currículo da graduação em psicologia. Além, de estabelecer uma linha diagonal entre estes dois planos institucionais: nacionais e locais.

Nos entremeios dos capítulos, damos passagem a fotografias que nos remetem a possíveis experiências éticas e estéticas na Formação de Psicólogos da UFPA. Ainda que não nos remetamos diretamente a estas fotografias na análise empreendida, em virtude das fontes documentais privilegiadas neste estudo, ponderamos que os acontecimentos a que remetem as fotografias, podem nos lembrar de que, para além das práticas instituídas da Formação, existem outras que funcionam como movimentos instituintes e que operam rupturas nas formas cristalizadas de organizar o currículo

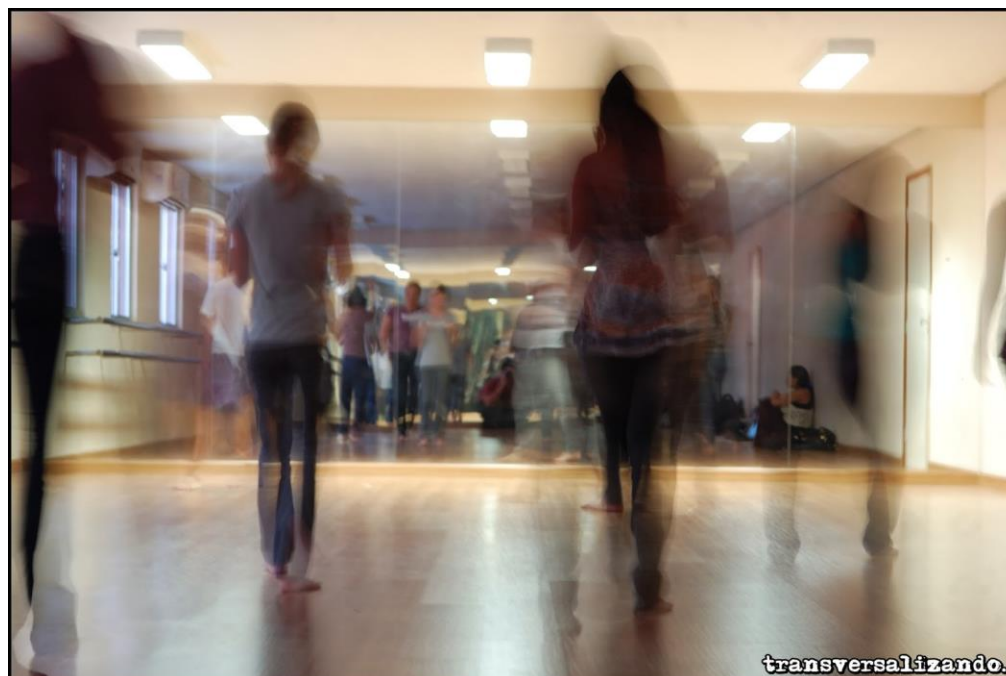
No capítulo 1, intitulado de “Problematizando a relação entre os campos da Educação e dos Direitos Humanos e seus efeitos”, apresentamos as condições de emergência dos direitos humanos nas sociedades modernas ocidentais e mapeamos as racionalidades políticas que vinculam a prática da educação em direitos humanos na contemporaneidade. Para isto, nos apoiamos em alguns conceitos produzidos pelos estudos foucaultianos, como os de poder, verdade, governamentalidade e biopolítica e colocamos em análise uma série de legislações, Planos e Resoluções referentes ao campo da Educação em Direitos Humanos. Ao final do capítulo, apontamos para a possibilidade de fabricação dos direitos humanos ligados a práticas de resistência e de afirmação da vida, por meio dos processos formativos.

No capítulo seguinte, nomeado de “Encontros e Desencontros entre os Direitos Humanos e a Psicologia Brasileira”, problematizamos as práticas da Psicologia em dois momentos históricos, no período da Ditadura Civil-Militar e após o período de Redemocratização, buscando evidenciar em que medida tais práticas se estabelecem, em uma perspectiva de afirmação dos direitos humanos. No período de reestabelecimento da Democracia Brasileira, damos visibilidade aos discursos que associam a Psicologia com o Compromisso Social, especialmente, fabricados por Entidades Nacionais de Psicologia, como o Conselho Federal de Psicologia (CFP). Destacamos também como este Conselho de Classe, a partir de práticas de orientação junto à categoria profissional de psicólogas e psicólogos, tem incitado o exercício da Psicologia a partir de um viés de Direitos Humanos. Por fim, a partir do levantamento da produção acadêmica nacional de Psicologia, evidenciamos como tem sido crescente a produção de pesquisas e reflexões teóricas acerca dos direitos humanos neste campo de estudo.

No terceiro capítulo, nomeado de “Formação em Psicologia e os Direitos Humanos: o que nos dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Projeto Político Pedagógico do Curso de Psicologia da UFPA? ”, apresentamos as condições históricas de emergência das Diretrizes Nacionais para os Cursos de Psicologia e do Projeto Político Pedagógico da Graduação de Psicologia da UFPA. Ademais, damos visibilidade aos efeitos de saber, poder e subjetivação disparados por estes documentos. Quanto ao objeto “direitos humanos” analisamos que, no currículo de Graduação em Psicologia, a disciplina “Psicologia, Justiça e Direitos Humanos” é a forma mais evidente de materialização da Educação em Direitos Humanos neste processo formativo. Na última seção do capítulo, a partir da análise de um Plano de Curso da mencionada

disciplina, avaliamos que a mesma proporcionou abordar os direitos humanos a partir das práticas de resistências engendradas por Movimentos Sociais, operando deslocamentos e rupturas em um dispositivo curricular marcado pelas disputas político-epistemológicas.

No último capítulo, intitulado de “A emergência dos Direitos Humanos na produção acadêmica dos docentes de Psicologia da UFPA: uma multiplicidade de objetos e efeitos”, a partir do levantamento no currículo lattes de 32 docentes vinculados a Faculdade de Psicologia, colocamos em análise como o objeto direitos humanos é abordado na produção acadêmica destes, considerando artigos publicados em periódicos e capítulos de livros, produzidos entre os anos de 2011 e 2015. A partir da análise documental, construímos as séries discursivas que evidenciaram a regularidade de algumas práticas discursivas, tais como, a violação dos direitos humanos, os direitos de crianças e adolescentes, o direito a saúde, os sujeitos de direitos e o direito à memória e à verdade. As séries discursivas deram visibilidade à fabricação do objeto direitos humanos na produção acadêmica docente, a qual se encontra em disputa por racionalidades políticas distintas, cujos efeitos de poder-saber-subjetivação podem tanto afirmar os direitos como processos de singularização, quanto tornar proveniente a judicialização e a medicalização da vida.



Fotografia 1: Oficina “Estética, corpo, ética e política” atividade do Seminário Educação e Resistência, realizado em novembro de 2013.

Fonte: Blog do Grupo de Estudos e Pesquisas Transversalizando (2013).

CAPÍTULO 1:

PROBLEMATIZANDO A RELAÇÃO ENTRE OS CAMPOS DA EDUCAÇÃO E DOS DIREITOS HUMANOS E SEUS EFEITOS.

Neste capítulo problematizamos a relação entre os campos da educação e dos direitos humanos, dando visibilidade à emergência histórica desta relação. A partir do levantamento da literatura acerca da temática e tendo como principal interlocutor Michel Foucault desnaturalizamos tanto o conceito de direitos humanos como objeto abstrato e a-histórico, quanto à educação como prática neutra e meramente técnica. Interrogamos: quais as condições de emergência dos direitos humanos nas sociedades modernas ocidentais? Quais racionalidades políticas vinculam-se à prática da educação em direitos humanos na contemporaneidade? Em que medidas estas se vinculam às racionalidades biopolíticas? E por fim, questionamos: quais possibilidades de produzir direitos humanos ligados a práticas de resistência e de afirmação da vida, por meio dos processos formativos?

A tarefa de construir respostas às primeiras indagações exigiu-nos o levantamento dos projetos, programas, resoluções, declarações de defesa dos direitos humanos e da educação em direitos humanos (EDH), analisadas à luz do arcabouço conceitual- metodológico foucaultiano. Tais documentos, fontes secundárias da pesquisa, ajudaram-nos a recompor o conjunto de práticas vizinhas que tangenciam a emergência dos direitos humanos na Formação em Psicologia, posto que grande parte destes documentos orientam as propostas da Educação em Direitos Humanos nas Universidades brasileiras.

Na primeira seção deste capítulo, buscamos evidenciar a invenção dos direitos humanos nas sociedades modernas ocidentais e relacioná-los ao conceito de governo da população, disciplina, biopolítica, dispositivos de segurança, liberalismo e neoliberalismo. Na seção posterior, a educação em direitos humanos proposta pelas agências internacionais, materializada no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, é problematizada como estratégia de biopoder. Em seguida, o conjunto de Planos e Resoluções acerca da Educação em Direitos Humanos produzidas no Brasil é apresentado, bem como, algumas práticas em EDH no Ensino Superior. Nas últimas seções do capítulo, o conceito de resistência na obra de Foucault é debatido

a fim de pensar a produção dos direitos em outros campos de possíveis, para além dos processos de normalizações que tendem a ser efeitos da produção dos direitos humanos. Em seguida, nosso estudo se debruça sobre os processos formativos, na obra de Foucault, evidenciando seus efeitos sobre os modos de subjetivação.

1.1. A Invenção dos Direitos Humanos e os Dispositivos de Segurança:

“Os direitos do homem não nos obrigarão a abençoar as “alegrias” do capitalismo liberal do qual eles participam ativamente. Não há Estado democrático que não esteja totalmente comprometido nesta fabricação da miséria humana” (DELEUZE, p. 217). Iniciamos com o alerta de Deleuze, para desestabilizar o conceito de direitos humanos, a fim de não tomá-lo como objeto natural e inerente a vida humana. Quando juntamos as palavras “direitos” a “humanos”, a quais humanos estamos nos referindo e a quais vidas deixamos de fora, considerando as relações de saber-poder que excluem e hierarquizam vidas? “Com quais humanos se encontram os direitos e por quais direitos lutam – ou se subjugam?” (PEREZ ET AL, 2010, p. 187).

Ao se tratar da história dos direitos humanos (DH) é recorrente o uso de uma história contínua, que concebe os direitos dentro de uma linha evolutiva, relacionada a uma suposta expansão da consciência humana⁸. É a partir desta lente que o liberalismo concebeu os chamados direitos humanos como direitos universais e alienáveis, os quais progressivamente foram positivados em leis e constituíram-se na base do ordenamento jurídico dos Estados Modernos. A positivação dos direitos em forma de lei, nesta perspectiva histórica, é relacionada à consolidação dos valores da liberdade e da igualdade pela Declaração de Independência dos Estados Unidos, de 1776, e pela Assembleia Nacional Francesa, de 1789, como direitos naturais básicos a serem garantidos e promovidos pelos Estados Democráticos. No século XX, após os horrores produzidos pelo holocausto, no fim da Segunda Guerra Mundial, a Organização das Nações

⁸ Em “A Era dos Direitos”, Bobbio (2004) descreve a expansão histórica dos direitos nas sociedades ocidentais. Descreve, assim, os direitos humanos divididos em direitos de primeira, segunda e terceira gerações e coloca-os em uma linha de sucessão cronológica. Cada geração de direitos teria, nesta perspectiva, sido garantida a partir de lutas específicas. A primeira geração corresponderia aos direitos civis e político; a segunda, aos direitos sociais, econômicos e sociais; e a terceira, aos direitos difusos e coletivos, como os direitos de solidariedade.

Unidas (ONU) produziu a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), proclamando direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais a todas as pessoas. Esta declaração se tornou um marco normativo de defesa internacional e proteção aos DH, ainda que não tenha força legal, considerando que não foi resultado de negociação entre as Nações. Após esta declaração, uma série de Tratados e Convenções foram pactuados por diferentes países, a fim de construir este aparato normativo legal e um sistema internacional de proteção dos direitos humanos.

Nesta tese adotamos uma perspectiva histórica disruptiva que privilegia as discontinuidades e rupturas, por isso falamos em invenção dos direitos humanos e não em evolução dos direitos. Entendemos que a emergência destes se deu a partir das rupturas produzidas pelas sociedades modernas, nas formas de constituir as relações entre direito, poder e constituição de sujeitos e de verdades. A partir das proposições foucaultianas, entendemos que o direito deve ser entendido como correlato da norma, posto que vivemos em uma sociedade de normalização.

Ao problematizar as noções de poder e direitos nas sociedades modernas, Foucault (2009 d, 2009 f) põe em xeque a teoria jurídica, para qual o poder é concebido como um direito. Para o filósofo, não é mais possível recorrer somente a uma teoria da soberania para analisar as sociedades modernas, pois a partir do século XVII e XVIII, entrou em cena uma nova tecnologia de poder, que permitiu extrair dos corpos tempo e trabalho, necessário ao desenvolvimento do capitalismo industrial.

Isto não quer dizer que o direito como lei deixou de existir, pelo contrário, persiste ainda uma teoria da soberania reativada nos códigos jurídicos, como um princípio de legislação e de uma organização do direito público, ao lado de mecanismos chamados de disciplinares e os de gestão da população. Assim, os poderes são exercidos no limiar de um direito público da soberania e dos mecanismos polimorfos das disciplinas (FOUCAULT, 2009 f). E é em nome dos direitos, que na lógica do contrato social são garantidos a partir da concessão de parte da liberdade dos nomeados como cidadãos ao Estado, que os mecanismos disciplinares e de regulação da população entram em ação.

Nas sociedades de Soberania, isto é, aquelas que se organizavam a partir de relações feudais, o sistema de direito concentrava-se nas mãos do rei e tinha por objetivo garantir a

legitimidade do principado. Já nas sociedades modernas, o conjunto de aparelhos, instituições e regulamentos que aplicam o direito, colocam em circulação relações de poder, que não partem de uma posição central (como o do rei), mas que se constituem como múltiplas sujeições, capilarizadas no interior do corpo social (FOUCAULT, 2009 d, 2009 f).

Enquanto o poder soberano era caracterizado pelo confisco, pela apreensão dos corpos e pelo poder de tirar a vida dos súditos, as tecnologias de poder emergentes na modernidade inverteram o direito assimétrico do rei em provocar a morte e dirigiram-se a proliferação da vida. O que passou a valer foi o direito de “fazer viver” e “deixar morrer”, no qual o uso da violência foi restrito ao domínio legal do Estado. Estas novas formas de poder referem-se às tecnologias disciplinares e biopolíticas.

Em “Vigiar e Punir”, ao afirmar que “as ‘Luzes’ que descobriram as liberdades inventaram também as disciplinas” (FOUCAULT, 2007, p. 183), o filósofo faz notar que as democracias liberais, caracterizadas por um quadro jurídico de igualdade e liberdades formais foi garantido pela adoção de uma série de mecanismos de poder, que promoveu um sistema de vigilância sobre o corpo social.

As tecnologias disciplinares promoveram um adestramento dos corpos, ao incidir sobre os mesmos, manipulando-os, modelando-os, ao passo que, multiplicou-lhe as forças, a fim de torná-los úteis, economicamente, e dóceis, politicamente. Elas capitalizam o tempo e distribuem os corpos em espaços funcionais e hierarquizados (sejam nas fábricas, nas escolas, nos hospitais, nos exércitos e na prisão). Ademais, as disciplinas veiculam uma regra que não é a do direito (como lei). Elas põem em circulação uma “regra natural” que se constitui como norma. As normas atuam estabelecendo distinções, classificações e hierarquizações, criando a oposição binária entre o que é normal e o anormal. A regulamentação da norma age sobre a multiplicidade, gerindo-a, estabelecendo uma gradação das diferenças individuais e otimizando estas diferenças.

O corpo se tornou objeto de saber também nas sociedades disciplinares. A noção de humano foi sendo construída pelas Ciências Humanas, no século XIX, a partir dos critérios de normalização. Neste aspecto, Foucault (2007) nos chama atenção que o “homem” ou o “humano” é uma abstração e, ao mesmo tempo, um efeito de saber-poder das ciências humanas que

objetivaram e a subjetivaram o corpo como alma. O humanismo criou a noção de sujeito moderno como sujeito de direitos, um indivíduo autônomo e capacitado pela razão⁹.

Outro poder normalizador que passou a objetivar a majoração da vida, mas que não incidiu sobre o corpo dos subjetivados como indivíduos, foi a biopolítica, a qual se centrou sobre o conjunto dos homens, enquanto segmentos populacionais. No século XVII, a expansão demográfica, o aumento da produção agrícola e da circulação monetária na Europa, foram as condições histórico-sociais que fizeram surgir a preocupação específica com o problema da população e suas formas de governo. A segurança da população, em substituição a proteção do território, emergiu como preocupação dos governantes, possibilitando a criação de um Estado governamentalizado (FOUCAULT, 2009 g). Chamamos atenção para a noção de governo, em Foucault, que não se iguala à instância administrativa, trata-se antes de ações distribuídas no corpo social, voltadas ao ato de conduzir condutas. Na problemática da condução de condutas está implicados tanto o “governo dos outros”, como o governo de si mesmo.

O liberalismo constitui-se como um modo de governar no Capitalismo, por meio de técnicas de manejo da população, garantindo sua liberdade, entendida como “a independência dos governados em relação aos governantes” (FOUCAULT, 2008, p. 57). O liberalismo implica na ideia que o Estado sempre governa demais, logo propõe a formulação de um Estado Mínimo. Na atualidade, o neoliberalismo promoveu mudanças nesta racionalidade, radicalizando o mercado como critério de decisão das ações políticas, econômicas e culturais. Ambas as artes de governar fazem da biopolítica modos de intervenção sobre a população.

A biopolítica como tecnologia de governo tem como objetivo a majoração da riqueza, vida e saúde da população. Esta tecnologia considera os fenômenos populacionais aqueles processos que são próprios da vida, como a natalidade, a mortalidade, a higiene e a saúde pública. São chamados de dispositivos de segurança as técnicas que produzem um campo de intervenção sobre a população.

⁹ No texto “O sujeito e o poder”, o pensador afirma que o poder transforma os indivíduos em sujeitos. E pontua: “Há dois significados para a palavra *sujeito*: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso a sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a” (FOUCAULT, 1995, p. 235).

Para regular tais fenômenos produziu saberes técnicos, como a estatística, a qual se tornou fundamental para gestão da população. Por meio dos mapas estatísticos, os fenômenos populacionais são transformados em taxas, utilizados no planejamento das intervenções sobre os segmentos populacionais. Os mapas estatísticos permitem ainda produzir um cálculo de riscos, pelo qual são definidos as zonas de perigo e as curvas de normalidade. Com base neste cálculo de risco é possível traçar intervenções, nos quais os processos de normalização atuam (FOUCAULT, 2008 b, 2009 h).

Castel (1987) aponta que, nas últimas décadas, a sofisticação dos sistemas informacionais permitiu o aprimoramento da gestão de riscos, uma vez que possibilitou a criação de fluxos de população, pelos quais podem ser definidos critérios de diferenciação. A gestão social é pautada, cada vez mais, em práticas preventivas, cujos objetivos são o rastreamento de riscos. De acordo com o autor, um risco “não resulta da presença de um perigo preciso, trazido por uma pessoa ou um grupo de indivíduos, mas da colocação em relação de dados gerais impessoais ou fatores (de risco) que tornam mais ou menos provável o aparecimento de comportamentos indesejáveis (CASTEL, 1987, p. 125).

Foucault (2005, 2009 d) chamou de biopoder a articulação entre tecnologias disciplinares e biopolíticas. Esta articulação se torna possível no governo da população por meios dos processos de normalização engendrados por estas técnicas de poder. A medicalização, isto é, “o processo que se caracteriza pela função política da medicina e pela extensão indefinida e sem saber dos limites da intervenção do saber médico” (CASTRO, 2007, p. 299) é uma estratégia do biopoder, que atua promovendo a distinção entre o normal e o patológico.

No século XVIII, “o médico torna-se o grande conselheiro e o grande perito se não na arte de governar, pelo menos, na de observar, de corrigir, de aprimorar o corpo social e de mantê-lo num estado permanente de saúde” (FOUCAULT, 2009 h, p. 203). A medicina social nas cidades organizou o espaço urbano e combateu o que definia como desordem social, por meio da indução de hábitos ditos “civilizados”, especialmente, voltados as camadas populares.

O poder médico se estendeu também às práticas penais, ajudando a construir o conceito de periculosidade no interior da criminologia. Com a introdução deste conceito no campo das práticas judiciárias, o indivíduo considerado perigoso é aquele que é avaliado ao nível de suas

virtualidades e não, necessariamente, ao nível das infrações realmente cometidas. O que se julga é mais a tendência à delinquência, do que o crime em si. Cabe destacar que a avaliação da periculosidade é feito com base em uma série de saberes, que incluem os médicos, o antropológico, o criminológico e o psicológico. Sobre aproximação dos saberes da Psicologia com as práticas judiciais, Prado Filho (2012) chama atenção para os exames, os quais se constituem em instrumentos para detecção dos pequenos desvios, considerados como indícios da formação de um carácter moralmente defeituoso:

Particularmente tais aplicações nas formas de pareceres, laudos e perícias dão mostras das aproximações contemporâneas entre a Psicologia e os saberes jurídicos, resultando em modalidades sutis psicologizadas de enunciação, marcação, subjetivação e governo cotidiano das condutas. A aplicação de saberes, técnicas e instrumentos psicológicos tem sido objeto de demandas crescentes da parte de diversas instituições e instâncias judiciais. É precisamente aí que a Psicologia exerce seu papel de “justiça paralela”, refinando estratégias de julgamento, senão correção e punição” (PRADO FILHO, 2012, p. 110).

Alguns autores (AUGUSTO, 2012; LOBO, 2012; PRADO FILHO, 2012; SCHEINVAR, & LEMOS, 2012; OLIVEIRA & BRITO, 2013), a partir das pistas deixadas por Foucault tem problematizado a intensificação, na atualidade, a outras práticas de normalização: os processos de judicialização da vida, isto é, uma expansão do poder judiciário sobre diversos aspectos da vida, antes consideradas não judicializáveis, cujos efeitos são do enquadramento a norma e submissão à lei. Muitas vezes, é em nome dos direitos humanos que se pede a intervenção destes poderes judiciais, desde modo afirmam Oliveira e Brito (2013, p. 85):

Assim demanda-se que a Justiça legisle sobre todos os aspectos do viver. Sob a justificativa de humanização do viver. Sob a justificativa de humanização do sistema jurídico, leis e processos que passam a regular danos, afetos, interferências e humilhações. Entretanto, temos percebido que essa humanização que pretende garantir o bem-estar dos direitos individuais é a mesma que perpetua uma lógica punitiva, enquadrando algumas vidas no banco dos réus.

Na lógica da judicialização, o que está em jogo é menos a afirmação de direitos como processos singulares, e mais estratégias de normalização. Tomando a infância como exemplo de

como as intervenções em nome dos direitos podem promover ortopedias sociais, recorremos a Bicalho et al (2009), os quais afirmam que na defesa dos direitos da criança, historicamente, se criou uma fisionomia para a mesma, isto é, uma forma de objetivação da infância, a qual se vinculam características tomadas como universais. Tomar a criança como sujeito de direito implicou em relacioná-las a um conjunto de necessidades consideradas como essenciais a infância. Criou-se um modelo normalizante de infância para afirmar a condição de cidadania da mesma. Muitas vezes, o profissional de psicologia é convocado a normalizar a criança a fim que se torne um sujeito de direitos. Assim uma prática de psicologia compromissada com direitos humanos, poderá ou não, romper com os processos de normalização dos indivíduos. Para os autores, é necessário sempre questionar o movimento de forças que produziu determinados direitos a fim de avaliar os seus efeitos.

Ainda no campo dos direitos das crianças e adolescentes, consideramos que o processo de judicialização tem sido o efeito das práticas das instituições que formam a rede de proteção e defesa deste público. De acordo com Scheinvar e Lemos (2012), ao mesmo tempo, que os direitos sociais não têm sido garantidos de maneira ampla a crianças e adolescentes, cresce o denunciamento e a demanda por mais punição, cujos efeitos são a criminalização das parcelas mais pobres da população. É a lógica penal, que muitas vezes atravessa as práticas de proteção e que sustenta o rigor das leis para solução daquilo que se inventou como uma “problemática social”:

Fundamentado na lei, o liberalismo dissemina a lógica penal para afirmar-se, pois não basta determinar uma lei é necessário acreditar nela, temer-lhe ou ser coagido para submeter a ela no cotidiano. A potência da lei está em sua definição como parâmetro universal, o que só é possível se entendida como uma verdade anteposta às pessoas, às práticas e aos desejos. A lei é um objeto de obediência ou, mais do que isto, um instrumento que produz subjetividades colocando-as no plano do que é proibido e/ou do que é lícito. Desta perspectiva, a análise de uma lei orienta-se pelas forças que a constituíram e pelos efeitos que produz; pelas formas por meio das quais é apropriada, posta em prática, difundida e aceita nos jogos políticos e nos modos de existência, em uma determinada sociedade. A desobediência às normas está vinculada à punição disciplinar e a desobediência à lei e à punição legal (SCHEINVAR e LEMOS, 2012, p. 75).

A criminologia crítica é outro campo de saber que aponta como em nome da proteção dos direitos tem ocorrido à inflação das políticas criminais e o encarceramento massivo de segmentos

específicos da população. Esta perspectiva, que se posiciona como crítica a Teoria do Direito Penal, aponta a partir de autores como Foucault que a distinção entre os que estão dentro e fora dos cárceres, está menos no ato criminoso, do que nas formas de objetivação dos indivíduos e na gestão das ilegalidades. O Sistema Penal surge na vida dos indivíduos quando outros processos de controle social fracassam em seu processo de disciplinarização, produzindo a figura do desviante ou delinquente. E é seletivo, na medida, em que define as ilegalidades a serem toleradas e as que não devem ser. O encarceramento cresce, na atualidade, como um elixir milagroso para tratar dos conflitos sociais. Para Wacquant (2003), tal recrudescimento é efeito da minimização das políticas sociais, no Neoliberalismo. O agravamento das desigualdades sociais é “contornado” pelas políticas penais, dirigidas às populações mais pauperizadas.

O apelo securitário é proferido não somente pelo Estado, mas por toda sociedade, em nome da defesa e da segurança da população. Batista (2008) nota que, até mesmo, os movimentos sociais tem se aproximado dos discursos dos movimentos por Lei e Ordem, na medida em que adotam em suas lutas a pauta da criminalização. Este é o caso, conforme o autor, da adoção do punitivismo pelo movimento feminista.

O recrudescimento do sistema penal e a seletividade implicada nele, que faz com que uma parcela da população, marcada pelo estigma da periculosidade, traz à tona a racionalidade racista, característica do biopoder. Sobre o racismo, Foucault (2005) diz que foi este que tornou possível a reativação do direito de matar nas sociedades biopolíticas. A Era dos Direitos, para usar a expressão de Bobbio (2003), com sua proliferação massiva de leis, códigos e normativas acerca dos direitos humanos correspondeu também ao período em que mais se cometeram massacres na história do ocidente. O racismo legitimou o direito de matar em uma sociedade que objetiva a proliferação da vida.

Sobre o conceito de raça, Guibernau (1997) evidencia ser “um modo de nomear a diferença entre os membros de uma coletividade particular e a ‘outra’, ‘a alheia’” (p. 95). É aquilo que estabelece uma fronteira entre as populações humanas, a partir de certas características biológicas ou fenotípicas. Para a autora é ainda o conceito que será utilizado com o intuito de prover a classificação dos indivíduos, considerando que suas características fenotípicas estão relacionadas às variações de intelecto e habilidade.

“(...) a discriminação, a classificação e a organização das relações entre “raças” ocorrem em estados nacionais que têm o poder de reforçar políticas que contém meios capazes de incluir e excluir indivíduos, aquinhoar com poder e recursos grupos selecionados, e decidir quem tem o direito e quem não o tem de se tornar um cidadão” (GUIBERNAU, 1997, 96).

Foucault (2005) descreve o racismo com a racionalidade que promove a cesura biológica entre as espécies, determinando e diferenciando a espécie da subespécie. Em nome da defesa da super-raça, a guerra é promovida e define quem deve ou não deve viver. Na lógica de hierarquização das vidas, a morte do outro é entendida como garantia de purificação da espécie: “(...) quanto mais as espécies inferiores tenderem a desaparecer, quanto mais os indivíduos anormais forem eliminados, menos degenerados haverá em relação à espécie, mais eu- enquanto espécie viverei, mais forte serei, mais vigoroso serei, mas poderei proliferar” (p. 305). Assim, o que se tenta garantir é a eliminação dos perigos, sejam eles internos ou externos à população.

Ao Estado é dado o papel de promotor da pureza racial, posto que o racismo conserva a utopia da sociedade perfeita, livre da degenerescência moral, em um projeto que não pode acolher a todos de maneira igualitária. O direito de matar será legitimado em nome da defesa da sociedade. Ao falar de função assassínia, Foucault ressalva que esta não se refere somente ao extermínio direto, mas também à possibilidade de morte política, da expulsão e da rejeição.

O discurso biológico das raças, adotado pelas ciências modernas, serviram aos interesses político-econômicos das elites europeias, que foram postas como parâmetros de desenvolvimento civilizatório. O racismo impulsionou o processo de colonização promovido pelos Estados Modernos, promovendo o genocídio de civilizações, justificadas pelo uso do discurso evolucionista. E no século XX, foi apropriado pelas experiências totalitárias.

Para Agamben (2010), o nazismo e o fascismo são campos puros de Estados de Exceção, isto é, um estado que expõe a vida de alguns fora do que se elaborou como proteção legal do Direito Constitucional ou de Direitos Humanos. E que põe por terra, então, a universalidade dos direitos humanos. Na realidade, para o filósofo italiano, as democracias liberais não seriam tão distintas dos Estados totalitários, posto que são as declarações de direito que garantem a exceção

ao incluírem em seus textos o dispositivo de abandono da vida nua, isto é, da vida considerada sem valor.

O conceito de vida nua remete a figura do *Homo Sacer*, do Direito Romano arcaico. O *homo sacer* encontra-se situado entre o sagrado e o profano, entre a pureza e a impureza. Ele é aquele que foi julgado por um delito e cuja morte não tem valor de um sacrifício, no âmbito religioso. Esta *vida insacrificável* é também definida como *matável*, logo aquele que ceifa a vida do *homo sacer* não é considerado um homicida. O homem sacro vive sob a ambiguidade de uma vida vetada ao sacrifício e pela impunidade de sua morte, sua execução corresponde a uma mera matabilidade. Agamben (2010, p. 113) afirma que: “Se hoje não existe mais uma figura predeterminável do homem sacro, é, talvez, porque somos todos virtualmente *homines sacri*”.

O que deveria ser constituído como excepcionalidade se torna regra e, assim, a vida nua é inserida na ordem jurídica pela via da exclusão, o que a expõe à possibilidade de ser exterminada. Vemos, deste modo, que o racismo de estado e de sociedade estabelece distinções no acesso ao que foi definido como direitos. A máxima popular e conservadora que apregoa: “direitos humanos a humanos direitos”, indica que há alguns grupos que se encontram excluídos do status de humanidade, aqueles considerados como desviantes.

O arcabouço conceitual-analítico, apresentado até aqui, ajuda a problematizar os processos de subjetivação ligados aos direitos humanos no Brasil, bem como as práticas de exclusão operadas pelos sistemas de poder-saber. Numa breve caracterização da sociedade brasileira, Chauí (2006, p. 3) define que: “[...] a sociedade brasileira é violenta, autoritária, vertical, hierárquica e está polarizada entre a carência e o privilégio, nela há bloqueios e resistências à instituição dos direitos civis, econômicos, sociais e culturais”. Esta definição aponta para a cultura política construída ao longo da história do país, cujos traços conservadores atualizaram-se mesmo após a instauração da Nova República. Como salienta Santos (1996/1997, p.135): “o modelo cívico brasileiro é herdado da escravidão, tanto o modelo cívico cultural como o modelo cívico político”. Tal modelo produz cidadãos de primeira e segunda classe. Temos, então, um quadro jurídico formal, que garante a proteção dos direitos individuais e coletivos, ao passo que temos uma sociedade que comete violações de direitos e discriminações, com base nas distinções de raça/etnia, gênero e classe.

Na Amazônia, enquanto em suas cidades urbanas o extermínio dos jovens negros e periféricos repete a tendência nacional¹⁰, no campo, a violação de direitos ocorre, sobretudo, contra as populações tradicionais e aos defensores de direitos humanos, que denunciam a política desenvolvimentista avassaladora sobre a floresta. De acordo com as denúncias de movimentos e organizações sociais, trabalhadores rurais e sem-terras, a violência no campo está diretamente relacionada à concentração fundiária, muitas vezes, decorrente da prática de grilagem de terras com a conivência de agentes estatais. A intervenção do Estado na região, ao mesmo tempo, em que financiou uma lógica predatória de desenvolvimento, com implementação de projetos de colonização e oferta de subsídios a latifundiários, não garantiu os direitos aos povos tradicionais e trabalhadores rurais, que foram empurrados para relações precárias de trabalho assalariado e trabalho análogo ao escravo (SAUER, 2005).

Nesta produção de violações de direitos em terras amazônicas temos o entrecruzamento de práticas de suplício com racionalidades biopolíticas, isto porque vemos operar ao mesmo tempo processos de subjetivações anteriores ao liberalismo, vinculadas a uma lógica colonialista com o racismo do biopoder, estigmatizando algumas vidas como sem valor. O racismo de sociedade mata, expropria e bane ao isolamento os que se subvertem a docilidade política e resistem às modulações do capitalismo. Produzir direitos e lutar por eles, produzir outros territórios de existência, nesta condição, são formas de contrapoder aos processos de dominação econômica e sujeição política.

1.2. A Educação em Direitos Humanos e sua instrumentalização por Organismos Multilaterais:

A Educação em Direitos Humanos (EDH) no ensino formal e não-formal tem sido proposta por movimentos e organizações sociais, agentes governamentais, organismos internacionais e pesquisadores como estratégia de produção de uma cultura de respeito e promoção dos direitos humanos, considerados por estes como fundamental para consolidação da

¹⁰ De acordo com o “Atlas da Violência 2016”, elaborado pelo Instituto de Pesquisa Aplicada (IPEA) e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), as maiores vítimas da violência homicida no Brasil, são de jovens com faixa etária de 15 a 29 anos, do sexo masculino e com baixo nível de escolaridade. O estudo indica que a chance de jovens pretos e pardos morrerem em decorrência de homicídio são 147% maiores do que de outro grupo étnico.

democracia e da minimização dos conflitos sociais. Os conceitos e práticas relacionadas à educação em direitos humanos não são, no entanto, homogêneas e se encontram em disputa em um sistema de hierarquização de valores e de discursos. A princípio, nos interessa problematizar as práticas discursivas (de saber) e não-discursivas (de poder e de subjetivação) acerca da educação em direitos humanos produzidos pelos organismos internacionais e destacar em que medida podem estar ligadas à gestão da população, por meio de estratégias biopolíticas.

A educação em direitos humanos emerge como pauta específica de mobilização dos Organismos Internacionais somente na década de 1990. Antes disso, ressalta-se que a preocupação com a educação e a cultura das crianças já era alvo de programas desenvolvidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), ambas as agências ligadas à ONU. No Brasil, por exemplo, desde a década de 1950, são executadas ações do UNICEF e da UNESCO na linha do desenvolvimento comunitário e da educação para a primeira infância, por meio de parcerias com organizações governamentais e não-governamentais.

De acordo com Bernal (2013), a Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada no ano de 1993, em Viena, defendeu a necessidade da criação do Decênio das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos (1995-2004). Como indicativo desta Conferência, coube aos países integrantes da Assembleia Geral das Nações Unidas, a elaboração de Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos, em consonância com os objetivos do Decênio. A EDH viria contribuir para a tolerância, convivência mútua e a cultura de paz e, neste aspecto, é de interesse das Nações Unidas, na medida em que esta agência, como outros organismos multilaterais “são reconhecidos enquanto agentes de modulação de paz no plano internacional” (GALINDO E ET AL, 2014, p. 125). Tais agências operam práticas vinculadas aos dispositivos de segurança, ao promoverem acordos em nome da harmonia entre as nações e atuarem na gestão de conflitos.

Dando continuidade às propostas apontadas no Decênio, foi criado o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, pelo Alto Comissariado das Nações Unidas e UNESCO, numa tentativa de difundir a EDH nos sistemas de ensino formal e não-formal dos países, ofertando marcos conceitual e metodológico a serem utilizados por toda comunidade internacional. Como Educação em Direitos Humanos, está definido no PMDH:

[...] o conjunto de atividades de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal na esfera dos direitos humanos, mediante a transmissão de conhecimentos, o ensino de técnicas e a formação de atitudes, com a finalidade de:

- (a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais;
- (b) desenvolver plenamente a personalidade humana e o sentido da dignidade do ser humano;
- (c) promover a compreensão, a tolerância, a igualdade entre os sexos e a amizade entre todas as nações, os povos indígenas e os grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos;
- (d) facilitar a participação efetiva de todas as pessoas em uma sociedade livre e democrática, na qual impere o Estado de Direito;
- (e) fomentar e manter a paz;
- (f) promover um modelo de desenvolvimento sustentável centrado nas pessoas e na justiça social (ONU/UNESCO, 2012).

Notemos que nesta definição, a EDH consiste tanto na transmissão de conhecimentos quanto na aquisição de comportamentos e atitudes compatíveis a valores de direitos humanos, dentre os quais se destaca os de igualdade e a não-discriminação. Tal definição dá visibilidade a uma racionalidade educativa que defende que a acumulação do conhecimento faz tornar os sujeitos em cidadãos compromissados com os direitos. A apropriação de conhecimentos em direitos humanos por si só poderia transformar realidades e promover justiça sociais, na medida em que produziria a coesão social, como sinônimo de paz.

Interessante destacar que, em contrapartida, as condições que produzem as desigualdades sociais não são mencionadas ao longo do documento, assim como a superação destas condições não são postas como fator para a produção da justiça social. Tal aspecto nos faz concordar com Bernal, o qual considera que a defesa da construção de uma cultura de Direitos Humanos por meio de projetos de EDH não é contraditória ao fortalecimento de uma democracia de mercado, característica das governamentalidades neoliberais. Defender a transmissão de conhecimentos em direitos humanos não necessariamente põe em xeque os modos de subjetivação capitalísticos, conforme expressão de Guattari e Rolnik (2013).

De acordo com Candau (2006), se a Educação em Direitos Humanos, até os anos de 1980, era executado por organizações não governamentais e Governos de Esquerda, na década posterior, passou a fazer parte da plataforma de governos neoliberais. A autora entende que o discurso dos direitos humanos tem sido marcado por uma forte polissemia, com enfoques

distintos. Em contraposição ao enfoque contra hegemônico está o neoliberal. Sobre este Candau (2006) afirma:

O primeiro, marcado pela ideologia neoliberal, tende a ver a preocupação com os direitos humanos como uma estratégia de melhorar a sociedade dentro do modelo vigente sem questioná-lo. Enfatiza os direitos individuais, as questões éticas e os direitos civis e políticos, estes centrados na participação em eleições. O horizonte de cidadania passa pela formação de sujeitos produtores e empreendedores, assim como de consumidores. Do ponto de vista pedagógico, propõe a incorporação de temas relativos aos direitos humanos no currículo escolar de um enfoque construtivista e da perspectiva da transversalidade, privilegiando as dimensões psicoafetiva, interacionista e experiencial (p. 233).

Em análise semelhante, Bernal (2013) entende que, na América Latina, certa perspectiva de direitos humanos tem sido usada por países, marcados por sistemas oligárquicos, a fim de legitimar práticas autoritárias:

Así, los derechos humanos, como es sabido, se esgrimen como la base para la consolidación de la pretendida libertad, justicia y solidaridad em los Estados modernos autodefinidos como democráticos, pero que usualmente, distan de ello y tienden a asemejarse a sistemas autoritários camuflados. Libertad, justicia, solidaridad y democracia entendidas y promulgadas desde el marco del sistema capitalista imperante. Libertad restringida y cooptada; justicia administrada desde intereses específicos; solidaridad centrada en la individualidad y democracia legitimadora de prácticas que frecuentemente se inclinan más a sistemas autoritarios y oligárquicos (BERNAL, 2013, p. 181).

Retomemos, agora, a descrição do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, para seguirmos as análises sobre os possíveis efeitos biopolíticos do mesmo. A primeira etapa deste Programa, empreendida no período de 2005 a 2009, centrou-se na educação em direitos humanos na educação básica e no ensino médio. A segunda etapa do Programa, no período de 2010-2014, pretendeu atingir os agentes da educação superior, servidores públicos e membros das forças de segurança e polícias. Ao que se refere à educação superior, o PMEDH ressalta o papel que as Instituições de Ensino Superior possuem de produção de conhecimento, em uma perspectiva de direitos humanos, para erradicar a pobreza e a discriminação. Os direitos humanos

devem, de acordo com o Programa, ser não somente objeto do conteúdo curricular, como também servir de eixo orientador das práticas educativas e métodos pedagógicos.

O documento traz ainda uma série de sugestões atinentes aos processos de ensino e aprendizagem, a produção da pesquisa, aos ambientes de aprendizagem e a outras políticas correlatas a implementação da educação em direitos humanos no ensino superior. Como responsáveis pela consolidação da EDH nos países, o PMEDH aponta que são os Ministérios de Educação de cada país, a quem compete elaborar planos específicos sobre o tema. Como possíveis parceiros estariam além das Comissões Nacionais da UNESCO, grupos e instituições de pesquisa, sindicatos, associações estudantis, fórum de universidades, organizações não-governamentais, meios de comunicação, instituições religiosas, setor privado, entre outros.

Em seus estudos sobre a gestão das populações por meio das agências internacionais (ONU, UNICEF e UNESCO), Lemos (2007, 2008, 2010) avalia que a educação e a cultura têm sido utilizadas por estes organismos como estratégia de controle social. “Em nome da paz passou-se a incitar práticas de assessoria aos diversos países considerados pobres ou em desenvolvimento, para que implantassem programas dirigidos à construção de consensos e redução de conflitos pela via da modulação da cultura” (LEMOS, 2010, p. 247). Os documentos produzidos por estas agências, analisados pela autora, consideram as desigualdades entre os países como riscos a serem minimizados. A educação e a cultura para os segmentos da população mais pauperizados seriam eficazes para cumprir tais objetivos, em um projeto de gestão de riscos. Em consonância com a análise da autora, entendemos que o PMDH funciona como um dispositivo de segurança, na medida em que tem por objetivo último a pacificação social, por meio das práticas de educação em direitos humanos.

As agências internacionais operam práticas biopolíticas, articuladas em uma rede internacional, em parceria com outras agências multilaterais, como o Banco Mundial, representantes do Estado e também por Organizações Não-Governamentais (ONG's). No que se refere à EDH, tais organismos têm orientado a elaboração de planos e programas nacionais, que sustentam uma concepção essencialista de direitos humanos.

Na seção seguinte, esmiuçaremos as normativas existentes para Educação em Direitos Humanos, produzidas pelo Estado brasileiro, em que se mesclam as orientações internacionais com os saberes produzidos no campo de lutas contra violações de direito.

1.2.1. A Educação em Direitos Humanos no Brasil e o Ensino Superior

O tema dos Direitos Humanos, de acordo com Sader (2007), ganhou espaço de debate no Brasil, ainda no período da Ditadura Civil-Militar, quando movimentos sociais, organizações sindicais e estudantis apropriaram-se do discurso dos direitos humanos para denunciar as violações deste Regime e operar um processo de resistência contra o mesmo. Com a abertura democrática, as práticas de educação em direitos humanos ampliaram este campo de lutas e saberes para o interior do espaço escolar, por meio da organização de palestras, da inclusão de disciplinas específicas ou de uma abordagem mais geral sobre a democracia e os direitos fundamentais. Ademais, a educação em direitos humanos se transformou em política de Estado, institucionalizado por meio de planos e programas.

A reinstauração da democracia foi, portanto, uma das condições histórico-políticas fundamentais para o incentivo à prática de educação em direitos humanos, na perspectiva de uma educação para o “nunca mais”, ou seja, que promova a memória em lugar do esquecimento, em especial, a memória daqueles que foram silenciados pela história e, podemos dizer, pelos currículos oficiais (SACAVINO, 2000).

Exige manter viva sempre a memória dos horrores das dominações, colonizações, ditaduras, autoritarismo, perseguição política, tortura, escravidão, genocídio, desaparecimentos, reler a história para mobilizar energias de coragem, justiça, esperança, e compromisso com o “nunca mais” para favorecer o exercício da cidadania plena.

A tarefa da memória dos horrores produzidos pela humanidade pelas práticas educativas aproxima-se dos apelos de Adorno, colocados no texto “Educação após Auschwitz”, no qual o

pensador afirma que: “[...] a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para educação.” (1995, p.119). Para o autor, a derrocada do nazismo não foi suficiente para eliminar o potencial totalitário da sociedade europeia e desconstruir uma psicologia das massas, marcada pela frieza e a indiferença em relação á alteridade, pela capacidade de silenciar-se diante do terror e pela identificação cega aos interesses coletivos. Neste contexto, o compromisso da educação estaria, portanto, relacionada diretamente a formação contra a barbárie. Partindo do texto de Adorno, Bittar (2007) salienta:

A educação que prepara para a emancipação deve ser, sobretudo, uma educação que não simplesmente formula, ao nível abstrato, problemas, mas aquela que conscientiza do passado histórico, tornando-o presente, para a análise da responsabilidade individual ante os destinos coletivos futuros. Por isso, a necessidade de que a educação para os direitos humanos, se emancipatória, vise, acima de tudo, a produção do enraizamento, porque se trata de um modelo compromissório (p. 317).

Ainda que o texto de Adorno não contenha a descrição sobre o que consistira a educação contra a barbárie é possível relacioná-la a crítica à razão instrumental. Eduardo Bittar (2013) chama atenção de que a educação pode se referir tanto a *Ausbildung* (treinamento), relacionada ao tecnicismo; quanto *bilduing* (formação), voltadas ao processo de emancipação e autonomia dos sujeitos. Ainda que a partir das ferramentas da filosofia da diferença, os conceitos de emancipação e autonomia sejam conceitos ligados ao humanismo, consideramos importantes as críticas a uma educação utilitarista¹¹.

No âmbito da educação formal, os direitos humanos são propostos como tema transversal, já desde o primeiro Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH-I), de 1996, e na Lei de diretrizes e bases da educação (LDB), do mesmo ano, os quais afirmam a importância da educação voltada à cidadania. O PNDH II, lançado em 2002, defendeu a transversalidades dos direitos humanos no ensino fundamental e médio.

O PNDH-III, de 2010, trouxe de maneira mais contundente a pauta da EDH. Entre os seis eixos orientadores, um tratava da “Educação e Cultura em Direitos Humanos”. Este eixo trouxe

¹¹ Sobre as proximidades conceituais-analíticas entre a Teoria Crítica e o pensamento foucaultiano, consultar: MAIA, A. Foucault e Adorno: mapeando um campo de convergências. In: RAGO, M.; ORLANDI, L.; VEIGA-NETO, A (orgs). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005.

cinco diretrizes, os quais versam sobre EDH na educação formal e não formal, na formação destinada a servidores públicos e sobre a relação entre a mídia e a cultura dos direitos humanos. Estas diretrizes foram: diretriz 18 – efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de educação em Direitos Humanos para fortalecer cultura de direitos; diretriz 19 – fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras; diretriz 20 – reconhecimento da educação não formal como espaço de defesa e promoção dos Direitos Humanos; diretriz 21 – promoção da Educação em Direitos Humanos no serviço público e; diretriz 22 – garantia do direito à comunicação democrática e ao acesso à informação para consolidação de uma cultura em Direitos Humanos.

No que se refere à diretriz 19, do PNDH III, um dos objetivos estratégicos elencados é a inclusão da temática da EDH nos cursos das Instituições de Ensino Superior (IES). Como ações programáticas deste objetivo, descreve: 1- a inclusão da EDH nas diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação; 2- a elaboração de metodologias pedagógicas trans e interdisciplinares para a EDH no ensino superior; 3 - a produção de relatórios para identificar pós graduações, grupos de pesquisa, projetos de extensão, disciplinas, teses e dissertações, núcleos e comissões voltadas à temática dos direitos humanos, assim como, identificar os cursos de nível superior cujo projeto político pedagógico é transversalizado pelos direitos humanos; 4 - o fomento de estudos, pesquisas e produção de material didático e organização de acervos históricos sobre o Regime Militar e; 5 – o fomento de estudos e pesquisas sobre a história das populações tradicionais.

Outro objetivo estratégico, definido no interior da diretriz 19, do PNDH, impacta também diretamente as ações das IES. Tal objetivo trata do incentivo à transdisciplinaridade e transversalidade nas atividades acadêmicas em Direitos Humanos. As ações propostas para dar viabilidade a este objetivo são: 1 - incentivo à criação de cursos de graduação, pós-graduação e formação continuada em Direitos Humanos; 2 – fomento à criação de núcleos em direitos humanos nas IES; 3 – Fomento e apoio para a constituição da área de “Direitos Humanos” como campo de conhecimento transdisciplinar no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES), bem como, a recomendação de criação de linhas de financiamento para atividades de ensino, pesquisa e extensão em direitos humanos e; 4 – a implementação de programas e outras

ações de fomento à extensão universitária em direitos humanos, visando à construção de uma cultura e educação em direitos humanos.

A cada ação proposta foram identificados os órgãos responsáveis por sua implementação. Em todas as diretrizes apresentadas, repetiam-se como responsáveis o Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Direitos Humanos.

Anterior à publicação do PNDH III, havia se construído como política pública de Educação em Direitos Humanos o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNDEH), cuja versão preliminar foi publicada em 2003 e a última versão em 2007. O Plano foi construído pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, instituído pela Secretaria Especial de Direitos Humanos, no ano 2000.

Este Plano teve como objetivo construir um instrumento de orientação de políticas educativas voltadas à construção da cidadania, do conhecimento dos direitos fundamentais e de uma cultura de respeito à pluralidade e à diversidade sexual, étnica, racial, cultural, de gênero e de crenças religiosas. A construção deste se deu por meio de parcerias entre o Comitê Nacional e a sociedade civil organizada, em uma tentativa de metodologia participativa.

No período de 2004 e 2005 foram realizados encontros estaduais de educação em Direitos Humanos nos estados da Federação com o objetivo de revisar a versão de 2003, garantindo a participação social através da Primeira Consulta Nacional. Em 2006, durante o Congresso Interamericano de Direitos Humanos, Dr. Paulo Vanuchi, atual Secretário de Direitos Humanos, lançou a versão preliminar do PNDEH, para consulta on-line e, em dezembro de 2006, finalizou a Consulta Nacional entregando, durante o Prêmio Nacional, a versão 2006 do PNDEH (ZENAIDE, s/a, p.1).

Tal documento trouxe em suas referências as recomendações internacionais presentes no documento elaborado pela UNESCO sobre a Década das Nações Unidas para Educação em Direitos Humanos e para uma Cultura de Paz (1995-2004) e do Relatório do Jacques Delors, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (1996) (BRASIL/CNDEDH, 2003). Sobre este último documento, o PNDEH referenda os princípios educativos defendidos pela UNESCO, ao afirmar uma proposta educativa que se consolida por meio do ‘aprender a conhecer’, ‘aprender a fazer’, ‘aprender a ser’ e ‘aprender a viver juntos’. Conforme Silva

(2008), estes quatro pilares, apresentados no Relatório de Delors, apontam para uma concepção de educação voltada ao desenvolvimento de competências e que está vinculada às demandas do mercado de trabalho. O PNDEH não faz referências às competências a serem desenvolvidas pelas práticas educativas em direitos humanos, somente propõe ações de EDH, identifica o público alvo destas ações e seus responsáveis.

O Plano está estruturado em cinco eixos de atuação: Educação básica, Educação superior, Educação não-formal, Educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança, Educação e mídia. No que se refere ao ensino superior, o Plano destaca:

[...] sua missão [a da educação superior] é ofertar à sociedade uma reflexão relevante sobre a situação dos direitos humanos no país, incentivando e realizando debates capazes de garantir seu exercício e zelo. Entre as condições de implementação mais operativas que a universidade pode oferecer, está a formação de profissionais e acadêmicos sensibilizados para uma atuação cidadã, eticamente comprometida com o fortalecimento dos direitos e das liberdades fundamentais. (BRASIL/CNDEH, 2003, p. 23).

Quantos às três funções básicas da Universidade, o PNDEH defende: que o ensino deve ter os direitos humanos como eixo transversal da formação em qualquer área e a criação de programas interdisciplinares nos cursos de graduação e de pós-graduação. Que sejam institucionalizadas linhas de pesquisas interdisciplinares e interinstitucionais em torno dos direitos humanos, com incentivo das agências de fomento. Que ao nível da extensão, seja estimulada a articulação com educadores de diversos níveis de ensino, a fim de estimular uma cultura de direitos humanos e criação de novas metodologias em educação de direitos humanos.

No ano de 2012, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução nº1/2012, tentou tornarem efetivas as proposições dos Programas Nacionais de Direitos Humanos (I, II e III), bem como, do PNDEH e do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, ao recomendar a inclusão curricular dos direitos humanos na educação básica e superior, indicar a revisão dos projetos políticos pedagógicos destas modalidades de ensino. Em seu Art. 7º define:

A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas:

I – **pela transversalidade**, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;

II – como um **conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar**;

III – de maneira mista, ou seja, **combinando transversalidade e disciplinaridade**.

Parágrafo único: Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional. (CNE, Resolução, 2012, p. 2)

A Resolução faz distinções, em termos de recomendações, para os cursos de licenciatura e bacharelado do Ensino Superior. Para os primeiros, fica obrigatória a inclusão de disciplina com conteúdo específico. Para os outros cursos, caberão as instituições uma das três opções apontadas no excerto acima (CNE, 2012). Vale ressaltar que esta resolução não tem caráter de obrigatoriedade, nos cursos de bacharelado, ou seja, sua adesão dependerá do interesse das instituições e de seus gestores. A EDH deve ser transversal também a outra série de documentos que orientam a prática pedagógicas e gestão das instituições:

Art.6º - A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos e Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação (CNE, 2012, p. 2).

As Instituições de Ensino, a partir da resolução, deveriam se readequar, portanto, a transversalidade da Educação em Direitos Humanos, como orientador das práticas de ensino, pesquisa e extensão, optando pela abordagem nos conteúdos currículos por meio da transversalidade ou da disciplinaridade, com exceção dos cursos de licenciatura, cuja disciplina é obrigatória. Conforme Garcia (2012), críticas têm sido feitas ao caráter não obrigatório da EDH nos Cursos de Bacharelado, na Resolução, pois se entende que esta prerrogativa abre brechas

para a não adoção da EDH de uma maneira integral pelas instituições, em especial, as de ensino privado, mais atentas aos custos da implementação deste tipo de atividade.

As práticas da extensão universitária foram as primeiras ações das Universidades brasileiras no campo da educação em direitos humanos. Desde a década de 1980, se realizam práticas de assistência jurídica popular, formação política, educação popular, entre outros, juntos a movimentos sociais e outras organizações da sociedade civil como atividades extensionistas das Instituições de Ensino Superior, em uma perspectiva de direitos humanos. O próprio Plano Nacional de Extensão Universitária traz, entre suas áreas temáticas, o eixo Direitos Humanos e Justiça, desde o ano de 2001.

Algumas experiências de EDH no Ensino Superior têm sido publicadas em formato de livros e artigos. A publicação *A Formação em Direitos Humanos na Universidade: ensino, pesquisa e extensão*, de 2006, apresenta os relatórios de três Grupos de Trabalho (ensino, pesquisa e extensão), da Comissão de Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba, em que se destaca a atuação desta Universidade no campo da educação em Direitos Humanos. O Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB participou, inclusive, ativamente da elaboração do PNDEH e, no ano de 2007, em parceria com o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas (FORPROEX), iniciou o projeto de Educação em Direitos Humanos com diversas Universidades Públicas, incluindo representantes da Universidade Federal do Pará. Tal projeto teve como objetivo de implementar uma cultura de Direitos Humanos no sistema educacional por meio da capacitação de educadores, técnicos e gestores da rede básica de educação, lideranças comunitárias e profissionais das cinco áreas (educação básica, superior, não-formal, dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança, e educação e mídia), tal como previsto no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

O desdobramento deste projeto no Estado do Pará foi relatado por Damasceno et al (2010), em artigo no qual é descrita a experiência da UFPA com o programa de “Capacitação de Educadores da Rede Básica de Ensino em Educação em Direitos Humanos, dirigido a educadores, técnicos e gestores da rede básica de educação, lideranças comunitárias e de movimentos sociais, na cidade de Belém e em três municípios do Marajó (Breves, Gurupá e Soure). Esta capacitação, realizada em parceria com a Secretaria de Educação do Estado, abordou em quatro módulos: Fundamentos Históricos Filosóficos dos Direitos Humanos, os Fundamentos

Políticos e Jurídicos da Educação em Direitos Humanos, os Fundamentos Culturais da Educação em Direitos Humanos e os Fundamentos Educacionais da Educação em Direitos Humanos.

A experiência do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania (NDHUC) da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) de Marília é narrada no artigo intitulado de *Universidade e Direitos Humanos*. Desde o ano de 1997, o Núcleo, que é coordenado pela Faculdade de Filosofia, realiza seminários, palestras, oficinas e cursos na temática dos Direitos humanos, incentiva projetos de pesquisas e intervenção na cidade de Marília e coordena um grupo de estudos com alunos da graduação e pós-graduação. No ano de 1999, o NDHUC participou da coordenação da elaboração do Programa Municipal de Direitos Humanos de Marília, que se tornou uma das primeiras cidades do país a produzir uma política municipal de efetivação de direitos humanos (REIS e BARROS, 2008).

Nestas publicações encontramos os relatos das iniciativas de inserção da disciplina Direitos Humanos no currículo¹², proposição de atividades de extensão na área, criação de mestrados acadêmicos interdisciplinares e grupos de pesquisas. Ainda que crescentes tais experiências, de acordo com Piovesan (2006), na maioria das universidades caracterizam-se ainda por ser “um quadro plural, marcada por respostas espontâneas, isoladas e assimétricas” (p. 104). Muitas das iniciativas em EDH configuram-se muito mais pelo esforço de professores (as) implicados com a temática, do que efeito da institucionalização de linhas de ação destas Universidades, o que dificulta, entre outros aspectos a divulgação destas práticas em uma rede de solidariedade (PIOVESAN, 2006).

Andrade (2009) lembra que na maioria das Instituições de Ensino Superior a temática da cidadania e da ética, encontra-se em grande maioria restritas as disciplinas sobre ética profissional, não se constituem como eixo transversal do projeto político pedagógico, conteúdos e metodologias. O autor não descarta que a temática enfrenta “má-vontade” das instituições e do corpo docente. É de se estranhar que as Universidades estejam distantes deste conteúdo uma vez que as mesmas devem cultivar como valores os princípios de “igualdade, liberdade, autonomia, pluralidade, solidariedade e justiça” (MONTENEGRO, MARQUES e LEAL, 2009, p.32),

¹² A Universidade Federal da Paraíba (UFPB), por exemplo, introduziu no currículo do Projeto Político Pedagógico de todos os cursos, um seminário de 20 horas dedicado ao debate dos Direitos Humanos (TOSI, 2006).

ademais por se tratar de um agente importante na história da democratização do país, como salienta Chauí (2003, p.1):

A partir das revoluções sociais do século XX e com as lutas sociais e políticas desencadeadas a partir delas a educação e a cultura passaram a ser concebidas como constitutivas da cidadania e, portanto como direitos dos cidadãos, fazendo com que, além da vocação republicana, a universidade se tornasse uma instituição social inseparável da ideia de democracia e democratização do saber: seja para realizar esta ideia, seja para opor-se a ela, no correr do século XX a instituição universitária não pôde furtar-se à referência à democracia como uma ideia reguladora

Os documentos apresentados (programas, planos e resolução), que orientam a implementação de políticas de educação em direitos humanos no Brasil, tais como o conjunto de documentos internacionais, defendem uma concepção jusnaturalista de direitos humanos, que apela a universalidade dos direitos e dos sujeitos. O PNDH III, por exemplo, afirma: “toda a pessoa tem direitos inerentes à sua natureza humana, sendo respeitada sua dignidade e garantida a oportunidade de desenvolver seu potencial de forma livre, autônoma e plena”. Os enunciados vinculados aos direitos humanos nestes documentos remetem a uma concepção soberana de direito, posto que este modelo teórico “[...] pressupõe o indivíduo como sujeito de direitos naturais ou poderes primitivos; ele se coloca como objetivo de dar conta da gênese ideal do Estado, enfim ele faz da lei a manifestação fundamental do poder.” (FOUCAULT, 1997, p. 76).

Considerando a relação existente entre os textos normativos e os processos de normalização, entendemos que tais documentações põem em jogo um conjunto de estratégias biopolíticas, que visam à minimização dos conflitos e produção da segurança por meio de práticas nomeadas de educação em direitos humanos. Estes arquivos não são, no entanto, apenas reproduções das recomendações internacionais postas nas declarações de direitos e no PMEDH. Elas são os efeitos de jogos de poder-saber de grupos e organizações sociais distintas e heterogêneas (agências internacionais, grupos de pesquisas, instituições de ensino superior, representantes governamentais, movimentos sociais e ong's), cujas lutas e seus efeitos parciais estão materializadas nas políticas de EDH apresentadas. A produção destes documentos dá visibilidade ao entrecruzamento de pelo menos dois conjuntos de práticas: aquelas disparadas

pelas agências internacionais e as protagonizadas pelos movimentos sociais em suas lutas por direito, sejam estas institucionalizadas ou não.

É importante demarcar que a configuração dos movimentos sociais e suas pautas de lutas sofreram modificações nas últimas décadas. Gonh (2010) observa que, desde a década de 1990, emergiram novas formas de organizações sociais, como as ONG's e entidades do terceiro setor. O eixo de ação das entidades e movimentos da sociedade civil também ganharam novas conformações, assim, se até a década de 1970 e 1980, as lutas dos movimentos sociais enfocavam questões de caráter ideológico e políticos, na atualidade, estas organizações, articulam suas pautas de lutas “[...] segundo gênero, faixas etárias, questões ecológicas e socioambientais, étnicas, raciais, religiosas, etc., além dos fóruns, conselhos, câmaras etc., que compõem o novo quadro do associativismo brasileiro” (p. 12). Notemos que agora a luta por direitos sociais, econômicos e políticos é mobilizado por uma política identitária dos mais diversos segmentos.

Na publicação “A democracia inesperada: cidadania, direitos humanos e desigualdades sociais”, Bernardo Sorj (2004) analisa as mudanças nos mecanismos de representação política de nossa sociedade, nas últimas décadas. Com a derrocada dos países comunistas e as outras mudanças na dinâmica do capitalismo, o discurso dos direitos humanos ocupou o lugar das utopias políticas dos partidos políticos. O autor sustenta que, se por um lado, houve uma expansão do associativismo, dos novos direitos ligados à produção de identidades coletivas e de organizações que se colocam como representantes da sociedade civil, por outro, estes processos não foram eficazes para a diminuição das desigualdades sociais.

A ONG contemporânea é aquela que se especializou na defesa de algum direito, e que se organizou com profissionais e ou pesquisadores exclusivos. E na dinâmica democrática, a estas se impôs três desafios: 1- A desresponsabilização do Estado- estas organizações acabam por assumir responsabilidades sobre os serviços sociais; 2 – o problema da representação - sob que base se cria a legitimidade de uma ONG em representar uma “causa” ou um “público”?; 3- a racionalidade do empoderamento– parte do pressuposto que existe alguém que conhece a verdadeira identidade dos oprimidos (SORJ, 2004).

No campo das práticas dos movimentos sociais é necessário destacar também a captura destas pela lógica do empresariamento social. A cooptação das organizações sociais por seu

crédito público e por sua capilaridade (ABICAIL, 2002). Podemos dizer que o trabalho com “social”, do qual muitas organizações constroem seu nicho de trabalho, haja vista o crescente financiamento público e internacional, tornou-se um terreno lucrativo, além de uma forma de minimizar as tensões advindas das disparidades sociais, “aliviar” a pobreza e gerir a população.

Não poderemos perder de vista, portanto, que as práticas de resistências da sociedade civil organizada podem ser capturadas pelas modulações capitalistas. O discurso de direitos humanos pode vir a ser abocanhado pela racionalidade neoliberal e poderá compor com outros discursos a formulação de práticas de educação em direitos humanos, disparadas pelas mais diversas instituições. Há de se atentar, portanto, aos efeitos de tais práticas, para se evidenciar as racionalidades políticas que as forjam.

1.3. Direitos Humanos e Resistências: possíveis intersecções?

Até o momento, privilegiamos uma narrativa sobre os efeitos biopolíticos e disciplinadores de certas práticas associadas aos direitos humanos. Discorremos como em nome dos direitos têm-se gerido a vida da população, por meios de processos de judicialização e medicalização, que promovem assujeitamentos diversos. Agora, interessa-nos interrogar sobre a possibilidade da produção de direitos em outras paragens, nas brechas dos processos de normalização da vida, como práticas de resistência.

Para Giacóia Júnior (2008), Foucault e Agamben construíram uma crítica radical aos direitos humanos, ao darem visibilidade a outras funções políticas que estes cumprem para além da proteção legal dos indivíduos. Evidenciaram a lógica do biopoder que reveste os direitos modernos. Sendo assim, coube a pergunta: seria possível um direito que seja antidisciplinar e não-previdenciário? Giacóia Júnior (2008) segue cético sobre a questão, considerando que é muito difícil, em tempos neoliberais, algo não ser abocanhado pelo mercado e reinvestido, portanto, de uma racionalidade normalizadora. Aqui, nesta tese, consideramos possível a

produção de direitos nos interstícios das linhas de fugas¹³, junto às lutas por singularização, como direitos marginais e efeito de práticas de resistência.

Nesta mesma perspectiva, Coimbra, Lobo e Nascimento (2009) problematizam que, nas sociedades modernas ocidentais, os direitos estão historicamente atrelados à concepção de uma ordem imposta que asseguraria a paz e a ordem, bem como, a concepção abstrata de humano, que esvaziam os processos inventivos dos modos de existência, e para escapar desde modelo de direito, exige-se uma estratégia de transvaloração dos direitos, que afirme as forças ativas das lutas agônicas. Assim, torna-se possível a afirmação de “direitos não mais universais, absolutos, contínuos e em permanente estado de aperfeiçoamento, mas locais descontínuos, fragmentários, processuais, em constante movimento e devir, como a força que nos atravessam e nos constituem” (COIMBRA, 2011, p. 93).

Sustentar os direitos não-universais como emergentes das práticas de resistência nos impele a problematizar este conceito a partir do arcabouço teórico-analítico em que nos apoiamos. Foucault (2009 d) ao descrever as proposições para uma analítica do poder, assegura: “que lá onde há poder há resistência” (p. 105). Com isto quer afirmar, que o poder não é absoluto, no sentido em que nada lhe escaparia. Pelo contrário, para uma relação de poder se constituir, entende que é imprescindível que “o outro (aquele sobre o qual ele se exerce), seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis.” (FOUCAULT, 1995, p.243). As relações de poder não podem ser mantidas sem a luta dos sujeitos por liberdade, posto que ocorrem em um campo de possibilidades mais ou menos aberto, em que a possibilidade de escape está lá sempre presente.

As resistências, no entanto, não se constituem como um fora do poder. Se entendermos que as relações de poder são exercidas a partir de múltiplos pontos móveis e desiguais, devemos considerar que a resistência se constitui como um contra-poder e se estabelece também a partir de uma multiplicidade de lugares. Ainda sobre as resistências, o filósofo pondera:

¹³ As linhas de fuga são aquelas que escapam das tentativas de totalização. Conferir: DELEUZE, G. e GUATTARI, G. Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia. Vol. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

Também são, portanto, distribuídas sobre uma multiplicidade de pontos, os nós, os focos de resistência disseminam-se com mais ou menos densidade no tempo ou no espaço, às vezes provocando o levante de grupos ou indivíduos de maneira definitiva, inflamando certos pontos do corpo, certos momentos da vida, certos tipos de comportamento. Grandes rupturas radicais, divisões binárias e maciças? Às vezes. É mais comum, entretanto, serem pontos de resistência móveis e transitórios, que introduzem na sociedade clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos, percorrem os próprios indivíduos, recortando-os e os remodelando, traçando neles, em seus corpos e almas regiões irredutíveis. Da mesma forma que a rede de relações de poder acaba formando um tecido espesso que atravessa os aparelhos e instituições, sem se localizar exatamente neles, também a pulverização dos pontos de resistência que torna possível uma revolução, um pouco à maneira do Estado que repousa sobre a integração institucional das relações de poder (FOUCAULT, 2009 d, p. 107).

Sampaio (2006/2007), a partir de Foucault, ressalta o equívoco de pensar o poder e a resistência a partir de binarismos, como as distinções entre os polos dominador e dominado. A análise das forças nos jogos de poder deve incidir sobre “[...] o conjunto heterogêneo de práticas de resistências com suas lutas locais, pontuais e disseminadas e, por vezes, inesperadas.” (p. 4). Vejamos que não é possível extrair da resistência uma essência, posto que esta possui uma intensidade variável. Não é necessariamente reativa e tampouco estaria no lugar da “grande recusa”. Deleuze (2010, p. 127) define o que é resistir:

Transpor as linhas de força, ultrapassar o poder, isto seria como que curvar a força, fazer com que ela mesma se afete, uma vez de afetar outras forças: uma “dobra”, segundo Foucault, uma relação de força consigo. Trata-se de “duplicar” a relação de forças, de uma relação consigo que nos permita resistir, furtar-nos, fazer a vida ou a morte voltarem-se contra o poder.

É preciso falar em resistências no plural, em suas infinitas formas, que foram mapeadas nos estudos históricos, nas lutas específicas de prisioneiros, de doentes em hospitais, de mulheres e de soldados contra o controle incisivo sobre seus corpos. A partir da pesquisa histórica, o filósofo pode mapear, não só o assujeitamento destes corpos pelos mecanismos de poder, mas também suas práticas de desobediência.

No texto *O sujeito e o poder* têm-se pistas sobre os processos de lutas e resistências contemporâneas. Tais lutas se posicionam contrárias aos processos de individualização e totalização dos governos das condutas. As lutas contra as formas de sujeição se tornaram

imprescindíveis na atualidade, junto às lutas contra a exploração econômica e a contra as formas de dominação. Estas primeiras são imediatas, na medida em que focam nos inimigos imediatos e em problemas do presente. E lançam a seguinte interrogação: “quem somos nós?”. São lutas, portanto, contra as formas de sujeição (FOUCAULT, 1995). Assim, a questão que se põe a frente de Foucault sobre as lutas por individualização questiona de maneira incisiva o modo como somos governados. Como explicita Rodrigues (2008, p. 143), para o autor trata-se menos da defesa dos direitos humanos naturais e toda problemática que o conceito de “humano” carrega sobre si e mais dos “direitos dos governados”, ou melhor, do direito de não sermos governados em absoluto, sem chance de questionamentos e problematizações.

Se desde o século XVI se impõe a questão “como governar?” também se impõe a inquietude de questionar “como não ser governado?”. Tais colocações são trazidas por Foucault, em texto sobre a tarefa da atitude crítica como formar de escapar de certas artes de governar. Ao tratar disso não se remete a ingenuidade de se afirmar a existência de uma sociedade sem governo, antes de se colocar a questão: “como não ser governado *assim*, por isso, em nome desses princípios, em vistas de tais objetivos e por meio de tais procedimentos, não dessa forma, não para isso, não para eles” (FOUCAULT, 1990, p. 38). Em outro trecho acrescenta:

E se a governamentalização é mesmo esse movimento pelo qual se tratasse na realidade mesma de uma prática social de sujeitar os indivíduos por mecanismos de poder que reclamam de uma verdade, pois bem, eu diria que a crítica é o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade; pois bem, a crítica será a arte da inservidão voluntária, aquela da indocilidade refletida. A crítica teria essencialmente por função a desassujeitamento no jogo do que se poderia chamar, em uma palavra, a política da verdade (FOUCAULT, 1990, p. 5).

Foucault recorre ao texto de Kant sobre o que é a *Aufklärung*, de 1784, no qual o filósofo descreve a atitude crítica necessária diante do estado de menoridade ao qual a humanidade estaria submetida por um excesso de autoridade e pela ausência de coragem. Para o filósofo alemão o projeto crítico passava pela tarefa de conhecer os limites do conhecimento, esta era a primeira tarefa da *Aufklärung*. A atitude crítica, com base nesta tarefa, estaria relacionada ao princípio de autonomia frente à obediência a autoridade. Provocaria, portanto, o “desassujeitamento em

relação ao jogo de poder e da verdade” (FOUCAULT, 1990). Se para alguns filósofos pós-Kantianos a atitude crítica restringiu-se ao aspecto epistêmico, desvincilhando-se das dimensões ético-políticas, Foucault trilhou o caminho distinto: problematizou “o que nós somos?”, a partir de um ethos ético. Para este, a atitude crítica tratou-se de um exercício prático, que expôs os discursos de verdades e seus efeitos (CANDIOTTO, 2006).

Lançamos a questão-título desta sessão – “direitos humanos e resistências: possíveis intersecções? ”, porque apesar da produção dos direitos está historicamente, na modernidade, relacionado a processos de governamentalização e de que os direitos, colonizados pelas normas, produzem efeitos políticos de sujeição, avaliamos que outras práticas nomeadas como direitos humanos têm sido produzidas em uma perspectiva ética que questiona até que ponto aceitamos ser governados de determinado modo. Nestas práticas difusas, que não apresenta modelos a serem copiados, notamos uma série de práticas de resistências, muitas vezes pontuais, que põe em questionamento uma vida regulada e inventa novos modos de existência. Lemos e et al (2014) notaram, por exemplo, nos acontecimentos que envolvem defensores de direitos humanos na Amazônia, a luta “[...] por campos de possibilidade de existências que singularizam mesmo diante da dor e pedem passagens para fazer valer direitos negados. ” (p. 13). São dissidências políticas, que vão desestabilizando racismos e produzindo direitos sem universalismos, mas em uma dimensão ética e estética de uma política de existência.

Seguindo este conjunto de problematizações, no tópico seguinte questionamos o campo da educação como espaço em que a crítica daquilo que fazemos conosco deve ser colocada como um exercício ético.

1.3.1. Práticas formativas e o governo de si e dos outros: dimensões éticas, estéticas e políticas.

No conjunto de obras de Foucault, é possível traçar dois tipos de registros sobre os processos educativos. O primeiro refere-se àquele que tem curso a partir do século XVII, ligado à racionalidade moderna que, além de hierarquizar as formas de conhecimento, entre os científicos e os não-científicos, promove o disciplinamento do alunado para viabilização do projeto moderno

capitalista. O segundo registro é aquele descrito em seus últimos cursos do College de France (em especial “A Hermenêutica do Sujeito”, o “Governo de si e dos Outros” e a “Coragem da Verdade”), nos quais o campo da educação é pensado a partir das experiências de produção das subjetividades antigas. Neste tópico revisaremos estes dois registros e os efeitos dos projetos educativos implicados na produção de subjetividades.

Para Fonseca (2011, p.131) a questão da educação em Foucault “[...] não se remete diretamente ao âmbito restrito dos processos de ensino e aprendizagem, mas ao âmbito mais amplo e fundamental das formas históricas de subjetivação”. Como os sujeitos são constituídos nas diferentes práticas formativas? O pensador francês aponta alguns destes modos de produção de existências.

Ao descrever as escolas entre as instituições disciplinares, emergentes ainda no século XVII, o filósofo a vincula ao projeto moderno iluminista, o qual tinha na educação uma estratégia política fundamental para o adestramento dos incivilizados, por meio da incitação de novas condutas, baseados na ordem e no progresso. Junto com outras instituições (hospitais, prisões, fábricas, entre outras) formaram uma rede complexa de dispositivos normativos, que fabricam sujeitos em uma perspectiva de assujeitamento. Conforme Carvalho (2014, p. 106):

as instituições, dessa maneira, sempre tiveram por função integrar e incluir os indivíduos em um conjunto específico de possíveis experiências, comparando-os, diferenciando-os, hierarquizando-os, homogeneizando-os, distribuindo-os nas funções sociais escalonadas, classificando-os, de todo modo.

Donzelot (1980) nota que os educadores compõem o conjunto de trabalhadores sociais que exercem a função policial, que se generalizou e não se restringiu aos aparatos de segurança penal. No século XIX, o Estado fez das escolas o lugar privilegiado do controle das famílias pobres e a inculcação dos valores morais e de higiene, logo, se tornou espaço estratégico de medicalização das famílias.

Com Foucault entendemos que educar é uma forma de governo dos outros, na medida em que incide no ato de conduzir condutas, visando alguns efeitos. A condução de condutas se dá por meio de técnicas racionais que promovem práticas de incitação e não de coerção, estes últimos

ligados aos processos de dominação e não das relações de poder. O professor é peça fundamental nos processos de gestão da vida, pois afinal ele também governa. Ele “é um gestor dos focos de experiências possíveis no interior da escola” (CARVALHO, 2014, p. 108).

A instrução de jovens, cumprindo com o objetivo de submissão dos educandos à ordem social, produz modos de subjetivação por meio de diversas estratégias e táticas de adequação dos corpos no tempo e no espaço. Assim, vê-se na escola a distribuição espacial dos alunos na sala de aula, visando diminuir comunicações indesejáveis e aperfeiçoar o controle das condutas.

Vê-se, ainda, emergir programas pedagógicos, organizados linearmente em séries, com grau de complexidade crescente, onde a cada série são prescritos exercícios específicos e sucessivos, que permitem tanto a minúcia do controle, como a intervenção pontual sobre cada indivíduo. Ao final de cada etapa de exercício, um teste é proposto como forma de avaliação da aprendizagem e de diferenciação da aptidão entre os alunos. Esta gestão da multiplicidade fabrica a divisão binária entre o normal e o anormal, por isso, afirma que o que está em jogo são processos de normalização da sociedade (FOUCAULT, 2007).

A vigilância hierárquica é produzida na escola pelo corpo técnico, por meio de técnicas de observação e registro dos desvios praticados pelos alunos, tendo como padrão de referência o modelo do aluno ideal. Testes, provas e avaliações de desempenho são utilizados como forma de acompanhamento da vida dos alunos ao longo de sua passagem na escola. O exame é um instrumento fundamental para mensuração dos desvios, portanto, dos níveis de anormalidade do alunado. Trata-se de um dispositivo que extrai verdades sobre os indivíduos, classifica-os e hierarquiza-os. Funciona também como uma sanção normalizadora, na medida em que estabelece “micropenalidades” (FOUCAULT, 2007).

Nas Universidades, os processos de disciplinamento ocorrem em duas direções, além daquele promovido sobre o corpo de alunos e corpo técnico, este espaço produz o disciplinamento dos saberes técnicos, os quais, desde o século XVIII, passaram a rivalizar-se com base na noção de ciência. Assim, os saberes foram selecionados, normalizados, hierarquizados e centralizados, pautados na definição de um conhecimento verdadeiro.

Desde este período, um processo intenso de controle de saberes os organizou em disciplinas. Estas, por sua vez, distinguem o “saber” do “falso saber”, a partir dos princípios

instituídos de veridicidade no interior das mesmas. As diversas disciplinas constituem um campo maior de saber, que desde o século XVII, tem se construído como ciência. Na hierarquização dos saberes, a ciência tem sido legitimada como produtora de conhecimento verdadeiro e isto tem efeitos de poder, já que esta racionalidade autoriza a prática pela ciência do policiamento dos outros saberes (FOUCAULT, 2005). As universidades se tornaram espaços privilegiados de produção e de circulação deste saber científico. Gallo (2006, p. 557) destaca algumas das consequências deste processo disciplinador:

Dentre elas, destaco a conformação do perfil moderno da universidade como instituição classificadora e legitimadora dos saberes; a constituição da assim chamada ‘comunidade científica’, operadora e geradora do consenso acadêmico; por fim, uma mudança na forma do dogmatismo, que se desloca da ortodoxia (isto é, censura dos enunciados’) para uma espécie de ‘ortologia’ (que seria a ‘disciplina da enunciação’, a forma de controle que se exerce por meio da disciplina, tendo a ciência como poder regulador e não mais a filosofia).

A partir dos estudos foucaultianos, os pesquisadores do campo da educação têm problematizado a formação com um espaço de tensões, onde processos de normalização ocorrem, concomitantemente, às práticas desviantes. Neste aspecto, concordamos com Fonseca (2012), ao definir a educação como um “plano de embates entre devires e deveres, entre imposições de normas e desvio das mesmas, lugar, pois, onde pode se insurgir o sujeito ético como aquele que faz escolhas em relação aos encontros que diminuem ou aumentam sua potência de vida” (p.3).

Se as relações de poder não estão dadas de antemão, os efeitos dos processos formativos, em que se constituem diversas relações de poder-saber, também não estão dados. Nos espaços educativos também emergem contra-poderes, os quais trazem a crítica aos processos de governamentalização disparados por estes. A prática da liberdade como condição dos jogos de poder instiga a produção de linhas de escape, exigindo sempre um novo investimento do poder. Aquino e Ribeiro (2009) destacam que é este “inacabamento compulsório das relações de poder” que mantém fluídos os movimentos de governamentalização e mantém a liberdade como fonte e como impedimento das tecnologias de poder. A educação pode, portanto, ser um espaço de interrogação da constituição de nós mesmos, a partir de uma perspectiva de problematização do presente.

Silva e Freitas (2015) apontam que as primeiras apropriações do pensamento de Foucault pelos estudos do campo da educação no Brasil tiveram como referência principal o conceito de técnicas disciplinares dispostas no livro “Vigiar e Punir”. Tal recepção é marcada pelo contexto histórico-político referente ao final de Ditadura Civil-Militar e as lutas contra o autoritarismo deste período. Já em fins da década de 1990, os estudos em educação ampliam seus campos de análise a outras temáticas presente nas últimas obras do filósofo francês. Em decorrência disto ocorre uma pluralização de pesquisas voltadas a dimensão ética e estética da educação. Este deslocamento deve-se, em grande parte, pela publicação tardia das últimas obras de Foucault e de entrevistas reunidas nas coletâneas intituladas “Ditos e Escritos”, que deram visibilidade a outro conjunto de problematizações, a saber, a noção de cuidado de si como forma de governo de si e dos outros.

As últimas obras de Foucault nos interpelam a pensar a possibilidade de construir novas relações consigo e com outros, por meio de uma ética do cuidado. Fonseca (2011) analisa que, em “A Hermenêutica do Sujeito”¹⁴, o problema da educação é colocado, especialmente, pelo diálogo entre Alcebíades e Sócrates, em que a questão da educação é problematizada junto ao exercício das diversas funções políticas na cidade. Alcebíades era o governante de Atenas, que cedo entrou na carreira política e militar. Conhecido por suas virtudes de beleza e riqueza, mas também por sua vaidade e ambição desmedida, Alcebíades, interpelado por Sócrates, é chamado à tarefa de cuidar de si mesmo, isto é, de realizar uma série de operações sobre si (técnicas de ascese) que o ajude a chegar a uma determinada forma de existência, por ele almejada. Isto por que, de acordo com Foucault (2010, p. 35):

Não se pode governar os outros, não se pode bem governar os outros, não se pode transformar os próprios privilégios em ação política, em ação racional, se não está ocupado consigo mesmo. Entre privilégio e ação política, este é, portanto, o ponto de emergência da noção de cuidado de si.

¹⁴ A Hermenêutica do Sujeito é a publicação que reuniu as aulas ministradas por Foucault no Collège de France no ano 1982, no qual o autor apresenta a noção de “cuidado de si”, a partir do estudo histórico das técnicas e procedimentos de constituição do sujeito ético.

O conhece-te a ti mesmo (*gnôthi seautón*) de Sócrates é, no fundo, um chamado para voltar-se a si próprio (*epiméleia heautoû*). Alcebíades, embora, proveniente da nobreza ateniense, apresentava uma falha em sua formação, a incapacidade de cuidar de si mesmo. Falha grave, pois disso dependia o bem governar dos outros e da cidade. Foucault evidenciou que o apelo a uma atitude para consigo aparece não somente nos textos socrático-platônicos, mas também entre os cínicos, os estoicos e os epicuristas, os quais desenvolveram uma série de práticas de si, que iam das práticas de ascese aos regimes de saúde; práticas de cuidado com o corpo às meditações e leituras. Esta relação estabelecida consigo mesmo se dá no campo da experiência de si como sujeito moral, onde o próprio sujeito é objeto de sua prática moral.

Com os gregos, Foucault adentrou a temática da produção da subjetividade, afirmando-a como um processo histórico. Fez aparecer a possibilidade de se constituir modos de existência, seguindo regras estéticas, éticas e políticas. Deu visibilidade à produção da vida como uma obra de arte (DELEUZE, 2010). O retorno aos gregos permitiu uma problematização do presente, o questionamento sobre o que fazemos de nós mesmos, como temos nos constituído como sujeitos.

A partir da modernidade, outras formas de se constituir como sujeito foram fabricadas. O cuidado de si perdeu espaço para o conhecimento de si. No procedimento cartesiano de conhecer a si mesmo, o acesso à verdade se dá por meio de condições formais e objetivas, em que o sujeito não se modifica. O sujeito volta-se à sua própria consciência, em decorrência da valorização do cogito como forma deste acesso à verdade, que já se encontra dada. Há aqui, portanto, outra forma de relação entre sujeito e verdade, muito distinta da cultivada pela cultura helenística, em que se valorizam as formas espirituais e tinha a verdade como um processo em constante produção.

Conforme Freitas (2010), as problematizações do cuidado de si dos estudos foucaultianos, ajudam a interrogar a formação do humano a partir das técnicas de si, bem como, auxiliam a provocar o deslocamento, no campo da educação, “das práticas de governo dos vivos para o governo ético de si mesmo, indagando a potencialidade do cuidado de si na concretização de novas formas de vida para além da genealogia da sujeição, descrito pelo próprio Michel Foucault” (p. 169). Aventa-se, desta maneira, a educação como uma experiência refletida do exercício de liberdade.

Ainda para este autor, a formação, sob o princípio do cuidado de si, abriria ao sujeito a possibilidade de romper com os modelos cognitivos, emocionais e socioculturais dados, ao propiciar ao mesmo, exercícios de governo de si que põe em evidência a capacidade de resistir. Deve, portanto, promover a liberdade de se produzir e se modificar como sujeito, de maneira independente das paixões internas ou a coerções externas. A educação passa a ser entendida não pelo acúmulo de conhecimento ou de coisas aprendidas, mas pelo que “produzindo formas de experiência de si, conduz o indivíduo a tornar-se sujeito, mediante atos concretos de resistências às formas de vida instituídas” (FREITAS, 2010, p. 186).

Nas Universidades, constituir um campo de experimentações resistentes às lógicas burocráticas e biopolíticas que operam sobre as políticas acadêmicas, exige pôr em questionamento as mesmas, das pequenas e pontuais práticas de normalização da vida às macropolíticas transversais que articulam modos de governamentalização cada vez mais neoliberais, como nos alertam Cruz e et al (2015, p. 253):

Resistir e tensionar os enquadramentos dos currículos disciplinares, das avaliações com notas, dos históricos crivos de existências, das hierarquias de saber, dos controles espaciais e dos horários, de processos políticos de docilidade e alta produção, das durezas da burocracia acadêmica, das separações dos prédios e salas, das assepsias dos laboratórios, dos muros que afastam a cidade, das fronteiras entre as disciplinas, da lógica científica com seus modelos aprisionantes e das regulações da vida pela medicalização da existência na normalização dos textos e dos corpos coletivos.

Na fotografia 2 (página74), o “Sarau pela democracia” emerge como força política de resistência na Universidade, estabelecendo um campo de experimentações estudantis que criam fissuras na burocracia institucional.

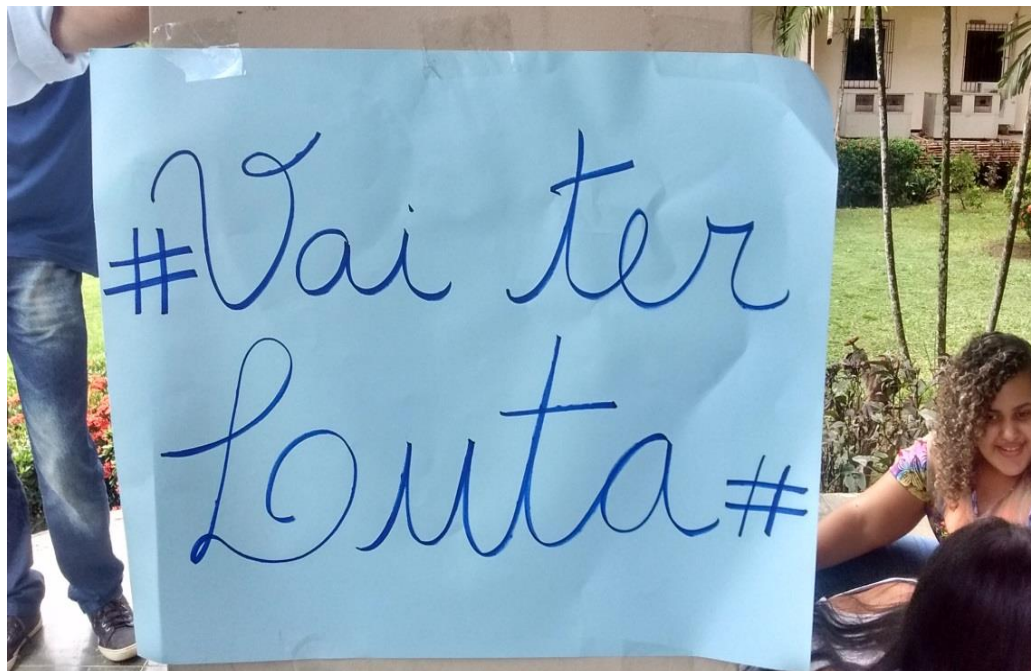
Elemento primordial na produção de uma educação que permita a circulação de experiências e de aprendizagens, que não se reduzem às tentativas de enquadramento normativo das condutas é o educador. Carvalho (2011) nos interpela a problematizar o que chama de função-educador, noção criada pelo mesmo a partir da intercessão com o conceito de “função-autor” de Foucault. A função-educador é pensada “[...] como um tipo específico de posição de um sujeito no interior de uma sociedade, relacionando-se direta e indiretamente com certos

dispositivos, táticas e estratégias de saber poder, fazendo circular um conjunto de verdades” (p. 12). O educador sempre ocupa uma posição de sujeito, o qual deve ser problematizada. Cabe ao educador questionar a si mesmo, o que põe em jogo, o que mobiliza nas relações de saber-poder-subjetivação em sua prática de governo dos outros. Pode ser aquele que opera no campo do disciplinamento dos corpos e dos discursos, bem como, da governamentalidade ou aquele que proporciona a produção de subjetividades ativas e resistentes, a partir de outras posições da função- educador.

Os efeitos da intersecção entre os campos da educação e dos direitos humanos sobre a produção de modos de existência são diversos. Neste capítulo, problematizamos alguns destes efeitos e encontros, desde aqueles que promovem processos de individualização e totalização àqueles que inventam novas prática de subjetivação, rompendo com as de normalização dos indivíduos, pelas vias de medicalização e judicialização dos corpos.

Quanto ao objetivo do capítulo, o de analisar o objeto direitos humanos e sua relação com o campo da educação, examinando as racionalidades acerca da educação em direitos humanos presentes na atualidade, concluímos que, no caso das políticas de educação em direitos humanos instituídas no Brasil, estas estão ao mesmo tempo alinhadas as estratégias biopolíticas mundiais, assim como, são efeitos de negociações e de resistências protagonizadas pelos movimentos sociais de luta por direitos.

No capítulo seguinte, seguimos nossa trajetória de problematizações, abrindo interrogações acerca de outras intersecções, agora entre os campos da psicologia e dos direitos humanos.



Fotografia 2: Cartaz “#Vai ter Luta#”, exposto no Sarau pela Democracia, com participação de estudantes de Curso de Psicologia da UFPA (2015).

Fonte: Foto do Arquivo Pessoal (2015).

CAPÍTULO 2

ENCONTROS E DESENCONTROS ENTRE OS DIREITOS HUMANOS E A PSICOLOGIA NO BRASIL

Neste capítulo, a partir da literatura sobre a história da psicologia brasileira, discutimos os modos como o objeto direitos humanos tem se materializados nas práticas da psicologia brasileira. Para isto, recorreremos à história desta profissão no país. A instituição da profissão e do Curso de Psicologia ocorreu em 27 de agosto de 1962, por meio da lei 4.119, e foi regulamentada em janeiro de 1964. O Parecer nº 403, aprovado em dezembro de 1962 e elaborado pelas Comissões de Ensino Superior e de Legislação e Normas do Conselho Federal de Educação, estabeleceu um currículo mínimo, que passou a orientar a Formação de Psicólogos (as) no país, só sendo superado no ano de 2004, com aprovação das Diretrizes Nacionais Curriculares para os Cursos de Psicologia.

A história das práticas psicológicas no Brasil, que inclusive é anterior à data de regulamentação da profissão¹⁵, já foi narrada por Coimbra (1995), Jacó-Vilela, Cerezzo e Rodrigues (2001); Jacó-Vilela, Ferreira e Portugal (2007), Jacó-Vilela, Jabur e Rodrigues (2008) e Campos (2008), em obras que tratam sobre as condições histórico-sociais, as quais possibilitaram a constituição da psicologia como ciência e profissão no país. Concordamos com Coimbra (2001), para quem as práticas da psicologia não estão alheias à história, pelo contrário, são constituídas em uma trama histórica complexa, sendo sustentada e sustentando relações de poder.

Neste capítulo, nas duas primeiras seções, explanamos sobre os fazeres da psicologia em contextos políticos distintos, procurando evidenciar a aproximação das práticas psicológicas com o campo dos direitos humanos. O primeiro período, referente à Ditadura Civil-Militar e o segundo corresponde ao período da redemocratização brasileira. Nas sessões seguintes,

¹⁵ Boarini (2007) afirma que os saberes psicológicos circulam no país há mais de um século, exemplo disto, e a psicometria, utilizada na avaliação da população com base em padrões de aptidões e habilidades cognitivas. Tal concepção, aliada ao contexto de nacionalismo, foi adotada pela Liga Higiênica de Saúde Mental, fundada no ano de 1925 e formada, especialmente, por médicos e juristas. Ainda no século XX, O primeiro curso de Psicologia foi fundado, no ano de 1958, na Universidade de São Paulo.

evidencia-se a participação do Conselho Federal de Psicologia na construção de uma perspectiva que não dissocia as práticas da psicologia, com os direitos humanos e o compromisso social. A constituição da Comissão de Direitos Humanos do CFP é tomada como analisador deste acontecimento. Ao final, apresentamos a produção acadêmica da psicologia acerca dos direitos humanos, evidenciando a proliferação deste objeto nos estudos relacionados a este saber. As fontes documentais mobilizadas neste capítulo são, portanto, a literatura acadêmica sobre a história das práticas da psicologia no Brasil, documentos produzidos pelo Conselho Federal de Psicologia (disponibilizados no site da Entidade) e a produção acadêmica sobre direitos humanos, na área de concentração da Psicologia, acessados a partir da base de dados do Banco de Teses e Dissertações da CAPES e da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS).

2.1 As práticas de psicologia em tempos de Ditadura Civil-Militar no Brasil:

De acordo com Sader (2007), direitos humanos não fazia parte da pauta de luta dos movimentos sociais, antes da Ditadura Civil-Militar. Outras agendas compunham os discursos e reivindicações dos movimentos sociais, como as pautas acerca do desenvolvimento nacional, do direito à sindicalização e do direito ao voto. Os efeitos violentos do Golpe de 1964, que se materializavam na pauperização da vida dos trabalhadores, apesar da aceleração da economia, na cassação do direito à livre organização, na censura sobre os meios de comunicação de oposição e em todas as outras formas de violação de direitos, transformaram os direitos humanos em pauta prioritária das organizações sociais.

A Ditadura Civil-Militar Brasileira de 1964 constituiu-se em mais um momento de regime ditatorial na história do país, caracterizado pela restrição dos direitos civis e políticos, por meio de mecanismos de violência institucionalizada. O Brasil seguia os passos de outros países Latino-Americanos, que interromperam a democracia por meio de golpe de Estado pelas Forças Militares. Sob a justificativa de combate ameaça comunista, se implementou uma política de terrorismo de Estado, que tornou a tortura juridicamente legitimada contra os desafetos do Regime.

Carvalho (2013) divide o Governo Militar Brasileiro em três fases distintas. A primeira corresponde aos Governos do General Castelo Branco e o primeiro ano de Governo do General Costa e Silva, entre os anos de 1964 a 1968. Fase esta que “caracteriza-se no início por intensa atividade repressiva seguida por sinais de abrandamento” (p. 157) e foi marcada ainda pela forte presença de setores mais liberais nas Forças Armadas.

A fase seguinte, de 1968 a 1974, representou o endurecimento do Regime no que se refere à violação dos direitos civis e políticos. Conforme Carvalho (2013, p. 158): “foi o domínio dos militares mais truculentos, reunidos em torno do general Garrastazu Médici, escolhido presidente após o impedimento de Costa e Silva por motivo de doença”. O Ato Institucional nº. 5, baixado em 13 de dezembro de 1968, durante o Governo do General Costa e Silva, sob a alegação da força crescente da esquerda política, fechou o Congresso Nacional, suspendeu o direito ao *habeas corpus* para crimes contra a segurança nacional e deu o poder de exceção ao Governo Militar. A partir deste ato, os movimentos sociais foram mais duramente reprimidos, a censura prévia foi instalada, a justiça militar passou a julgar os crimes civis, o direito a inviolabilidade do lar foi suspenso. Aqueles que se lançavam nas guerrilhas urbanas em oposição à Ditadura Civil-Militar, em uma guerra desigual, foram presos, torturados, mortos e tiveram seus corpos desaparecidos.

A última fase, de 1974 a 1978, é iniciada com a posse do General Ernesto Geisel e concluída com a eleição indireta de Tancredo Neves a presidência. “Caracteriza-se inicialmente pela tentativa do general Geisel de liberalizar o sistema, contra forte oposição dos órgãos de repressão. A liberalização continua sob o general João Batista Figueiredo (1979-1985)” (CARVALHO, 2013, p. 158). Neste momento, concomitante aos sinais de abertura política, como a suspensão do Ato Institucional nº 5 (1978), as organizações sociais desarticuladas pelas forças militares voltaram a se reorganizar e outros movimentos sociais foram surgindo.

Para os objetivos deste capítulo, torna-se importante destacar as iniciativas do Regime Militar sobre as universidades brasileiras, em especial a partir de um programa de Reforma Universitária. O Governo Militar propunha-se a dar continuidade ao projeto de modernização da educação superior no país que teve início na década de 1930 (no Governo Vargas) como uma reação as práticas consideradas “subversivas” no interior das universidades (FÁVERO, 2006). No entanto, nos primeiros anos de Governo Militar (1964 a 1967), os titulares do Ministério da Educação foram avaliados de maneira negativa, por não conseguirem levar a cabo um projeto de

mudança da estrutura universitária, em um contexto de acentuadas tensões (MOTTA, 2014) e sob esta justificativa, buscou-se a aliança com agências internacionais, em especial, as norte-americanas.

A Reforma Universitária foi oficializada de fato, em 1968, a partir da fixação da Lei 5.540/68 que, baseada em uma concepção tecnicista, pautou três princípios para as Instituições Universitárias, entre os quais estão: a racionalidade, a eficiência e a produtividade. Com base nestes princípios, algumas medidas foram adotadas, dentre as quais estão: o ciclo básico, o regime de crédito, a matrícula por disciplina e a departamentalização. Após 1968, o ensino superior privado expandiu-se, chegando a ser responsável por mais de 70% das matrículas, o que, conforme SAVIANI (1984), “deixou à mostra o objetivo da Reforma: a privatização do ensino superior” (p.30).

De acordo com Motta (2014), apesar desta fragilidade destes primeiros gestores em colocar em prática o projeto de modernização (autoritária) vislumbrada pelos militares, algumas medidas foram tomadas, entre os anos de 1965 a 1967. Uma medida exemplar desta iniciativa foi a aprovação da lei 4.759, de 1965, que submeteu as Universidades a acrescentarem a designação “Federal” a seu nome. A uniformização da nomenclatura estabeleceu um controle mais estreito sobre estas instituições.

No mesmo ano de 1965, os Militares assinaram convênio de cooperação internacional, com a Agency for International Development (AID), conhecido como acordo MEC/USAID:

Concebida como estratégia de hegemonia, a intervenção da USAID na América Latina se processa de modo integrado, nos anos 60, em várias áreas e sob três linhas de atuação: assistência técnica, assistência financeira, traduzida em recursos para financiamento de projetos e compra de equipamentos nos EUA, além da assistência militar, concretizada pela vinda de consultores militares norte-americanos ao Brasil e do treinamento de militares brasileiros nos Estados Unidos, assim como do fornecimento de equipamentos militares (FÁVERO, 2006, p. 30).

Os acordos tratavam de um grande programa destinado ao sistema educacional brasileiro, que incluíram as universidades. O Brasil já vinha mantendo acordos, desde a década de 1950, com a agência norte-americana, mas a parceria foi acentuada após o Golpe. Em virtude das

dificuldades na implementação do modelo norte-americano, foi contratado o consultor Rudolph Acton, para elaborar um diagnóstico das Universidades e um plano de sugestões. Assim, no ano de 1966, após visitar doze instituições de ensino superior em diversas regiões do país, produziu um relatório conhecido como Plano Acton, que propunha, sobretudo, reformas na gestão administrativas das universidades baseadas em critérios de rendimento e eficiência (FÁVERO, 2006).

As sugestões seguiam a mesma linha que os consultores da Usaid iriam propor: centralização administrativa, profissionalização da gestão administrativa, profissionalização da gestão das universidades, criação de departamentos, maior autonomia em relação ao Estado, diversificação das fontes de recursos, investimentos em campi universitários, entre outras medidas (MOTTA, 2014, p. 77).

Parte das sugestões de Acton foi adotada em anos posteriores. Uma delas foi a criação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), em 1966 (MOTTA, 2014).

Outra ação do Governo Militar, na direção da Reforma Universitária, foi a adoção das medidas propostas pelo General Meira Mattos, da Escola Superior de Guerra, que presidiu uma comissão especial, em 1969, criada para avaliar as demandas e as atividades estudantis. Entre as propostas emitidas no relatório desta comissão estavam: “o fortalecimento do princípio de autoridade e disciplina nas instituições de ensino superior; ampliação de vagas; implantação de vestibular unificado; criação de cursos de curta duração e ênfase nos aspectos técnicos e administrativos” (FÁVERO, 1991, p. 32).

Fávero (1991) observa que a “modernização autoritária” organizada por uma cúpula militar empresarial impôs no campo educacional a aplicação de filosofias e planejamentos de caráter militar e tecnocrata. “Tanto no Plano Acton como no Relatório de Meira Mattos, a educação é encarada como fator primordial de desenvolvimento econômico e de integração nacional, atribuem-lhe o papel de modeladora do futuro social, beneficiando a longo prazo todos” (p. 17).

No mesmo ano, como forma de desmobilizar a organização estudantil, foi aprovada, em âmbito do Conselho de Segurança Nacional, uma legislação específica para dismantelar o movimento estudantil. As ações de manifestação em apoio ao maio de 1968 mostraram a força política do segmento estudantil, que se tornou um adversário perigoso ao Regime. O decreto 477,

promulgado em fevereiro de 1969, adotava medidas punitivas as práticas de militância estudantil. Os estudantes enquadrados na medida, além de expulsos, ficavam proibidos de se matricular durante três anos em outra instituição de ensino superior. Professores e funcionários também poderiam ser punidos pela medida. Alguns professores chegaram a ser punidos por incentivarem ou não coibirem o movimento estudantil (MOTTA, 2014).

Neste contexto de acirramento do autoritarismo, de cerceamento das liberdades e de violação de direitos humanos, que se consolidaram os primeiros cursos de Psicologia e se amplia a atuação de psicólogos (as) na sociedade brasileira.

A Reforma Universitária implementada pelo Governo Militar, certamente, produziu impactos sobre a Formação em Psicologia. Uma destas consequências foi a expansão do ensino universitário privado, responsável pela maior parte dos cursos de psicologia neste período. O modelo tecnocrático de educação também inspirou a produção dos currículos de Graduação em Psicologia, os quais traziam em seus conteúdos teorias e modelos de intervenção de origem norte-americana ou europeia, muitas vezes descontextualizados com a realidade brasileira.

Na graduação de Psicologia, produz-se uma “certa” prática “psi”. Desde seu início está impressa a marca da tradição positivista; exemplos são a hegemonia do behaviorismo e de uma psicologia social que reproduz mecanicamente conceitos e técnicas de estudo de inspiração norte americana. É o domínio da psicologia experimental positivista, com suas características de cientificidade, neutralidade, objetividade e tecnicismo. A própria psicanálise ensinada – e, em certos cursos, hegemônica – também está marcada por esse positivismo e pela “psicologização” da vida social e política (COIMBRA, 2008, p. 47).

Foi neste cenário de Ditadura Civil-Militar no Brasil que o Curso de Psicologia da Universidade Federal do Pará foi criado. Inaugurado em março do ano de 1973, e regulamentado pela resolução 194 de 04/06/1973, do CONSUM, o referido curso iniciou a primeira turma em 1974. O reconhecimento do curso pelo Ministério da Educação ocorreu somente em 18/12/1979, por meio da portaria nº 1219 do próprio MEC.

Ana Cleide Moreira, docente do Curso de Psicologia da UFPA e aluna do mesmo curso nos anos de 1970, em relato de suas memórias à publicação do Conselho Federal de Psicologia

com depoimentos de psicólogos (as) brasileiros sobre a Ditadura Civil-Militar, conta sobre as marcas da Ditadura na Formação de Psicólogos (as) neste período:

Nós, que estudamos Psicologia nos anos 1970, somos uma geração que teve nossos direitos à liberdade de pensamento e expressão cerceados pela imposição de currículos escolares norte-americanos, que a ditadura militar fez-nos engolir goela abaixo para cumprir acordos internacionais (MEC/Usaid). Nosso regime escolar passou a dispersar os estudantes em um sistema de crédito que impedia a livre organização. Estudávamos na Universidade Federal do Pará (UFPA) em salas de aula constantemente vigiadas por agentes do Serviço Nacional de Informações (SNI) e tínhamos colegas policiais federais que vinham armados sentar-se na carteira ao lado. Tivemos um colega morto em sala de aula e fizemos passeatas de protesto em seu enterro. Colegas que se arriscavam a organizar os estudantes eram constantemente presos e interrogados. Na Psicologia, assistíamos aulas com professores norte-americanos que tinham servido à CIA e vinham com seu horrível sotaque dar aulas de uma Psicologia incompreensível, quando não bêbados e enlouquecidos, parecendo não saber o que faziam nestes tristes trópicos (MOREIRA, 2013, p. 206-207).

A narrativa acima enfatiza o clima de terror vivido na Universidade, o cerceamento do direito a organização estudantil e da livre expressão. Ela também nos deixa pista sobre a possível configuração curricular do Curso de Psicologia, neste momento histórico, marcado pela forte presença de modelos norte-americanos de psicologia, muito comum à época. As informações de Pimentel (1998) sobre o início do Curso de Psicologia da UFPA confirmam a hegemonia de uma perspectiva epistemológica. De acordo, com entrevistas colhidas com professores de Psicologia da época, a formação básica de grande parte dos docentes estava ligada a área da Psicologia Experimental e o primeiro currículo, portanto, foi construída com esta feição (PIMENTEL, 1998).

Veiga-Neto (2003) propõe a análise do currículo a partir de sua historicidade, como um dispositivo possui e fabrica história: “tomar o currículo com um artefato escolar indissociável das próprias condições históricas, em que ele se estabeleceu as quais ele contribui para criar.” (p. 96). Na esteira desta proposição, entendemos que as condições históricas que possibilitaram a emergência do currículo mínimo de Psicologia foram formadas por agenciamentos econômicos, políticos e culturais, cujas especificidades se deram no interior de uma sociedade autoritária, marcada por relações de dominação e com poucas brechas para a produção de resistência.

A lei 4.119 de 1962 regulamentou a profissão de psicólogo no país e definiu o perfil de atuação deste profissional. Estabeleceu-se, por meio da lei, uma formação voltada a três áreas de atuação: a industrial, a escolar e a clínica. E em uma graduação que habilitava três diplomas, o de bacharelado, o da formação de psicólogo e o de licenciado. O Parecer nº 403 do Conselho Federal de Educação, do mesmo ano, em consonância com a referida legislação, dispôs sobre o conjunto de disciplinas comuns e obrigatórias a todas as graduações em Psicologia. Para o bacharelado definiu-se as disciplinas de estatística, fisiologia, psicologia geral e experimental (a qual deveria munir os discentes com conteúdo a respeito da cognição, motivação e aprendizagem), psicologia do desenvolvimento, psicologia da personalidade, psicologia geral e psicopatologia geral. Para a formação de psicólogo, além dos estágios supervisionados, orientou-se que os cursos abrangessem duas disciplinas comuns, técnicas de exame e aconselhamento psicológico e ética profissional. Com o estabelecimento do Regime Militar, estes documentos permaneceram praticamente inalterados, com pequenas mudanças.

Vejamos que no texto da lei 4.119, é previsto como função privativa do psicólogo: o diagnóstico psicológico; orientação e seleção profissional; orientação psicopedagógica; e a solução de problemas de ajustamento. Exatamente, neste momento histórico, a prática de ajustamento dos indivíduos nos diversos campos de atuação deste profissional: na clínica, no trabalho, na educação e na saúde, adequou-se muito bem aos valores de uma sociedade autoritária, que entendia os desvios a ordem social como um perigo grave a ser combatido. Estava caracterizada, assim, a função disciplinar do psicólogo, pronto a normalizar e minimizar os desvios.

Nas décadas de 1960 e de 1970, os objetos de estudo do saber psicológico, em sua perspectiva dominante, foram produzidos como coisas em si, apartados de uma realidade histórica e social.

Em um passado recente, nos anos 60-70, quando se verificou o *boom* das práticas *psi* no Brasil, notadamente nos grandes centros urbanos, eles nos foram apresentadas pelo *consumo* como coisas em si, como objetos que, por terem uma determinada natureza, estariam imunes aos múltiplos e variados acontecimentos que marcavam a nossa história. Em nome da *pureza* da *verdadeira* prática *psi* negava-se peremptoriamente quaisquer atravessamentos históricos que pudessem contaminar, macular, os *puros*,

verdadeiros, universais e eternos objetos psi com os quais trabalhávamos (COIMBRA, 2001, p.11, grifos da autora).

A criação de Cursos de Psicologia no Brasil foi impulsionada, nos anos de 1960 e 1970, sobretudo, pela difusão de uma cultura psicológica entre a classe média e “a partir da consolidação de um ‘ethos’ individualista e ‘intimista’, no qual os especialistas ‘psi’ são um efeito e mais um dispositivo difusor, com um grande potencial de intervenção no espaço social” (MANCEBO, 1997, p.20).

Coimbra (2008) afirma que nesta cultura de valorização extrema da intimidade há um esvaziamento da realidade social. Ao mesmo tempo, em que os horrores do Regime Ditatorial produziram corpos torturados e vidas ceifadas, em especial, daqueles considerados subversivos e de outros ditos desviantes, cresceu um investimento nas questões referentes ao “mundo interior”, isto é, o interesse por aquilo que é privado sobrepôs-se ao que é público. O discurso psicologizante foi ao encontro desta perspectiva intimista, promovendo uma leitura psicológica-existencial àquilo que é da ordem política e social: “com essa ‘tirania da intimidade’, qualquer angustiado cotidiano, qualquer sentimento de mal-estar é remetido imediatamente para o território da ‘falta’, da ‘carência’, no qual os especialistas ‘psi’ estão vigilantes e atentos” (COIMBRA, 2008, p. 46).

O “boom” da psicologia e de certa orientação em psicanálise é notado na ampliação do mercado psicológico, na aplicação cada vez maior de testes de personalidade e psicotécnicos e na expansão da clínica privada. A crise da família tornou-se o enunciado frequente do discurso psicológico e psicanalista. A família desestruturada foi o alvo das práticas “psis”, seja no trabalho nas instituições públicas e/ou privadas, seja no consultório particular. Outras demandas são construídas relativas à questão da família, este é o caso das crianças desadaptadas, que não conseguem se adequar ao espaço da escola, e dos jovens “rebeldes” e “drogados” (COIMBRA, 2008).

De acordo com Coimbra (2001), houve um grupo ainda de psicólogos (as) que atuou diretamente a serviço da Ditadura Civil-Militar, ajudando a identificar entre os presos políticos aqueles considerados recuperáveis e os ditos irrecuperáveis. O projeto “Perfil psicológico do Terrorista Brasileiro”, elaborado pelo Centro de Estudo do Pessoal do Exército, do Leme, em

1969, contou com a colaboração de psicólogos (as), responsáveis em produzir este perfil dos presos políticos, a partir da aplicação do Teste de Rorschach.

Acontecimento que se constituiu como mais um analisador da relação entre a Psicologia e o Regime Militar foi à concessão pelo Conselho Federal de Psicologia do diploma de psicólogo honorário ao presidente Ernesto Garrastazu Médici. Hur (2012) observa que foi justamente no período de maior perseguição política do Estado que os psicólogos (as) se mobilizaram para a criação do Conselho Federal de Psicologia, instalado em 1973 e vinculado a princípio ao Ministério do Trabalho.

Afirma Hur (2012, p. 74) que: “a organização dos psicólogos não foi feita como um movimento social, reivindicador, e sim numa ação institucionalizada, direta com os representantes do Estado da ditadura”. Esta autarquia, juntamente com outras associações de Psicólogos, como o Sindicato dos Psicólogos de São Paulo (SPESP), possuía um caráter extremamente corporativista, se distanciando de tudo aquilo que consideravam como pauta política. Tanto o Conselho Federal quanto o Sindicato centravam suas ações em torno do debate dos testes psicológicos e psicotécnicos, como forma de garantir reserva de mercado. Não à toa quando SPESP foi convidado a apoiar a manifestação pela morte de Wladimir Herzog, que ocorreu em virtude da tortura sofrida no porão do Departamento de Operações Políticas e Sociais (DOPS), este Sindicato recusou-se a participar do ato, justificando que Herzog não era psicólogo e que qualquer ação nesta direção seria um desvio das funções deste espaço. Ali estava declaradamente marcado que os direitos humanos e a luta por estes direitos não eram de interesse deste grupo de psicólogos (as), agregados neste espaço de organização profissional (HUR, 2012).

É importante salientar que apesar da falta de liberdade, nas décadas de 1970, já se via a produção de práticas de resistências e de questionamento dos modelos positivistas por muitos psicólogos (as). De acordo com Guareschi e Scarparo (2007), existiam leituras que eram proibidas no Brasil, como as vinculadas ao pensamento de Paulo Freire, Guattari, Lang e Coper, mas que eram estudados clandestinamente por alguns professores de psicologia e serviam de referências para novas formas de atuação. Tais perspectivas teóricas superavam o individualismo na leitura da constituição de sujeitos tão presentes nas teorias que enfocavam a família nuclear, como único meio de organização subjetiva.

Concomitantemente a produção de práticas “psi” de ajustamento e adaptação social, emergia a produção de uma psicologia crítica. São fazeres baseados na antipsiquiatria, em grupos operativos, na análise institucional, em outros modelos de psicologia social. Práticas que precisaram ser inventadas a partir da produção de novas demandas sociais, que se abriram no campo da educação, saúde e desenvolvimento comunitário.

No final da década de 1970, em um momento que as organizações sociais começavam a se rearticular, ocorreu uma politização tanto do Sindicato dos Psicólogos quanto do Conselho Federal de Psicologia. Um grupo de psicólogos passou a se reunir para discutir a realidade do Brasil e decidiu compor uma chapa mais combativa para concorrer às eleições do Sindicato. Paralelo a isto, movimento semelhante ocorreu no Conselho Regional de Psicologia (CRP) do Estado de São Paulo, com eleição de uma chapa com características de uma política de esquerda. Ambos venceram as respectivas eleições (HUR, 2012).

O efeito deste duplo movimento foi, na prática do Sindicato, a defesa do psicólogo como trabalhador e não como profissional liberal, afinal, este não era mais o perfil predominante deste, que passou ocupar outras áreas de atuação em psicologia. E no campo de ação do CFP, este incorporou a inclusão das pautas como as das políticas públicas, para além da manutenção das funções de fiscalização dos (as) psicólogos (as). Ademais, o CFP encampou as lutas ligadas às “Diretas Já”, ao Movimento Constituinte e à Reforma Sanitária.

Realizando um balanço sobre as práticas de ensino e de atuação de psicólogos (as), no período da Ditadura Civil-Militar, é possível dizer que aos poucos estes profissionais vão construindo novas práticas divergentes àquelas homogêneas ligadas a modelos teóricos descontextualizados e acríticos, aqui temos o início dos questionamentos acerca dos compromissos dos (as) psicólogos (as) com a democracia e com a justiça social.

É possível afirmar também que a temática de direitos humanos, naquele contexto de autoritarismo de Estado, não estava ainda diretamente vinculada às preocupações com a formação em psicologia. A abertura democrática, as lutas pela construção de outra memória sobre o Regime Militar e a produção de políticas públicas de promoção dos direitos humanos constituíram-se em condições de possibilidade para que o objeto direitos humanos fosse incorporado aos discursos sobre a atuação e a formação de psicólogos (as).

A criação do Grupo Tortura Nunca Mais (GTNM) no ano de 1985, na cidade do Rio de Janeiro, é um acontecimento que serve de analisador da relação emergente entre Psicologia e a defesa dos Direitos Humanos neste período, posto que esta ONG conta com a participação de psicólogas brasileiras em sua formação. O GTNM atuou e atua com objetivo de contribuir na elucidação de situações de violência institucional, crimes de tortura, mortes e desaparecimentos políticos. No início da década de 1990, passou a executar um projeto de intervenção clínica voltada aos Direitos Humanos. Atendia as pessoas que foram vitimizadas direta ou indiretamente pelo terrorismo de Estado, produzido pela Ditadura, e, ainda, as pessoas que sofreram tortura, já em contexto democrático (RODRIGUES, 1998).

2.2. As práticas da psicologia em tempos de redemocratização: um encontro com os direitos humanos, mas também com o mercado.

Nos últimos anos, tornou-se lugar comum associar a Psicologia à defesa dos direitos humanos no Brasil. Tal associação tornou-se possível em virtude de um conjunto heterogêneo de acontecimentos, que criaram condições de possibilidade para que os psicólogos/os brasileiras/os produzissem questionamentos acerca de projetos ético-políticos para a profissão. Certamente, a abertura política e o retorno do regime democrático no país, permitiram que tais profissionais problematizassem de que modo as práticas da psicologia, como ciência e profissão, poderiam contribuir com a processo de mudança social que estava em jogo. Outros acontecimentos possibilitaram também a emergência desta problematização no interior da psicologia brasileira, como: a aproximação do/a psicólogo/a junto às demandas da população, em virtude do trabalho nas políticas sociais; a ampliação do debate dos direitos humanos na sociedade brasileira, consolidada nas legislações e políticas voltadas à defesa e à promoção dos direitos humanos e; no fortalecimento da discussão sobre direitos humanos na prática profissional do/a psicólogo/a, proporcionada pelo Sistema Conselhos de Psicologia.

A abertura democrática no Brasil, iniciada nos anos de 1985, possibilitou a retomada da supremacia civil e ampliação, até então nunca alcançada, dos direitos políticos (CARVALHO,

2013). No ano de 1988, foi aprovada a Constituição Federal, considerada como uma Constituição Cidadã por ir ao encontro dos anseios de democracia no Brasil.

Em resposta a tais anseios e aspirações os constituintes de 1988 consignaram no texto da nova Constituição os direitos fundamentais da pessoa humana, prevendo também os meios de garantia desses direitos e fixando responsabilidades por seu respeito e sua promoção. Pode-se afirmar, sem sombra de dúvida, que essa Constituição, pela intensa participação popular assim como pelo conteúdo, é a mais democrática de todas que o Brasil já teve e se inscreve na linha das Constituições democráticas europeias elaboradas depois da segunda guerra mundial, das quais, aliás, sofreu bastante influência. Houve condições para dar ao Brasil uma Constituição democrática e comprometida com a supremacia do direito e a promoção da justiça e isso foi feito pelos constituintes (DALLARI, p. 29).

Somente com abertura política, o objeto direitos humanos, de fato, passou a ser relacionado com a prática de psicólogos (as). Exemplo disto é a adoção da perspectiva de direitos humanos pelo Código de Ética da categoria dos profissionais de psicologia. “Com as liberdades democráticas restabelecidas no país, o Novo Código de Ética Profissional, de 1987, define as responsabilidades, direitos e deveres dos psicólogos de acordo com os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos” (CRSP, 2011, s.p.).

Neste período, alguns enunciados ganham força e se colocam como avessos às perspectivas “psicologizantes”. São os enunciados sobre o “compromisso social da psicologia”, cuja difusão e proliferação se devem, em especial, pelas intervenções políticas arremetidas pelo Conselho Federal de Psicologia. Costa (2008, p. 211) analisa que acompanhar a trajetória de atuação desta autarquia é acompanhar o desenrolar da versão do “psicólogo socialmente comprometido”. Nesta trama de lutas pela definição acerca do fazer do (a) profissional de psicologia, analisamos o CFP a partir do conceito arqueológico de “lugar institucional”¹⁶, deste modo, a proliferação dos discursos que associam psicologia ao compromisso social, ganharam a dimensão que têm graças à função pública que possui esta entidade. Consideramos, ainda, que a

¹⁶Sobre este conceito, em *Arqueologia do saber*, Foucault afirma que para estudar os discursos médicos “é preciso descrever também os *lugares* institucionais de onde o médico obtém o seu discurso, e onde este encontra sua origem legítima e seu ponto de aplicação (seus objetos específicos e seus instrumentos de verificação)”.

sustentação destes discursos deve-se à concepção política defendida pelo grupo, que ocupou a gestão do CFP (Movimento Cuidar da Profissão), na maior parte da década de 1990 e 2000.

O “compromisso social” aparece como palavra-chave em várias ações do CFP, como na I Mostra Nacional de Práticas em Psicologia: Profissão e Psicologia Social, realizada no ano de 2000. De acordo com Costa (2008, p. 211), este evento marcou um ápice dos debates “acerca da função social do psicólogo como agente transformador que buscava interlocutores fora do âmbito restrito da profissão”.

É importante ressaltar que ser “psicólogo comprometido socialmente” é também um modo de subjetivação destes profissionais. “Modo de ser” que ganhou força na América Latina, em virtude das lutas travadas contra as intervenções militares que acentuaram o autoritarismo destes países, em décadas anteriores. Martín-Baró, psicólogo e padre jesuíta, já na década de 1960, questionava “o papel do psicólogo” frente à realidade latino-americana, forjando uma proposição sobre ser psicólogo. No texto abaixo, referente a uma conferência, pronunciada na Universidade de Costa Rica, em 1985, Martín-Baró associa a prática da psicologia comprometida com a transformação social ao exercício da conscientização e superação da alienação:

O trabalho do profissional psicólogo deve ser definido em função das circunstâncias concretas da população a que deve atender. A situação atual dos povos centro-americanos pode ser caracterizada por: (a) a injustiça estrutural, (b) as guerras ou quase-guerras revolucionárias, e (c) a perda da soberania nacional. Ainda que o psicólogo não seja chamado para resolver tais problemas, ele deve contribuir, a partir de sua especificidade, para buscar uma resposta. Propõe-se como horizonte do seu *quefazer* a conscientização, isto é, ele deve ajudar as pessoas a superarem sua identidade alienada, pessoal e social, ao transformar as condições opressivas do seu contexto. Aceitar a conscientização como horizonte não exige tanto mudar o campo de trabalho, mas a perspectiva teórica e prática a partir da qual se trabalha. Pressupõe que o psicólogo centro-americano recolha seu conhecimento e sua práxis, assuma a perspectiva das maiorias populares e opte por acompanhá-las em seu caminho histórico em direção à libertação (MARTÍN-BARÓ, 1996).

No Brasil, outros profissionais faziam a crítica ao modelo individualizante e abstrato da psicologia e questionavam a função do psicólogo. Bock e et al (2007) apontam Silvia Lane como uma das percussoras da psicologia brasileira atrelada ao projeto político vinculado ao “compromisso social”, na década de 1980. Como professora de Psicologia da Pontifícia

Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) buscou construir bases teóricas para a produção de uma psicologia social voltada à realidade latino-americana, a fim de contribuir com superação das desigualdades sociais, tendo como base metodológica o materialismo histórico dialético. Conforme os autores, Lane deixou em seu legado produções que contribuíram com um projeto de uma psicologia com compromisso social, afirmando a inexistência da neutralidade da ciência.

Em sua dissertação de Mestrado, Amorim (2010) investigou nos periódicos científicos brasileiros a publicação de artigos com a temática do “compromisso social do psicólogo”. O tema tem sido objeto de artigos científicos desde a década de 1970, mas com uma concentração de publicações a partir dos anos 2000. Tais produções trazem o tema associados a diferentes áreas de atuação do psicólogo, desde a prática na Saúde Pública, na Psicologia Escolar e Educacional, na Psicologia do Trabalho, na Psicologia Social Comunitária, ou ainda em um debate teórico. No geral, tal definição é posta como a crítica à psicologia que se restringiu ao atendimento das elites sociais e comprometida com a manutenção do status quo; a intervenção crítica na realidade social, tendo em vista um projeto de sociedade sem desigualdades econômicas; e associada à reflexão crítica do papel do psicólogo.

Outro acontecimento que ajudou à emergência de práticas de psicologia associadas aos discursos de compromisso social foi a ampliação de políticas públicas do Estado, a partir da promulgação da Constituição Federal, visando atender os direitos sociais expostos no texto constitucional. Em consequência disto, viu-se a expansão da atuação dos/as psicólogos/as nas políticas públicas, tais como, as de saúde, as de educação e as de ação social (hoje, concebida como assistência social), dentre outras. A participação destes profissionais nas políticas públicas permitiu mudanças no perfil do exercício da profissão, antes caracterizada pela atuação massiva de profissionais liberais. Afinal, 40% das (os) psicólogas (os) atuam em políticas sociais, em grande parte, nas áreas da saúde e da assistência social (YAMAMOTO, 2012).

Concordamos com a ponderação de Yamamoto (2012), para o qual a extensão dos serviços de psicologia a população mais pauperizada, não implicou necessariamente que esta prática passou a estar atenta às expectativas da população. Ademais, observando os dados da pesquisa realizada pelo Conselho Federal de Psicologia, o autor considera que a mudança na área de atuação não, fundamentalmente, promoveu mudanças no fazer profissional dos (as) psicólogos (as). Estes (as) profissionais, quando questionados sobre o que fazem em sua atuação nas

políticas públicas, nesta pesquisa, responderam que atuam na produção do psicodiagnóstico, na aplicação de testes psicológicos e no atendimento com crianças com distúrbios de aprendizagem. Pelas respostas fornecidas pelos psicólogos, Yamamoto (2012) afirma que o exercício profissional ainda vincula-se aos modelos dominantes da psicologia, ligados a clínica privada.

A simples adequação do setting¹⁷ e do instrumental do modelo clínico clássico para o atendimento das classes populares, não modifica os processos de subjetivação já tão criticados por serem individualizantes e a-históricos. Conforme Ferreira Neto (2004, p. 94), esta adequação “[...] acarreta na manutenção de um modelo de clínica consoante à flexibilização, no sentido neoliberal recente, mantendo sua função normalizadora de produção a subjetividades a serviço do controle social”. Sobre isto, Mancebo (1997) já havia analisado que as práticas emergentes, na década de 1990, ainda traziam “uma concepção naturalizada de indivíduo, dotado de uma intimidade e em choque com seu meio”. Ocorre que se antes este indivíduo era objeto da ação isolada da (o) psicóloga (o), agora, por estas novas práticas é tratado em grupo.

Paiva e Yamamoto (2008) atentam de que sob a defesa do “compromisso social” cresce ainda a atuação dos (as) psicólogos (as) no chamado “terceiro setor”, cuja atuação se expandiu a partir das políticas de desresponsabilização do Estado, com a adoção de políticas de caráter neoliberal na década de 1990. O “terceiro setor” incumbe-se de amenizar a pobreza e outros efeitos da exclusão social, por meio da “refilantropozição da questão social”. Sobre isso, no capítulo anterior já havíamos problematizado o crescimento das ONG’s na execução das políticas públicas na atualidade. Neste novo campo de inserção produtiva, chama-nos atenção que psicólogos (as) têm atuado, muitas vezes, com pouca crítica ao esvaziamento político deste trabalho e à fragilização das garantias de direito promovidos por esta forma de gerir e executar as políticas sociais. Para Paiva e Yamamoto (2008, p. 240), se a atuação de profissionais de psicologia tem crescido dentro desta seara, o que observam é “um discurso científico que reforça mecanismos de individualização da pobreza, classificando os sujeitos como aptos ou inaptos para o trabalho, além de reforçar um discurso funcionalista da inclusão social”.

¹⁷ “Setting terapêutico” é o termo técnico, oriundo da Psicanálise, e corresponde a um conjunto de condições necessárias para que o tratamento psicológico ocorra. Envolve tanto o lugar físico, onde a relação terapêutica ocorre, quanto a outros elementos da relação entre terapeuta e paciente.

Devemos considerar, portanto, se existe, por um lado, um movimento que põe em jogo a fabricação de práticas sociais hegemônicas a partir da década de 1980, por outro, os modelos psicológicos individualizantes também foram atualizados e entraram em composição com as práticas emergentes de psicologia. Não que haja uma divisão binária, que produz psicólogos (as) socialmente comprometidos e aqueles que não o são. Há sim uma multiplicidade de práticas em jogo no campo da psicologia, das quais pudemos dar visibilidade somente a algumas.

Ademais, entendemos que a defesa de alguns autores da prática do psicólogo comprometido socialmente como parte de uma identidade a ser afirmada pelos profissionais da área traz os perigos do sufocamento dos processos de singularização. A partir dos filósofos mobilizados nesta pesquisa, consideramos que “toda vez que uma problemática de identidade ou de reconhecimento aparece em determinado lugar, no mínimo estamos diante de uma ameaça de bloqueio e de paralisação do processo [de subjetivação]” (GUATTARI e ROLNIK, 2013, p. 87)

2.2.1. O Conselho Federal de Psicologia e a pauta dos Direitos Humanos no exercício profissional.

Considerando que o Sistema Conselho de Psicologia, formado pelo Conselho Federal de Psicologia e pelos Conselhos Regionais, é um dos principais agentes de mobilização da perspectiva dos direitos humanos na prática do profissional de psicologia, dada a realização de inúmeras ações, relacionadas com a temática do compromisso social, junto a esta categoria, neste tópico procuraremos indicar os acontecimentos produzidos por este lugar institucional, que incidem na mobilização de práticas discursivas e não-discursivas acerca dos direitos, em uma perspectiva garantista.

O Código de Ética Profissional, revisado pela última vez no ano de 2005, já traça, em seus artigos referentes aos princípios fundamentais, a constituição de um profissional cuja atuação tem como horizonte os valores da ética e dos direitos humanos:

- I - O Psicólogo baseará seu trabalho no respeito à dignidade e integridade do ser humano.
- II - O Psicólogo trabalhará visando promover o bem-estar do indivíduo e da comunidade, bem como a descoberta de métodos e práticas que possibilitem a consecução desse objetivo.
- III - O Psicólogo, em seu trabalho, procurará sempre desenvolver o sentido de sua responsabilidade profissional através de um constante desenvolvimento pessoal, científico, técnico e ético.
- IV - A atuação profissional do Psicólogo compreenderá uma análise crítica da realidade política e social.
- V - O Psicólogo estará a par dos estudos e pesquisas mais atuais de sua área, contribuirá pessoalmente para o progresso da ciência psicológica e será um estudioso das ciências afins.
- VI - O Psicólogo colaborará na criação de condições que visem eliminar a opressão e a marginalização do ser humano.
- VII - O Psicólogo, no exercício de sua profissão, completará a definição de suas responsabilidades, direitos e deveres, de acordo com os princípios estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em 10,12,1948 pela Assembleia Geral das Nações Unidas (CFP, 2005).

Outros documentos produzidos pelo CFP, com força normativa, vedam ao profissional práticas incompatíveis com os direitos humanos, por resultarem em formas de discriminações. São o caso das Resoluções¹⁸ 001/1999 e 018/2002. A primeira define que a homossexualidade não constitui doença, nem distúrbio e nem perversão, e estabelece normas de atuação para os (as) psicólogos (as) em relação à questão da orientação sexual. E a segunda estabelece normas de atuação para psicólogas (as) em relação ao preconceito de discriminação racial.

De acordo com Coimbra (2005) e Bock (2014), os direitos humanos entraram na pauta oficial dos (as) psicólogos (as) a partir da constituição da Comissão Nacional de Direitos Humanos do Conselho Federal de Psicologia (CNDH/CFP), a qual foi criada no ano de 1997, e a criação da Comissão de Direitos Humanos (CDH) nos Conselhos Regionais, em ano posterior. A CNDH/CFP foi instituída como comissão permanente por meio da Resolução nº 011, de 1998, conforme descrito abaixo:

¹⁸ De acordo com as informações do site do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo: “a Resolução é um documento emitido pelo Conselho Federal de Psicologia ou pelo Regional que, no âmbito da profissão tem força de lei, ou seja, deve ser cumprida por todos(as) da categoria. As Resoluções são criadas a partir do momento que um determinado aspecto da prática profissional constitui problema e, portanto, merece uma normatização de modo que toda a categoria seja orientada. O processo de criação de uma resolução envolve todo o Sistema Conselhos. Sob a coordenação do CFP, um determinado tema é discutido regionalmente com a categoria até que as discussões produzidas possam ser sintetizadas num documento de regulamentação. Então, a síntese desse debate ganha uma redação formal e vem a se constituir numa Resolução. As Resoluções buscam acompanhar as transformações relacionadas à atuação do(a) psicólogo(a), sendo a categoria incluída frequentemente nos debates realizados com esse fim”. Conferir: http://www.crpssp.org.br/portal/comunicacao/manuais/manual_orientacoes/frames/fr_conteudo.aspx

O Conselho Federal de Psicologia, no uso de suas atribuições legais e regimentais, e considerando a imprescindibilidade do respeito aos direitos humanos para o desenvolvimento integral do ser humano. Considerando a relevância dos direitos humanos para a consolidação e o exercício da cidadania, constituindo-se em elemento fundamental sem o qual inexistiria qualquer Estado que se queira democrático e de direito; e Considerando a importância dos direitos humanos para o exercício de toda e qualquer atividade profissional, notadamente para a Psicologia e os psicólogos. RESOLVE: Art. 1º - Fica instituída, como órgão permanente do Conselho Federal de Psicologia, a Comissão de Direitos Humanos, com a seguinte composição: Cecília Maria B. Coimbra; Eliane Maria Fleury Seidl; Heliana Barros C. Rodrigues; Leoncio Camino; Marta Suplicy; Marcus Vinícius de O. Silva; Pedrinho A. Guareschi. Parágrafo único – Os membros da Comissão de Direitos Humanos elegerão o seu Coordenador. Art. 2º - São atribuições da Comissão de Direitos Humanos do Conselho Federal de Psicologia: I – incentivar a reflexão sobre os direitos humanos inerentes à formação, à prática profissional e à pesquisa em Psicologia; II – intervir em todas as situações em que existam violações dos direitos humanos que produzam sofrimento mental; III – participar de todas as iniciativas que preservem os direitos humanos na sociedade brasileira; IV – apoiar o movimento internacional dos direitos humanos; V – estudar todas as formas de exclusão que violem os direitos humanos e provoquem sofrimento mental. Art. 3º - Compete ao Plenário do Conselho Federal de Psicologia: I – estabelecer, anualmente, a dotação orçamentária específica para a Comissão de Direitos Humanos; II – definir a composição da Comissão de Direitos Humanos, indicando novos membros ou substituindo-os; Art. 4º - O Plenário do Conselho Federal de Psicologia estabelecerá, anualmente, a dotação orçamentária específica para a Comissão de Direitos Humanos. Art. 5º - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, retroagindo os seus efeitos a 7 de agosto de 1997. Art. 6º - Revogam-se as disposições em contrário. Brasília (DF), 22 de novembro de 1998.

Ana Mercês Bahia Bock
Conselheira-Presidente

A Comissão Nacional de Direitos Humanos tem promovido o debate dos direitos humanos com a categoria profissional e demarcado a importância deste como princípio orientador da atuação dos (as) psicólogos (as) através da construção de Seminários nacionais de Psicologia e Direitos Humanos, dentre outros eventos. De acordo com as informações do site do Conselho Federal de Psicologia, desde a sua criação até os dias atuais, foram realizados sete Seminários Nacionais:

- 1998: I Seminário Nacional de Psicologia e Direitos Humanos: “Psicologia, Direitos Humanos e Sofrimento Mental”
- 2000: II Seminário Nacional de Psicologia e Direitos Humanos: “Práticas Psicológicas: compromissos e comprometimentos”
- 2001: III Seminário Nacional de Psicologia e Direitos Humanos: “Psicologia, Direitos Humanos, Epistemologia e Ética”

- 2002: IV Seminário Nacional de Psicologia e Direitos Humanos: “Psicologia, Direitos Humanos, Subjetividade e Exclusão”
- 2003: V Seminário Nacional de Psicologia e Direitos Humanos: “Psicologia e Direitos Humanos: desafios contemporâneos”
- 2009: VI Seminário Nacional de Psicologia e Direitos Humanos: “Nenhuma forma de violência vale a pena”
- 2011: VII Seminário Nacional Psicologia e Direitos Humanos: “Drogas: Direitos Humanos e Laço Social”

Alguns dos conteúdos composto pelas palestras, ocorridas nestes Seminários, foram inseridos em publicações, em formato de livros, organizados pelo CFP. Assim, os livros “Psicologia, Ética e Direitos Humanos (1998), “Psicologia, Direitos Humanos e Saúde Mental (2000); Psicologia e Direitos Humanos: Compromissos e Comprometimentos (2002), “Psicologia, Direitos Humanos, Subjetividade e Exclusão (2004), Psicologia e Direitos Humanos: Desafios Contemporâneos (2008) são algumas destas publicações. Outras foram lançadas em formatos diferentes pela CNDH/CFP, como a cartilha “Os Direitos Humanos na Prática Profissional dos Psicólogos”, em que os direitos humanos são problematizados em sua interface com as diversas especialidades das práticas psicológicas e campos de atuação, a saber, a área jurídica, clínica, educação, trabalho, saúde, prática da avaliação, atuação profissional e as relações raciais. Esta cartilha está disponível no site do CFP, sendo de fácil acesso pela categoria profissional de psicólogos e psicólogas e pelo público em geral.

Outra ação da CNDH/ CFP é a promoção de inspeções em instituições de asilares, e diversos Estados. No ano de 2004, em parceria com a Comissão de Direitos Humanos da Ordem de Advogados do Brasil (OAB) promoveu inspeções em presídios, unidades psiquiátricas, unidades de internação para adolescente em conflito com a lei, instituições de longa permanência para idosos e unidades de internação para usuário de álcool e outras drogas. A partir de tais vistorias foram construídos relatórios, posteriormente, encaminhados a Defensoria e ao Ministério Público.

A participação do Conselho Federal de Psicologia em Conselhos de Direito e de Políticas Públicas é outro indicador da força política desta entidade sobre a proposição, elaboração e controle social de políticas sociais, assim como, demarca a ampliação da atuação deste, para além da função de fiscalização e orientação atribuída por lei, que regulamenta o mesmo. De acordo com as informações do site desta entidade, o CFP tem mais de cinquenta representações políticas, distribuídas em conselhos, comissões, comitês, fóruns e redes. Este conselho de classe tem ou já

teve assento, por exemplo, no Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA/SDH-PR), no Conselho Nacional dos Direitos Humanos (CNDH/SDH-PR), no Comitê Nacional de Combate à Tortura e à Violência Institucional (CNPCT/SDH-PR), no Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Proteção dos Direitos LGBT (CNCD/SDH-PR), no Conselho Nacional da Promoção da Igualdade Racial (CNPIR/SEPPIR), no Conselho Nacional de Direitos da Mulher (CNDM/SPM) e na Frente Nacional de Drogas e Direitos Humanos.

De acordo com a notícia, divulgada no site do Conselho Regional de Psicologia da 21ª região, a entidade está compondo a segunda gestão do CNDH, desde que o mesmo foi aprovado como órgão nacional de monitoria de direitos humanos, vinculado à Organização das Nações Unidas¹⁹. Estas atividades indicam a capilaridades das ações do CFP, bem como, a atuação em rede, em composição como outras organizações sociais de esfera estatal e civil, no que se refere à fomentação de práticas associadas aos direitos humanos.

Consideramos que o debate acerca dos Direitos Humanos intensificou-se junto à defesa pela gestão desse conselho de classe ao adotar a plataforma do “Compromisso Social da Psicologia”, ainda que a postura da gestão esteja sobre crítica da própria categoria, que muitas vezes acusa a autarquia de extrapolar as suas funções legais, ao se posicionar politicamente frente algumas questões sociais. Os acontecimentos relatados nos ajudam a dar visibilidade à força política que o CFP possui frente a outras instâncias, inclusive as governamentais, colaborando, inclusive na elaboração de políticas públicas. Podemos analisar, portanto, que os discursos do Conselho Federal de Psicologia em relação às questões de direitos humanos são legitimados como discursos competentes²⁰ pelo Estado e pela sociedade civil brasileira.

2.2.2. CFP, Formação em Psicologia e a Educação em Direitos Humanos:

¹⁹ Conferir a matéria “CFP é reeleito para o Conselho Nacional de Direitos Humanos”, disponível em: <http://www.crp21.org.br/noticia/263/cfp-e-reeleito-para-o-conselho-nacional-de-direitos-humanos>.

²⁰ De acordo com Chauí (2007, p. 19): “o discurso competente confunde-se, pois, com a linguagem institucionalmente permitida e autorizada, isto é, com um discurso no qual os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir, no qual os lugares e as circunstâncias já foram predeterminados para que seja permitido falar e ouvir, enfim, no qual o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência .

Desde a década de 1990, o Conselho Federal de Psicologia assumiu com pauta prioritária de atuação o debate acerca da formação de psicólogos (os), ainda que não fosse esta sua competência imediata²¹. Bernardes (2004) indica que o Sistema Conselho passou estar atendo ao futuro profissional de psicologia, entendendo que existe um “continuum” entre exercício e formação profissional e que, por isto, as Instituições de ensino devem estabelecer com o Conselho ações conjuntas.

Holanda (1996) descreve quatro vertentes de atuação dos Conselhos: a vertente política, a de regulamentação, a de orientação e fiscalização e a de formação e de aperfeiçoamento do psicólogo. No que se refere ao aspecto político, caberia aos Conselhos zelar pelo exercício ético da profissão, desde modo, torna-se cabível aos mesmos fomentar o debate acerca de uma formação eticamente comprometida. Neste aspecto, ainda, devem contribuir com a mobilização da categoria para questões que sejam de interesse da sociedade, bem como, no acompanhamento de políticas públicas. As vertentes de regulamentação e de orientação e fiscalização são as competências essenciais dos Conselhos, definidas por lei. Quanto ao último aspecto, o autor assevera que ao eximir-se de contribuir com a formação profissional, este órgão pode reforçar o papel policialesco do mesmo, ao criar esta distância das instituições de ensino. Para Holanda, cabe tanto a este conselho de classe, acompanhar a abertura e fechamento de cursos de graduação, quanto promover juntos as Universidade o debate acerca da Formação, sem confundir a função de ambas as instituições. Entendemos que esta autarquia tem atuado na direção destes quatro eixos. Interessa-nos agora, descrever as ações do CFP no que se refere às orientações acerca da formação em psicologia.

No ano de 1992, o CFP, por meio da Câmara de Educação e Formação Profissional, realizou um Encontro Nacional dos Cursos de Psicologia, com os coordenadores de diversos Cursos de Psicologia do país, para debater a formação de psicólogos (os), na cidade de Serra Negra, em São Paulo, como culminância de um semestre de debates. Neste encontro estiveram presentes, 98 (noventa e oito) representantes destes cursos. Ao final do evento, foi produzido um

²¹ A lei nº 5.766 de 1971, que instituiu o Conselho Federal de Psicologia e os Conselhos Regionais, estabeleceu como funções desse Sistema: “orientar, disciplinar e fiscalizar o exercício da profissão de Psicólogo e zelar pela fiel observância dos princípios de ética e disciplina de classe”.

documento síntese, chamado de “Carta de Serra Negra”, a qual contém sete princípios norteadores da Formação em Psicologia e dez sugestões de operacionalização desses princípios (JAPUR, 1994). A leitura deste documento aponta para a forte presença dos discursos acerca do compromisso social da formação de psicólogos (os) e de uma psicologia voltadas as demandas sociais, como podemos notar nos princípios elencados no documento:

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

Rivero (2010) descreve o movimento que construiu a Carta de Serra Negra como um contra-poder a racionalidade neoliberal sobre a formação de psicólogos (as), ao requerer e afirmar princípios, como os de cidadania, de postura crítica e do compromisso social. Como visualizaremos no capítulo posterior, as premissas deste documento se fizeram pouco presentes no texto final das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Psicologia, instituídas em 2004 e, atualizadas, em 2011.

A partir do ano de 1997, o Conselho Federal de Psicologia volta a mobilizar debates sobre a formação em psicologia, a partir da convocação do Ministério da Educação, para elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais de Psicologia. Esta autarquia, em articulação com outras entidades, contribuiu com a construção de tais diretrizes, muitas vezes, tensionando o debate e posicionando-se de maneira contrária à proposta elaborada pela Comissão de Especialistas do MEC. Entre suas propostas para a Formação em Psicologia esteve sempre presente o interesse por uma formação generalista e que demarcasse a constituição de um profissional comprometido política e eticamente.

É importante destacar o surgimento de uma entidade, que passará ser a principal mobilizadora do debate acerca da formação e parceira, muitas vezes, do Conselho Federal de Psicologia, logo outro lugar institucional importante para as práticas discursivas sobre a formação de psicólogos (as). No ano de 1998, durante Fórum Nacional de Formação, coordenado pelo Fórum Nacional das Entidades de Psicologia, foi deliberada a constituição da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP), cuja missão institucional está voltada ao debate acerca da formação em psicologia e, de acordo com informações em seu site²², “constituindo-se em um espaço que estava descoberto na interseção entre o exercício profissional e as entidades científicas”.

A ABEP tem mediado as relações entre instituições formadoras, Sistema Conselhos e outras Entidades de Psicologia com objetivo de articular políticas nacionais de formação. Para isto tem fomentado diálogos sobre a Formação através de Congressos, Encontros e Seminários (SOLIGO, 2015).

Ação importante, desenvolvida na direção da Formação em Psicologia e Educação em Direitos Humanos, foi o “Projeto Direitos Humanos no Ensino de Psicologia”, realizado em 2008, na parceria entre Conselho Federal de Psicologia, Secretaria de Direitos Humanos (SEDH) da Presidência da República, da Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Alfabetização (SECAD) do Ministério da Educação, e da Associação Brasileira de Ensino da Psicologia (ABEP). Esta ação englobou a realização de uma pesquisa para investigar a presença dos direitos humanos no currículo dos cursos de graduação em psicologia e um conjunto de debates on-line sobre o tema.

O resultado desta pesquisa foi apresentado no artigo “Direitos Humanos no ensino de Psicologia”, por Bock e Gianfaldoni (2010). Para realização da investigação, a ABEP enviou, de forma on-line, um questionário para os 354 Cursos de Psicologia, reconhecidos no Brasil. As questões colocadas referiam-se à presença dos Direitos Humanos, nas seguintes atividades curriculares: disciplinas, palestras, atividades organizadas pelos alunos, campanhas e pesquisa, projetos de extensão, acompanhamentos das atividades da ABEP ou CFP e outros espaços. Do total de cursos, apenas 27 responderam ao questionário. Estes cursos eram oriundos de Instituições privadas de ensino. O resultado da pesquisa está descrito abaixo:

²² www.abepsi.org.br

Em relação às atividades relatadas, sem discutir o mérito de cada uma delas, percebe-se que a formação em DH dos alunos em Psicologia se dá fundamentalmente em disciplinas, com expressiva percentagem de 96,3%. Os projetos de extensão (66,6%) e palestras e debates (63%) também são realizadas pela maioria dos cursos. As atividades em formação em DH menos realizadas são as organizadas pelos alunos, assim como a adesão a campanhas fora da faculdade (até 26%). As atividades on-line sobre DH propostas este ano pela ABEP/CFP e a indicação de outros espaços tiveram adesão de nove cursos (33%). Assim, pode-se dizer que o tema dos direitos humanos está presente com maior vigor nas atividades mais tradicionais do curso (BOCK e GIANFALDONI, 2010, p.104).

As autoras ponderam que a elevada porcentagem de respostas referentes à realização das atividades curriculares das Graduações em Psicologia talvez se justifique, pelo fato dos respondentes da pesquisa ser, justamente, as instituições que introduziram os direitos humanos em seus projetos políticos pedagógicos. Nos chama atenção, o fato de nem uma instituição pública ter aceitado o convite para responder ao questionário, o que proporciona uma lacuna de informações sobre em que medida os direitos humanos têm sido absorvidos no currículo destas IES. Neste artigo, as autoras não apontam as razões para falta de participação destas Instituições.

Bock e Gianfaldoni (2010) concluem que o tema nos cursos de formação de psicólogos (as) encontra-se presente, embora se faça de maneira tímida. As autoras, no final do artigo, fazem algumas sugestões: 1 -“desenvolver o conceito de direitos humanos entre os psicólogos e professores”, pois entendem que por ser uma discussão nova para a Psicologia, esta pode fazer uso de conceitos desatualizados de Direitos Humanos; 2- dar visibilidade às experiências bem sucedidas no campo da formação com relação à Psicologia e aos Direitos Humanos; 3 – propor alternativas de educação em direitos humanos e; 4 – produzir material acerca da Psicologia e Direitos Humanos para os Cursos de Graduação.

O conjunto de quatro mesas redondas, com transmissão on-line, outro iniciativa do referido Projeto, resultou na publicação do livro “Direitos Humanos no Ensino de Psicologia”, no ano de 2009. De acordo com o prefácio do livro, assinados pelos então presidentes do CFP e da ABEP, “as questões relativas aos Direitos Humanos são fundamentais de ser incorporadas na formação de psicólogos (as) para a consolidação do compromisso social, que tem sido assumido pela Psicologia como ciência e profissão”. Notemos, que mais uma vez que a promoção dos direitos humanos é associada às práticas comprometidas ética e socialmente da psicologia.

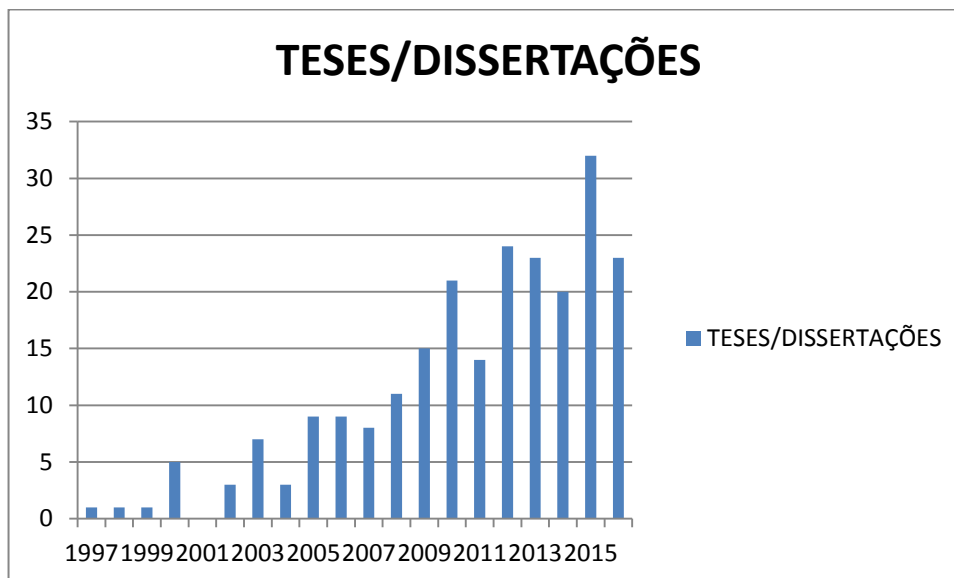
Outro documento relacionado às orientações do Conselho Federal de Psicologia sobre a Formação é texto elaborado pelo Grupo de Trabalho sobre Formação deste Conselho, no ano de 2012, denominado “Documento do CFP sobre a Formação de Psicólogas e Psicólogos”. Este texto apresenta algumas inflexões e recomendações sobre a formação básica para o exercício profissional. Conforme este documento, esta formação deve estar em acordo com “as demandas sociais e às necessidades que a população tem do serviço profissional” (p.6). O texto aponta para defasagem existentes entre as diretrizes e o projeto político pedagógico das graduações em psicologia e o que de fato ocorre nos espaços de formação. Enfatiza, novamente, a constituição de um psicólogo comprometido socialmente: “por isso, falamos que a psicologia tem um compromisso social, a psicologia não pode ser elitista, a psicologia não é só consultório privado, que são várias psicologias, mas a verdade é que formamos um profissional sem ter claro qual é seu perfil de atuação”.

2.2.3. Psicologia e a produção acadêmica sobre os direitos humanos:

No campo da produção acadêmica também é possível notar a elaboração de um número expressivo de pesquisas com a temática dos direitos humanos, feitos a partir do campo de estudos da Psicologia. A partir de levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da Capes é possível afirmar o crescimento do número de pesquisas com o objeto “direitos humanos”, na Pós-Graduação em Psicologia, nos últimos anos. No período de 1997 a 2016, foram produzidas 230 teses e dissertação, nas seguintes áreas de conhecimento: psicologia (187); psicologia cognitiva (1); psicologia do desenvolvimento humano (2); psicologia do ensino e da aprendizagem (4) e; psicologia social (36).

No gráfico abaixo é apresentado à distribuição temporal da produção de teses e dissertações em Psicologia que abordam os direitos humanos. É possível notar que, a partir do ano de 2005, o tema passou a ser estudado com mais frequência.

Gráfico 1: Teses e Dissertações com a temática dos Direitos Humanos



Com recortes diversos, os discentes da Pós-Graduação em Psicologia abordam os direitos humanos a partir das representações sociais sobre direitos humanos; da análise de discursos de direitos humanos; dos direitos de crianças e de adolescentes; dos direitos humanos de mulheres; dos direitos humanos de LGBTT's (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais); da atuação do psicólogo no sistema de Garantia de direitos; da saúde mental; da medida socioeducativa; da educação inclusiva e; da política de drogas. Pesquisas de pós-graduação que associam a prática da psicologia com o debate dos direitos humanos.

Outro sinalizador da problematização acadêmica crescente das práticas da psicologia em uma perspectiva de direitos humanos é a publicação de artigos em periódicos, que apresentam pesquisas de intervenção no campo das políticas públicas de direitos humanos, reflexões teóricas ou estudos por recortes temáticos em sua interseção com os direitos humanos. Em levantamento de artigos em periódicos, na Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), ao acionar os descritores “direitos humanos” e “psicologia” e aplicarmos como filtro as coleções vinculadas à base de dados nacionais, localizamos o número de 98 artigos publicados em periódicos nacionais, produzidos entre os anos de 1975 a 2016.

Alguns dos artigos tratam de práticas em psicologia nos mais diversos campos de atuação, todas orientadas pelo prisma dos direitos humanos. São práticas em saúde, na medida socioeducativa, na escola, na clínica de atendimento a pessoas em situação de rua, na educação inclusiva, no atendimento a crianças e adolescentes e na avaliação psicológica, no atendimento a vítimas de violência, que denotam que muitas das práticas psis já têm sido produzidas na interface com os direitos. Outros artigos abordam os direitos humanos de maneira conceitual, em sua interface com a Psicanálise, com Marxismo ou com as obras produzidas por Michel Foucault. Ou ainda, problematizam os direitos humanos de segmentos específicos, como os direitos humanos de mulheres, de crianças e adolescentes, da população negra e dos segmentos LGBTT's.

Neste levantamento, chamou-nos atenção, os artigos relacionados à formação em psicologia e os que apontam para o compromisso da Universidade com a promoção dos direitos humanos, os quais totalizaram a quantidade de seis publicações: Os estudos de Bock e Gianfaldoni (2010) acerca da abordagem dos direitos humanos nos cursos de graduação em Psicologia, mencionados no tópico anterior, está entre os textos levantados.

Outro artigo que traz uma pesquisa sobre os Direitos Humanos na formação de psicólogas (os) é o de Rechtman, Castelar e Castro (2013). Com o intuito de analisar a percepção das (os) psicólogas (os) sobre o aprendizado de ética e direitos humanos na graduação, as pesquisadoras solicitaram o preenchimento de um questionário autoaplicável a 181 psicólogos (as) recém-formados, no Estado da Bahia, do qual resultaram 171 questionários válidos. Os questionários, além de questões gerais, perguntavam sobre o conhecimento de Resoluções do CFP e o Código de ética, assim como, a abordagem dos temas de ética e direitos humanos na formação.

As autoras afirmam que análise dos questionários indicou que 63.3% dos participantes afirmam conhecer a Resolução n. 18/2002, referente à atuação frente ao preconceito e discriminação racial; 69,1% afirmam conhecer a Resolução n. 01/1999, referente a não patologização da orientação sexual e; 96,5% afirmam conhecer o Código de Ética. Sob este quesito, as pesquisadoras ponderam que os percentuais altos, contudo, não indicam em que aspectos tais resoluções são conhecidas. Quanto ao item referente ao aprendizado de questões de ética e direitos humanos, os participantes apontaram as disciplinas e estágios como atividades, em

que estes temas foram mais presentes. Rechtman, Castelar e Castro (2013) consideram, no entanto, que a temática direitos humanos seja menos abordada do que o da ética no currículo e sugerem novas pesquisas que enfoquem este aspecto na formação. Como Bock e Gianfaldoni (2010), apesar das conclusões da pesquisa, as autoras consideram ainda insuficientes à introdução do tema em questão nas graduações em psicologia.

Em “Educação, Direitos Humanos e Compromisso: interlocuções com a formação de professor de Psicologia”, Bock (2014), tendo como eixo de análise a licenciatura em psicologia, instituída pelas Diretrizes Curriculares de Psicologia (2011), argumenta sobre a relação da formação de docentes na área e as orientações acerca da educação em direitos humanos, estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. A autora considera que as graduações em psicologia, ofertadas no Brasil, pouco têm se dedicado a formação de docentes em psicologia, aprimorando-se no ensino de teorias e técnicas psicológicas. Bock (2014) entende que o debate acerca da formação em docentes de psicologia poderia contribuir para a reflexão acerca do compromisso social e dos direitos humanos nos processos educativos.

No artigo de Balbino (2007), a autora apresenta o quadro de violação de direitos no Brasil, com informações sobre violência contra mulheres e crianças, desigualdade de gênero e racial e expõe uma série de ações, especialmente, ações articuladas pelo Conselho Federal de Psicologia na perspectiva dos direitos humanos. A autora concluiu o artigo com sugestões acerca da formação e da prática da psicologia voltadas à questão da violação de direitos humanos. Propõe ações que envolvem desde as instituições de ensino: com a inclusão de disciplinas e unidades temáticas na graduação, que incentivem aos alunos o engajamento em projetos voltados a promoção de cidadania, inclusão no currículo a disciplina de políticas sociais; aos próprios profissionais de psicologia, como engajamento em projetos voluntários e ao Sistema Conselho, a Associações e Sindicato de Psicologia: como a maior participação em projetos nacionais voltadas a solução dos problemas sociais no país. Vê-se que neste último quesito, a autora propõe ações que escapam a função destas entidades.

Entre os artigos levantados, dois argumentam sobre a experiência de Universidades que implementaram uma Formação em Psicologia, articulada à realidade latino-americana. Tratam-se dos artigos de Gonzáles-Suárez (2009) e de Parisi, Manzi e Pagnone (2014), que abordam

respectivamente as experiências da Universidade da Costa Rica e da Universidade Nacional de São Luís, na Argentina.

No texto “Psicología Política para la democracia, los Derechos Humanos y el Desarrollo Académico: compartiendo las experiencias desde Costa Rica”, González-Suárez (2009) debate sobre a formação em Psicologia na Universidade da Costa Rica. Indica que a construção de uma psicologia para a democracia e os direitos humanos está implicada a história política do país diferenciada de outros países latino-americanos. Destaca-se que a Costa Rica foi um país que extinguiu suas forças armadas ainda nos anos de 1949 e não sofreu diretamente com os processos de autoritarismo político, desde modo, recebeu muitos professores de psicologia, em especial do Chile e da Argentina, nas décadas de 1970 e 1980, que se exilaram ali, por conta da forte repressão política em seus países.

Quanto ao Curso de Psicologia da Universidade da Costa Rica, segundo a autora, objetiva com seu currículo uma formação engajada na construção de uma sociedade justa, solidária, equitativa e livre. A autora cita ainda algumas disciplinas presentes na formação em Psicologia, desta Universidade, que demarcam o caráter crítico da psicologia. São as disciplinas de: “Psicología e Procesos Políticos” e “Psicología da Libertación”. São elencados ainda as ações que a Escola de Psicologia realiza como forma de intervenção em direitos humanos. A autora considera importante a associação entre Academia, Estado e sociedade civil organizada para “[...] producir la sinergia necesaria para impulsar el cambio social” (GONZÁLES-SUÁREZ, 2009, p. 245). Há no texto forte referência ao trabalho de Martín-Baró e suas preposições sobre uma psicologia que tem responsabilidade ética de desvelar os processos ideológicos e os mecanismos de opressão do cidadão.

O artigo “La Psicología Política en la Universidad Nacional de San Luis –Argentina”, Parisi, Manzi e Pagnone (2014) afirmam que o Projeto de Psicologia Política, na Universidad Nacional de San Luis surge na década de 1980 em meio às ponderações da Psicologia Social latino-americana, crítica à Psicologia Social das Atitudes, cujo teor teórico contém fortes elementos ideológicos burgueses. Em um tempo de reabertura democrática na Argentina, mas também de início de implantação de políticas neoliberais, os autores consideram que a psicologia política promoveu a reflexão crítica acerca de uma psicologia que afirmava a neutralidade científica e despolitizada, assim como a análise crítica da sociedade por meio de conceitos como:

ideologia, participação política, relações de poder, meios de comunicação, repressão política e disciplinamento das subjetividades. Neste artigo, são descritas ainda as metodologias empregadas no projeto de psicologia política e as temáticas abordadas em seus estudos, as quais incluem a dos direitos humanos.

Nesta breve análise sobre a produção acadêmica, em especial nesta última década, notamos que os direitos humanos não é um tema estranho as investigações em psicologia, seja como princípio de orientação da prática psicológica, seja como objeto de estudo, o que nos sugere a afirmar que os direitos humanos emergem também como objeto de discurso das práticas produzidas no interior das Instituições de Ensino Superior e das sociedades científicas de Psicologia. Faz-se necessário, agora, esmiuçar a relação destes acontecimentos a outros processos formativos em psicologia.

Neste capítulo, objetivando discutir os modos como o objeto direitos humanos tem se materializados nas práticas da psicologia brasileira, realizamos um mapeamento de práticas “psis”, em dois períodos distintos: o da Ditadura Civil-Militar e da redemocratização do Brasil. Conclui-se que, na atualidade, a preocupação com os direitos humanos já se encontra presente, de alguma forma, na atuação dos (as) psicólogos (as). Efeito disto é tanto a presença crescente de práticas discursivas sobre o compromisso social da psicologia, quanto a crescente produção acadêmica sobre o tema. Na fotografia 3 (página 106), o cartaz que denuncia o machismo na Universidade em um quadro de avisos no Bloco de Psicologia é o demarcador do debate que envolve os direitos humanos naquela formação, realizado pelos movimentos estudantis.

A presença discursiva crescente dos direitos humanos proferido pelas instituições e movimentos de psicologia, contudo, não garante que a prática em direitos humanos pelos psicólogos seja mobilizada a partir de uma lógica de direitos singulares e múltiplos.

No capítulo seguinte, adentramos o campo da Formação em Psicologia, analisando três documentos as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Psicologia, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Formação de Psicólogos da UFPA e um Plano de Disciplina, a fim de analisarmos as racionalidades acerca dos direitos humanos nestes três arquivos.



Fotografia 3: Quadro de Avisos no interior de uma sala de aula do Curso de Psicologia da UFPA.

Fonte: Arquivo Pessoal (2016)

CAPÍTULO 3

FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA E OS DIREITOS HUMANOS: O QUE NOS DIZEM AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PSICOLGIA DA UFPA?

Com o objetivo de analisar a forma como objeto dos direitos humanos se faz presente em alguns dispositivos curriculares da Formação em Psicologia, neste capítulo investigamos três documentos: os dois primeiros de abrangência nacional - a Resolução do CNE/CES nº 08/2004, que institui as Diretrizes Nacionais Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia e a Resolução do CNES/CES nº 05/2011, que revisa as Diretrizes ao estabelecer normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. E outros dois de âmbito local - a Resolução do CONSEPE/UFPA nº4.216/2011, que aprovou o Projeto Político Pedagógico da Graduação em Psicologia, da Universidade Federal do Pará, e um plano da disciplina “Psicologia, Justiça e Direitos Humanos”.

Tais fontes são analisadas em uma perspectiva histórico – arqueogenealógica, o que implica em mapear as forças e condições históricas que possibilitaram a emergência destes documentos, captar suas singularidades e rastrear as rupturas produzidas nas formas anteriores de fabricar a formação de psicólogas/os. Para tal empreendimento, tais fontes são cotejadas com a literatura acerca da Formação em Psicologia e outras legislações nacionais pertinentes.

A princípio, problematizamos as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN’s) de Psicologia, buscando apresentar as condições histórico-políticas de emergência da mesma, as rupturas introduzidas por esta em relação ao Currículo Mínimo de Psicologia, os efeitos de poder-saber-subjetivação nos modos de ser psicólogo, produzidos pela noção de competência e habilidade presentes nas DCN’s e a perspectiva de direitos que constituí as mesmas.

Em seguida, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Pará é esmiuçado e comparado ao Desenho Curricular anterior. Neste empreendimento, damos visibilidade às disputas em torno da constituição da formação em psicologia engendrada, sobretudo, pelos distintos grupos políticos e epistemológicos que

compõem a Faculdade de Psicologia. Interrogamos, ainda, este dispositivo curricular sobre a constituição dos direitos humanos como uma diretriz desta formação.

Ao final, analisamos os possíveis efeitos da disciplina “Psicologia, Justiça e Direitos Humanos”, no currículo de Formação em Psicologia. Nesta seção, comparamos as competências e as habilidades esperadas pela disciplina à ementa da mesma e a seu plano de execução. Assim, além do Projeto Político Pedagógico, colocamos em análise um Plano de Curso da citada disciplina, destacando seus possíveis efeitos sobre o modo de subjetivação discente.

3.1. As Diretrizes Nacionais Curriculares para os Cursos de Psicologia: produzindo a Formação de Psicólogos (as) a partir do compromisso social e dos padrões do mercado.

A Lei 4.119/62 que regulamentou a profissão de Psicologia, juntamente, com o Decreto Governamental que estabeleceu o Currículo Mínimo para os Cursos de Psicologia, definiu a formação de uma profissão liberal e especializada em três áreas de atuação: clínica, industrial e escolar. O currículo mínimo estabeleceu um conjunto de disciplinas básicas a serem ministrados em todas as graduações de psicologia, fornecendo uma formação homogênea e rígida. Este modelo de formação propunha ainda a massificação de disciplinas teóricas nos anos iniciais dos cursos e a aplicação das mesmas, isto é, da parte prática por meio dos estágios, deixados para o final da formação. Nesta lógica, se tinha conteúdos que deveriam ser assimilados para serem posteriormente aplicados (FERREIRA NETO, 2004). Desde a década de 1970, foram feitas críticas ao Currículo Mínimo com proposições distintas de diretrizes curriculares, contudo, só na década de 1990, um novo modelo oficial de formação foi estabelecido.

Além dos aspectos da micropolítica institucional, relacionada ao intenso embate entre as Entidades de Psicologia e órgãos de Estado para definir um projeto de formação para psicólogas e psicólogos, a produção das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Psicologia está relacionada a transversais macropolíticas, as quais devem ser problematizadas com o conjunto de reformas educacionais disparadas na década de 1990. Paralelamente às conquistas democráticas, neste período, se estabeleceu outra lógica de gestão do capital e da cultura, que substituiu o conceito de direitos pelo de oportunidades (SADER, 2007).

Com a eleição de Fernando Collor, começou de vez a adoção de uma política neoliberal no país. Soares (2009) considera que, desde então, houve um intenso avanço deste modelo na gestão político-financeira do país, que foi de encontro à tentativa tardia de construção de um Estado de Bem-Estar Social. Se o Governo Collor abriu o país para uma profunda mudança na política econômica brasileira, com a inauguração do Plano Real e com a gestão de Fernando Henrique Cardoso as diretrizes neoliberais se tornaram mais acentuadas sobre as políticas tanto econômicas quanto sociais.

Chauí (2003) alerta que a educação, a saúde e a cultura, sob esta racionalidade neoliberal, deixaram de ser concebidas como direitos para serem definidas como serviços que podem ser ofertados tanto pelo Estado, quanto pela iniciativa privada. Tais mudanças afetam, sem dúvidas, os rumos da Universidade. Nesta nova lógica, a Universidade ganha status de “organização social”, isto é, “uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade” (p. 6). A mudança de instituição social para a de organização social implicam em mudanças políticas. Enquanto instituição, a universidade não está desvinculada dos planos de lutas da sociedade e tem na sociedade sua referência normativa. Como organização social, a universidade volta-se a objetivos particulares, inserindo-se em um campo de competição com as outras organizações semelhantes. Neste último caso, as palavras de ordem são de eficácia de gestão e de produtividade, o que pode acarretar em perda de autonomia destas instituições.

As reformas educacionais promovidas no Brasil são efeitos, ainda, das mudanças no mundo da produção e do trabalho, originados pela reestruturação produtiva do capitalismo, que implica tanto na acumulação flexível do capital, quanto na flexibilização das relações de trabalho. Na lógica do mercado, em que se exige eficácia e eficiência das instituições, do trabalhador exige maior qualificação profissional, compatíveis com as demandas produzidas por um mercado de trabalho cambiante (CATANI, OLIVEIRA E DOURADO, 2001).

O Conselho Nacional de Educação (CNE), através do parecer 776/97, estabeleceu os princípios para a construção das Diretrizes Nacionais dos Cursos de Graduação, em substituição aos Currículos Mínimos, os quais, de acordo com este documento, eram demasiadamente rígidos e restringiam a liberdade para as Instituições de Ensino Superior elaborarem suas atividades de ensino. O referido documento recomenda a criação de Diretrizes Curriculares Nacionais, assegurando flexibilidade e qualidade da formação, com base nos seguintes princípios:

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

Seguindo a orientação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no ano de 1997, a Secretaria de Educação Superior (SESu), do Ministério da Educação, solicitou as Instituições de Ensino Superior que preparassem propostas a serem encaminhadas à Comissão de Especialistas responsáveis pela formulação das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação (COSTA, 2008). Por meio do edital nº 04, de 04 de dezembro de 1997, o MEC/SESu orientou que a proposta de criação de diretrizes deveria diferenciar-se da de um Currículo Mínimo, na medida em que estas não deviam estabelecer mais as disciplinas comuns a todos os cursos, pelo contrário, dever-se-ia produzir um currículo mais flexível e autônomo. As diretrizes deveriam propor a definição de áreas de conhecimento, que servissem de referência às Instituições formadoras na produção de seus currículos.

Na elaboração das Diretrizes Nacionais dos Cursos de Graduação, as propostas a serem encaminhadas a uma Comissão de Especialista do Ministério da Educação deveriam conter os seguintes itens:

- a) Perfil desejado do formando; b) as competências e habilidades que serão desenvolvidas ao longo do curso; c) os conteúdos curriculares, em termos de conteúdos

básicos e conteúdos profissionais essenciais para o desenvolvimento das habilidades e competências; d) o tempo mínimo de duração do curso; a estruturação dos cursos; f) os estágios profissionalizantes, e) a conexão com a avaliação institucional (COSTA, 2008, p. 197).

Conforme Catani, Oliveira e Dourado (2001), a reformulação dos cursos de graduação neste molde abriu a possibilidade para um “aligeiramento na formação” e a massificação do ensino superior, por via das instituições privadas, ao associar a educação às exigências do mundo de trabalho²³. Outro risco, apontado pelos autores, foi o da limitação da Universidade ao desenvolvimento da formação profissional, restringido o papel destas instituições e esvaziando sua função social.

A produção do dispositivo curricular, na atualidade, busca forjar um profissional flexível e polivalente. Este é resultado deste feixe de relações, que subjetiva o trabalhador como um empresário de si, como uma forma de capital, já que são concebidos como produtores de sua própria fonte de renda. A teoria do capital humano, inaugurada nos Estados Unidos na década de 1970, é a produção de um modo de governar que reenforma à sociedade segundo modelo da empresa, generalizando as relações de mercado como princípio de inteligibilidade para todas as formas de relações sociais. Os trabalhadores são convidados a investir em si mesmo, por meio de processos educativos permanentes, para obter o conjunto de competências e habilidades, requeridas para participar de maneira competitiva do mercado de trabalho (FOUCAULT, 2008a).

Para Gadelha (2009), a noção de competências, isto é, do conjunto de conhecimentos e comportamentos que têm valor para o mercado, está associado à ideia de meritocracia, pensada pelos teóricos do neoliberalismo, como a “[...] possibilidade do estabelecimento de uma sociedade altamente diferenciada hierarquicamente, em que o *status* de cada um é determinado, em última instância, pelo grau e pela qualidade de capital humano que foram acumulados através da educação” (p. 183). A educação transforma-se em um cálculo racional de investimento, onde

²³ No acesso ao portal do Cadastro E-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior (<http://emec.mec.gov.br/>), em Novembro de 2016, a base de dados oficial de informações relativas às Instituições de Educação Superior – IES e cursos de graduação do Sistema Federal de Ensino aponta que, no Brasil, existem 779 cursos de psicologia cadastrados, a maioria ofertado por instituições de ensino privado.

os mais habilitados ganham e os outros, em geral, os mais pauperizados, estão condenados a perder.

O texto final das Diretrizes Nacionais dos Cursos de Psicologia, instituído por meio da Resolução nº 8/2004, do Conselho Nacional de Educação e Comissão de Especialista de Psicologia (CNE/CEP), seguiu o modelo proposto pelo Edital nº 04/97, produzindo um modelo de formação flexível, que procurou estabelecer o conjunto de habilidades e competências necessárias ao psicólogo para o exercício de sua função. As diretrizes constituíram-se em orientações acerca de “princípios, fundamentos, condições de oferecimento e procedimentos para o planejamento, a implementação e a avaliação” dos Cursos de Psicologia, cujo objetivo é a formação para pesquisa em Psicologia, para o ensino de Psicologia e, para atuação de psicólogos” (CNE, 2004, p. 1). Neste novo perfil de Formação, exclui-se o bacharelado como uma das opções de título e os cursos de graduação, a partir de então, passaram a formar psicólogos (as) e licenciados em psicologia (este último, optativo aos graduandos). Como princípios e compromissos da Formação, a resolução indica:

- a) Construção e desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia;
- b) Compreensão dos múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico em suas interfaces com os fenômenos biológicos e sociais;
- c) 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;
- d) Compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do País, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão;
- e) Atuação em diferentes contextos considerando as necessidades sociais, os direitos humanos, tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades;
- f) 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
- g) Aprimoramento e capacitação contínuos (CNE/CES, 2004).

As DCN's passam a organizar os cursos de psicologia em um núcleo comum, ofertado a todos os alunos, e em ênfases curriculares, em que ao menos duas destas devem ser cursadas. O núcleo comum garante uma base homogênea para a formação, o que segundo o parecer do CNE/CES nº 0062/2004, confere uma identidade as graduações de psicologia. Ainda de acordo com este parecer, este núcleo comum define as competências básicas e iniciais, as quais são o domínio de conhecimentos psicológicos e a capacidade de utilizar em diferentes atuações. Já as ênfases congregam um conjunto de habilidades e competências referentes a estudos e estágios em domínios específicos da psicologia. A escolha das ênfases ofertadas à formação é de decisão das instituições, ainda que as DCN's façam a sugestão de algumas destas. A definição destas deve "assegurar, os respeito às singularidades institucionais, às vocações específicas e aos contextos regionais", informa o mencionado parecer. A resolução nº 08/2004 sugere as seguintes ênfases curriculares: psicologia e processos de iniciação científica; psicologia e processos educativos, psicologia e processos de gestão; psicologia e processos de gestão e promoção de saúde; psicologia e processos clínicos; psicologia e processos de avaliação diagnóstica.

De acordo com as DCN's, na organização deste novo formato de formação, os estágios supervisionados foram estruturados em dois níveis: básico e específico. O estágio básico deve ocorrer ao longo do núcleo comum da graduação, enquanto os específicos integram o desenvolvimento das competências e habilidades das ênfases.

Bernardes (2004) e Costa (2008), em seus estudos de doutoramento sobre a Formação de Psicólogos (os), apontam que a construção do documento das DCN's para os cursos de Psicologia foi marcada por embates e jogos políticos, tensões e articulações, envolvendo uma rede heterogênea de instituições: Ministério da Educação, Comissão de Especialistas, Conselho Federal de Psicologia, Fórum Nacional de Entidades da Psicologia Brasileira (FNEPB), Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP). O texto final da resolução assinala, portanto, para a materialização de lutas entre as forças materializadas nestas entidades para definir a formação do profissional de psicologia no país. O efeito deste encontro de forças é este acontecimento singular que produziu este dispositivo curricular.

Quatro documentos são apontados por Bernardes (2004) como importantes na produção das diretrizes nacionais produzidos entre os anos de 1999 a 2004. São eles: o documento produzido pela Comissão de Especialistas do MEC/SESu, de 09/12/1999; o Parecer 1314 de

2001, do Conselho Nacional de Educação e; o documento produzido pelo Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (FENPB), entre os dias 17 e 18/01/2002.

No ano de 1998, é constituída a Comissão de Especialistas com o objetivo de propor um texto base para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Psicologia. No ano de 1999, esta Comissão elaborou uma minuta de resolução com a proposta das DCN's, apresentando ao Ministério da Educação e aos demais interessados. E em seguida, foi encaminhado ao Conselho Nacional da Educação. Em 2001, o CNE, por meio da relatora Silke Weber, elaborou o parecer nº 1314, com uma nova proposta sobre as DCN's, que seguia em grande parte o documento produzido pela Comissão de Especialistas, com alguns modificações e acréscimos. Este texto, contudo, não foi aprovado, em virtude das críticas realizadas pelas entidades de Psicologia. O CFP, ABEP e o CONEP (Conselho Nacional de Entidades Estudantis de Psicologia) produziram uma carta aberta conjunta, em que expuseram os motivos da discordância do documento apresentado pela relatora. Entre as críticas produzidas, argumentava-se que o texto indica funções equivocadas ao profissional da psicologia, restringindo seu exercício à área da saúde. A Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP) também elaborou uma carta contrária à versão das Diretrizes proposta pelo CNE (BERNARDES, 2004; COSTA, 2008).

Em 2002, o Fórum de Entidades Nacionais²⁴, agenciado pelo Conselho Federal de Psicologia, produz um novo documento, contendo propostas distintas das apresentadas até aquele momento. De acordo com Bernardes (2008, p. 123), este documento “é mais progressista em relação à formação e à profissão, e constrói um perfil profissional de um (a) psicólogo (a) mais engajado (a) politicamente com as transformações sociais, em detrimento de um lado mais tecnicista”. Costa (2008) também considera que o texto produzido pelo FNEPB define a formação de um profissional de psicologia com compromisso social. Diz o texto:

Art. 3º - O Curso de Graduação em Psicologia tem como meta formar com um perfil de um profissional com conhecimento da diversidade da ciência psicológica, comprometido com as necessidades sociais, capaz de um desempenho qualificado como técnico e científico, pautado em princípios éticos, preparados para atuação disciplinar, com

²⁴ Para saber quais entidades compõem o Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira, consultar o site: <http://www.fenpb.org/default.aspx>.

competência para produzir, difundir e utilizar os conhecimentos e procedimentos da Psicologia em diferentes contextos que demandam análise, avaliação e intervenção em processos psicológicos e psicossociais na promoção da qualidade de vida e na construção de uma sociedade mais justa.

Nesta trajetória, a Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP) havia rompido com o FENPB. Conforme Costa (2008), a SBP defendia uma concepção weberiana de ciência, a qual dissocia a dimensão técnica da ética e política e concordava em muitos aspectos com o texto produzido pela Comissão de Especialista, que acabaram por afastar esta sociedade científica das demais entidades de psicologia, capitaneada pelo CFP.

Em 2003, em reunião para debater as Diretrizes, organizado pelo Conselho Nacional de Educação, as entidades divergentes, em especial o FNEPB e a SBP, foram chamadas a chegar a um consenso para elaboração do documento que daria base as Diretrizes. Após muitos embates e negociações, as entidades tiveram que fazer concessões e superar as principais diferenças para construir o documento. Por meio do Parecer CNE/CES nº 062/2004, o Conselho Nacional de Educação aprova o texto construído pelas entidades, mantendo quase integralmente os pontos apresentados (BERNARDES, 2004; COSTA, 2008).

Neste processo de embates para definição das diretrizes curriculares, mais do que certa luta pela organização e hierarquização dos saberes psicológicos de matrizes epistemológicas distintas, estava em jogo a constituição de modos de ser “psicóloga/o”, a partir das regras e normas impostas no dispositivo curricular. Essas batalhas não, necessariamente, possuem um único vencedor, no caso específico das lutas em torno DCN’s dos Cursos de Psicologia, o que encontramos é um documento final, que sinaliza as alianças feitas e os recuos estratégicos realizados pelas entidades de Psicologia, em um consenso provisório. Obviamente, neste jogo, algumas entidades acabaram tendo maior força política em detrimento de outras.

Costa (2008) identifica que, neste processo de negociações e concessões entre as entidades para elaboração de um novo texto, a retirada do parágrafo descrito anteriormente, que havia sido proposta pela FNEPB, representa a maior perda para a definição do psicólogo como um profissional qualificado não somente técnico e cientificamente, como também eticamente. O autor vê nisto uma perda do posicionamento mantido pelo CFP na defesa de um profissional com compromisso social.

Bernardes (2004) analisa que as Diretrizes Nacionais instituídas não apresentaram grandes novidades no modo de produzir a formação de psicólogas/os. De acordo com o mesmo, a divisão entre um núcleo básico e ênfases reproduz a oposição clássica entre a Psicologia de fundamentação e a Psicologia Aplicada, distinção que remete a oposição entre teoria e prática, desde modo, entende que se manteve uma formação fragmentada. Observa também a aproximação com os discursos neoliberais, a partir da adoção da pedagogia das competências. Ao introduzir o conceito de habilidades e competências no currículo, as diretrizes adotaram uma concepção cognitivista de aprendizagem, que se centra no indivíduo e o concebe como sujeito autônomo e livre. Podemos afirmar que este modelo pedagógico e psicológico de aprendizagem se coaduna com a da teoria do capital humano, para qual cabe aos sujeitos a tarefa de empreender-se livremente.

Nesta linha de pensamento, Rivero (2011) argumenta que a elaboração das DCN's adere ao jogo da governamentalidade neoliberal, que prevê uma formação voltada à flexibilidade, inovação, competitividade e sustentabilidade. Entende que ao aderir à lógica da pedagogia das competências, a Formação em Psicologia se insere no campo da reestruturação produtiva e propõe uma profissão capaz de competir no mercado, a partir do desenvolvimento de competências. Sem negar o movimento de contestação no processo de elaboração das Diretrizes, Rivero (2011) considera que os discursos sobre uma psicologia comprometida socialmente podem ser também engolidos pela lógica de mercado, quando o compromisso com as demandas sociais se transforma em mais uma competência da/o psicóloga/o.

Em perspectiva distinta de Bernardes (2004) e Rivero (2011), Ferreira Neto (2004), em outro estudo sobre a Formação da/o Psicóloga/o, argumenta que as Diretrizes conseguiram manter a definição crítica do saber/fazer do psicólogo, o distanciando de uma prática liberal, privada, o que estaria explicitado no artigo das DCN's que remetem aos compromissos e princípios da formação:

No artigo 5, quando são enumerados os princípios básicos que devem nortear a formação no curso, três deles, ou melhor, a metade, fazem menção ao aspecto social. Destaca a importância da compreensão multireferenciada do fenômeno psicológico com suas interfaces biológicas e sociais, a necessidade de uma compreensão crítica dos *fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos* e indica a variedade de atuação em diferentes

contextos *considerando as necessidades sociais, os direitos humanos* em perspectiva individual e coletiva (FERREIRA NETO, 2004, p. 157).

Ferreira Neto (2004) considera que, apesar de terem sido elaboradas a partir de um projeto de padrões de mercado, as DCN's representam um avanço ao conceberem o currículo não simplesmente como a transmissão de conteúdos, mas como a produção de conhecimento, via pesquisa, ensino e extensão. O autor, contudo, não deixa de argumentar sobre os atuais perigos da formação. O mercado, agora, é o grande desafio, já que este se tornou mais competitivo e oferta menos oportunidades. O mercado impacta os formadores e os formandos com sua "exigência de formação continuada, controle de qualidade, aferições de produtividade" (p. 179). Existe o risco constante, portanto, do currículo e da formação em Psicologia serem capturados pelas modulações do mercado.

Em meio a estes posicionamentos distintos, concordamos que um dos efeitos disparados por este documento é o da lógica da formação como empresariamento de si, afinal, uma das competências almejadas neste documento é de que, ao final do curso, o graduando deva estar apto a ser empreendedor, conforme o artigo 4º. Não podemos esquecer, contudo, que as relações de poder-saber em qualquer dispositivo são móveis e transitórias, logo, ainda que este modo de organizar a Formação de Psicólogos (as) seja constituído a partir de uma racionalidade neoliberal, que tem colonizado a educação, as resistências se fazem presente. Mais uma vez, recorremos a Foucault, quando escreve que definir uma sociedade disciplinar não significa considerá-la uma sociedade disciplinada. Neste mesmo documento encontramos brechas, produzidas pelas forças que o construíram, e que apontam para outros modos de subjetivar psicólogos em formação, como bem explicitou Ferreira Neto (2004).

Consideramos tímido, no entanto, o aparecimento do objeto direitos humanos neste documento, uma vez que a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Psicologia ocorreram paralelamente ao intenso debate acerca da educação em direitos humanos, no Brasil. Na data de aprovação da resolução nº 8 de 2004 do CNE/CES, o Governo Federal já havia lançado o Programa Nacional de Direitos Humanos I e II (nos anos de 1996 e de 2002, respectivamente) e a versão preliminar do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003). E na reformulação das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Psicologia, no ano de

2011, já se havia lançado o Programa Nacional de Direitos Humanos III (2010) e a última versão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007), o qual apresentou amplas recomendações para efetivação da educação em Direitos Humanos no Ensino Superior, inclusive, a inserção da temática na elaboração de diretrizes e de projetos político-pedagógicos. Apesar desta série de acontecimentos nas políticas de direitos humanos, que contaram, inclusive, com a participação efetiva de setores da Psicologia, notamos que tais acontecimentos não incidiram de maneira mais incisiva na construção das DCN's.

As Diretrizes Curriculares somente fazem menção ao objeto direitos humanos no artigo referente aos compromissos e princípios da formação, já mencionando anteriormente: “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” (CNE, 2011). As Diretrizes não apresentam o objeto direitos humanos, nem como eixo transversal da formação, tão pouco, como um tema a ser abordado no Núcleo Comum e nas ênfases. Não vincula, deste modo, a formação em psicologia a uma prática de educação em direitos humanos.

Considerando a Resolução nº 01/2012 do CNE/MEC, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, a oferta da licenciatura em psicologia poderia vincular a ela a inserção de conteúdo disciplinar voltado aos direitos humanos no currículo de Formação de Psicólogos (as). Nesta perspectiva, Bock (2016) defende que “uma interlocução necessária” entre os princípios da educação em direitos humanos e a formação em psicologia, considerando o horizonte de um projeto ético-político de compromisso social da profissão e tendo como referência o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Ocorre que a própria oferta da licenciatura em Psicologia encontra-se fragilizada em algumas instituições de Ensino²⁵.

As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Psicologia, instituídas em 2004, foram analisadores do lugar ocupado pela licenciatura na Formação de Psicólogos/os no país. Neste documento, o modelo de licenciatura em Psicologia proposto, divergia em parte do modelo proposto para outras licenciaturas. De acordo com CIRINO, KIRUPP e LEMOS (2007), a

²⁵ De acordo com a notícia “Efeito Dominó”, do site do Conselho Regional de São Paulo, em 2011, dos 471 cursos existentes no país à época, apenas 100 ofertavam a formação complementar da licenciatura. Conferir em: http://www.crsp.org.br/portal/comunicacao/jornal_crp/169/frames/fr_formacao.aspx.

Resolução nº 8/2004 do CNE/MEC, encontrava-se em desacordo com as orientações das legislações educacionais sobre os cursos de formação de professores, como a Resolução nº01, de 2012, do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores na educação básica em nível superior e recomenda que a formação de professores deve estar integrada ao curso inteiro, deste modo, o licenciado em psicologia, não teria como desenvolver as competências e habilidades de maneira plena para o exercício da docência em psicologia. A hipótese levantada pelos autores, sobre o formato da licenciatura em psicologia recomendado por aquele documento é de que, provavelmente, o debate não tenha sido realizado com a profundidade necessária e de que “[...] esta formação complementar pode ter sido proposta apenas para manter uma parcela do campo do trabalho no Ensino Médio, campo de atuação ainda pouco explorado e historicamente pouco valorizado pelos psicólogos, como Magistério e Ensino Técnico” (CIRINO, KIRUPP e LEMOS, 2007, p. 29).

Posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais foram revisadas e um novo documento passou a vigorar. A Resolução nº 05/2011 do CNE/MEC modificou apenas o artigo 13 da Resolução anterior, justamente, o que versa sobre a formação de professores em Psicologia, após pressão das Entidades de Psicologia, capitaneadas pela Associação Brasileira do Ensino de Psicologia. O artigo modificado pelas novas DCN's acaba por ratificar a visão de um profissional comprometido socialmente quando traça entre os objetivos da licenciatura: “c) formar professores de Psicologia comprometidos com os valores da solidariedade e da cidadania, capazes de refletir, expressar e construir, de modo crítico e criativo, novos contextos de pensamento e ação”. Ainda neste artigo, no inciso 2º, são apontados os eixos estruturantes da licenciatura: “Psicologia, Políticas Públicas e Educacionais”; “Psicologia e Instituições Educacionais”, “Filosofia, Psicologia e Educação” e “Disciplinaridade e Interdisciplinaridade”. Não há menção direta à educação em direitos humanos, ainda que a mesma possa estar presente nos conteúdos da Formação de Professores em Psicologia. Destacamos que na nova Resolução a licenciatura permaneceu como opcional aos alunos da Graduação em Psicologia e a oferta da mesma pelas Instituições de Ensino continuou obrigatória.

O Fórum de Coordenadores de Cursos de Psicologia e gestores dos núcleos da ABEP, reunidos durante o 7º Congresso Norte-Nordeste de Psicologia, no ano de 2011, na Bahia, escreveram a “Carta de Salvador”, na qual se posicionaram acerca da nova resolução e sua

implicação para a licenciatura. Nesta carta, afirmam a importância das Instituições elaborarem um projeto complementar de formação de professores em Psicologia, a fim de cumprir com o estabelecido pela Resolução de 2011, o que nem é sempre cumprido pelas IES, como na UFPA em que não é ofertada a licenciatura em Psicologia.

A última observação a ser feita acerca dos processos de subjetivação da psicóloga e do psicólogo em formação disparados pelas DCN's é a que este documento remete à questão da ética. Na verdade, é a pouca ênfase deste aspecto que chama atenção na análise das Diretrizes. Conforme Ferreira Neto e Penna (2006), a palavra ética só é mencionada duas vezes no referido documento. E nestas vezes a palavra faz clara referência a códigos de princípios, como o Código de ética profissional. Para os autores, trata-se, assim, de uma dimensão deontológica da ética. Esta não se materializa como um eixo transversal da formação. Tal ausência, certamente, marca e define os processos de subjetivação dos discentes em formação posto que se difunde o perfil de profissional, extremamente técnico, habilitado cientificamente, mas esvaziado de sua dimensão ético-política. Tampouco, este profissional em formação é incitado ao exercício ético, caracterizado pelo conjunto de práticas de si.

3.2. O Projeto Político Pedagógico do Curso de Psicologia da UFPA

A partir de agora, nos debruçamos na análise de alguns documentos relacionados ao dispositivo curricular disparado pelo Projeto Político Pedagógico do Curso de Psicologia da Faculdade de Psicologia do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal do Pará, visando problematizar os efeitos disparados por este dispositivo. São estes documentos: a Resolução n. 4216, de 15 de Dezembro de 2011, da Universidade Federal do Pará, que institui o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso Psicologia e o que intitulamos de Documento-Base, arquivo produzido por docentes da Faculdade de Psicologia (FAPSI) para elaboração do Projeto Político Pedagógico, datado do ano de 2011, disponibilizado na página da Faculdade de Psicologia. Nosso objetivo, neste tópico, é o de interrogar, afinal, o que quer o currículo de Psicologia da Universidade Federal do Pará?

Dimenstein (2000, p. 104) considera que “os cursos de Psicologia têm se caracterizado ao longo dos anos por não possibilitar ao aluno o conhecimento dos aspectos sociais -históricos, políticos e ideológicos - que determinam sua prática e a realidade em que atua”, interrogamos de que modo o Projeto Político Pedagógico demarca a análise crítica e política daquilo que é considerado como objetos de estudo da psicologia. Considerado a literatura da área, é pertinente questionar: o modelo da clínica privada é ainda o modelo predominante de atuação do profissional de psicologia? O sujeito psicológico é aquele ainda apartado de suas condições históricas de produção?

Este documento-base é bastante extenso e traz a descrição de diversas informações sobre curso de psicologia e sua proposta político pedagógica. Trata-se de uma primeira versão do PPP apresentada na Pró-reitoria de Ensino e Graduação (PROEG) da UFPA, em 2011, e encontra-se disponível no link: <http://www.faculdadepsicologia.ufpa.br/PPP%20-%20VERS%C3%83O%20APROVADA%20PROEG%20MAIO%202011%20PROTOCOLADA%20e%20revista%20em%2004dejulhode2011.pdf>. São os itens apresentados nele: o histórico de concorrência de candidatos por vaga no processo seletivo para o curso de psicologia (2007-2011); informações sobre a legalização do curso; a composição dos docentes do curso, e um quadro com a distribuição percentual de titulação dos mesmos; informações sobre o antigo bacharelado e Formação de Psicólogos(as); descrição sobre algumas áreas de atuação do profissional de psicologia; a grade curricular do curso vigente entre os anos de 2003 a 2010; e a minuta do Projeto Político Pedagógico do Curso de Formação de Psicólogo. A minuta é composta pelos seguintes itens: uma breve apresentação; o histórico da UFPA; a síntese sobre o PPP; o histórico do curso de psicologia e características gerais do mesmo; a explicitação dos fundamentos norteadores (éticos, epistemológicos e didático-pedagógicos) e os objetivos do curso; a descrição do perfil profissional a ser formado; a descrição de competências e habilidades comuns, por eixos estruturantes (fundamentos epistemológicos e históricos, fundamentos teórico-metodológicos, procedimentos para a investigação científica e a prática profissional; fenômenos e processos psicológicos; interface com campos afins de conhecimento e práticas profissionais) e por ênfases (processos clínicos, processos de promoção de saúde; processos de gestão, processos de investigação científica e processos educativos); a descrição da organização do curso em núcleo comum e ênfases; informação sobre o trabalho de conclusão de curso, estágios supervisionados, atividades de extensão, atividades complementares e política de pesquisa; procedimento

metodológico e planejamento do trabalho docente; quadro de identificação dos docentes do curso com informações sobre a titulação e a área de vinculação de cada um; quadro com informações sobre os docentes do Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento (NTPC), que presta serviço à Faculdade de Psicologia; descrição da infraestrutura da FAPSI; política de inclusão social, sistema de avaliação; referências bibliográficas consultadas; o quadro de disciplinas a ser cursado em cada semestre de curso; a descrição da carga horária do ciclo básico e ciclo das ênfases; as ementas das disciplinas com suas respectivas indicações bibliográficas e; como anexo do documento, o desenho curricular. De acordo com o documento, o mesmo foi elaborado por um conjunto de professores da FAPSI: Adalma Pimentel, Solange Calcagno, Milene Veloso, Cesar Quaresma, Eleonora Arnaud, Virgílio, Flavia Cristina Silveira Lemos e Hilma Khoury. E os professores convidados do NTPC, Edson da Rocha Frazão e Emmanuel Zagury Tourinho.

Já a Resolução n. 4216/2011 (anexo I) do CONSEPE/UFPA é o documento que regulamenta o Projeto Político Pedagógico, com indicações sobre o objetivo do curso, o perfil do egresso desejado, a organização das atividades curriculares, a divisão da carga horária do curso no núcleo comum e no núcleo de ênfases. Anexado a este documento, encontra-se o desenho curricular da Formação de Psicólogos (as), no qual são apresentadas a descrição das atividades curriculares por competências e habilidades. Na comparação com o documento-base, podemos afirmar que esta resolução manteve em grande parte as proposições apresentadas no documento anterior.

Consideramos relevante a historização do Curso de Psicologia da UFPA para demarcar as condições de emergência e proveniência destes documentos. A institucionalização da graduação em Psicologia desta Universidade ocorreu no ano de 1976, marcado por um forte apelo tecnicista e em um contexto de autoritarismo no sistema político brasileiro (MOREIRA, 2009). O quadro de professores formado, inicialmente, em grande parte era de docentes que desenvolviam pesquisas no campo da Psicologia Experimental.

Na década de 1980, a contratação de professores com perspectivas epistemológicas distintas daquele primeiro quadro de professores, produziu mudanças tanto na estrutura do Curso, quanto no desenho curricular do mesmo. Assim, no ano de 1985, criaram-se três departamentos: os de Psicologia Experimental, Psicologia Clínica e Psicologia Social Escolar, nos quais os

professores da Faculdade passaram a estar vinculados. A divisão do curso nesta estrutura refletia desacordos e disputas internas:

As crescentes disputas internas provocaram um desmembramento, segundo relatos coletados na etapa do projeto, face ao desacordo quanto à “hegemonia” da corrente predominante como referencial orientador do curso, na época behaviorismo e psicanálise/psicodinâmica (PIMENTEL, 1998, p. 23).

Estes departamentos permaneceram vinculados ao Colegiado do Curso de Psicologia, até meados dos anos 2000, localizado no até então chamado Centro de Filosofia e Ciências Humanas, que agregava os cursos de Ciências Sociais, História, Geografia e Filosofia. O Colegiado da Graduação em Psicologia, entre outros aspectos, organizava a vida discente e docente:

A articulação, coordenação e acompanhamento das necessidades educacionais, mudanças curriculares, orientação de alunos são tarefas do colegiado do curso, cuja estrutura é formada por um coordenador e um vice-coordenador, professores representantes de cada departamento, obedecendo a um acordo de alçar ao cargo de coordenador o vice da gestão anterior, mantendo assim uma representatividade contínua e igualitária de cada departamento para a Coordenação. Quinze docentes e quinze representantes do Centro Acadêmico compõem ainda o Conselho do Colegiado (PIMENTEL, 1998, p. 24).

Pimentel (1998) evidencia que esta divisão indicava a disputa interna existente sobre os três departamentos e que tal disputa produzia efeitos sobre os modos de se constituir o dispositivo curricular. Um exemplo foi a substituição da disciplina “Teoria e Sistema em Psicologia” (presente no primeiro currículo do curso) pela disciplina História da Psicologia, a qual foi subdividida em outras três disciplinas, com carga horária de 30 horas cada: História da Psicologia Experimental, História da Psicologia Clínica e História da Psicologia Social Escolar. Cada “subdisciplina” era de responsabilidade do departamento relacionado com o tema. Neste acontecimento, o que estava em jogo era possibilidade de narrar à história da Psicologia a partir de uma determinada perspectiva epistemológica. Conforme os historiadores ligados a Escola dos

Analles problematizaram em suas pesquisas históricas, narrar história é produzir memórias e esquecimentos, portanto, é objetivar certos efeitos políticos.

Para Pimentel (1998), esta departamentalização promoveu prejuízos no que se refere à diversidade epistemológica da formação dos alunos, pois somente os professores do Departamento de Psicologia Experimental possuíam uma afinidade epistemológica (em grande parte, ligados ao behaviorismo) com força suficiente para imprimir certa orientação ao Curso, até pelo quantitativo de professores do quadro funcional ligado a esta abordagem. Os discentes tinham acesso a outras perspectivas epistêmicas, somente nas outras disciplinas dos outros departamentos e isto quando, os docentes destes departamentos possuíam outros aportes epistemológicos. O resultado disto era o “aparecimento sazonal” de algumas concepções na formação destes futuros psicólogos (as), como as abordagens ligadas à fenomenologia, à psicanálise e ao materialismo dialético.

Em texto sobre a formação em psicologia, Castelo Branco (1998) fala também dos prejuízos da departamentalização dos Cursos de Psicologia:

A departamentalização dos cursos propiciou a formação de verdadeiros "feudos", dificultando o trabalho interdisciplinar de pesquisa e extensão. Geralmente, o cenário que se encontra é de cada professor realizando seu próprio trabalho individual, respondendo a interesses e relações pessoais, sem que este possa promover polêmica, reflexão e produção de um conhecimento coletivo. (CASTELO BRANCO, 1998, p.33).

A dissolução dos Departamentos de Psicologia ocorreu somente no ano de 2007, com a criação da Faculdade de Psicologia, vinculada ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, criado também no mesmo ano (em substituição ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas). As mudanças ocorreram após a aprovação do Estatuto da Universidade Federal do Pará, aprovado neste mesmo ano²⁶. Considerando, que os processos de normalização são menos cambiáveis que a formalização das normativas legais, podemos inferir que o fim dos departamentos não exterminou por completo os processos subjetivos ligados a eles. As disputas por saber-poder imanentes àquela configuração foram atualizadas em um novo modo de gestão da formação e que tem efeitos sobre a organização curricular.

²⁶ Conferir o Estatuto da UFPA em: http://www.ufpa.br/sege/boletim_interno/downloads/estatuto/estatuto.pdf

Desde a data de sua constituição, a Graduação em Psicologia da UFPA sofreu algumas modificações em seu currículo. Até o ano de 2010, esteve vigente o desenho curricular de 1993 (anexo II), que instituía a graduação em três níveis de formação: bacharelado, licenciatura e formação de psicólogos (as), seguindo o modelo proposto pela Lei 4.119/62 e pelo Parecer 403 /1962 do Ministério da Educação. A leitura da descrição das disciplinas que fizeram parte deste desenho curricular nos permite afirmar que os direitos humanos não aparecem de maneira nem transversal, nem disciplinar naquele dispositivo. Se o conteúdo de direitos humanos fazia parte daquele currículo, estava muito mais vinculado a iniciativa de algum professor, do que como uma diretriz pedagógica-política do Curso.

A atualização curricular da Graduação em Psicologia se deu por meio da construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP), o qual foi aprovado pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), via resolução n. 4.216, de 15 de dezembro de 2011. A minuta do Projeto Político Pedagógico, elaborado pela Faculdade de Psicologia, indica as justificativas para a construção deste Projeto Político Pedagógico. Conforme este documento, as justificativas referem-se tanto aos entraves na execução do desenho curricular anterior: “carga horária elevada, duplicidade de conteúdos, falta de articulação entre teoria e prática e de uma melhor integração entre as disciplinas” (p.4), quanto à necessidade de se adequar a uma série de exigências e dispositivos legais:

Adequar o Curso às exigências da Resolução nº 3.633/2008 que aprovou o Regulamento do Ensino de Graduação da UFPA, no que diz respeito à obrigatoriedade do desenvolvimento de atividades de extensão pelos alunos dos cursos de graduação (conforme Artigos 65 a 68); a Lei de Diretrizes e Bases e as Diretrizes Curriculares para a Psicologia e também, fazer ajustes na estrutura curricular do referido projeto de modo a atualizar a formação do Psicólogo (UFPA/FAPSI, 2010).

Podemos afirmar que a elaboração deste Projeto ocorreu com atraso, considerando a recomendação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que em seu artigo 12, inciso I, já orientava para a necessidade de construção de projetos políticos pedagógicos: “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, têm a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. E levando em conta, a instituição das Diretrizes Nacionais Curriculares para os Cursos de Psicologia, no ano de 2004.

A elaboração do documento final do PPP foi precedida por uma série de reuniões do Colegiado da Faculdade de Psicologia, nos anos de 2009 e 2010, contando com a participação tanto de professores quanto de alunos da Faculdade. De acordo com a descrição das sínteses do Projeto Político Pedagógico, do documento-base, este deve garantir na Formação de Psicólogos (as) a heterogeneidade epistemológica que caracteriza o saber psicológico. Foram contemplados, portanto, as seguintes matrizes epistemológicas: a) estudos experimentais, cognitivos, comportamentais, etológicos e sistêmicos; b) estudos fenomenológicos-existenciais, humanistas e hermenêuticos; c) estudos histórico-críticos dos processos de subjetivação e institucionais; d) estudos psicanalíticos do inconsciente (UFPA/FAPSI, 2010).

A Formação de Psicólogos (as), instituído pela Resolução n. 4216 do CONSEPE/UFPA, segue em grande parte as orientações das Diretrizes Curriculares, elaboradas em 2004. Ela prevê atividades curriculares, que objetivam o desenvolvimento de habilidades e competências, distribuídas entre dois núcleos de Formação:

I – Núcleo de Formação Básica: composto por conhecimentos e práticas que visam proporcionar ao aluno uma sólida formação geral e interdisciplinar e cobrir as cinco áreas sugeridas pelas Diretrizes Curriculares: clínica, educação, gestão, investigação e saúde;

II – Núcleo de Ênfases: composto por conteúdos e atividades que visam possibilitar uma formação que aprimore o conhecimento específico em uma ou duas das 5 (cinco) ênfases oferecidas. Integram, ainda, Atividades de Extensão, Atividades Complementares, Projetos de Ensino e Pesquisa (UFPA/CONSEPE, 2011).

O Núcleo de Formação Básica integra 8 (oito) blocos (cada um a ser executado, em um semestre letivo), onde são ofertadas disciplinas obrigatórias e estágios básicos, totalizando 3.910 horas. Já no núcleo de ênfases, o discente deve optar pelo curso de uma (em um total de 600 horas) ou duas ênfases (em um total de 1.200 horas), disponíveis nas seguintes opções: clínica, saúde, educação, pesquisa e gestão. Neste núcleo, o aluno deve cursar disciplinas avançadas obrigatórias e estágios supervisionados. Na página da Faculdade de Psicologia, encontra-se uma representação gráfica com as distribuições das disciplinas por semestre/bloco, que facilita a visualização do desenho curricular.

O PPP destoa das Diretrizes Nacionais Curriculares ao não disponibilizar aos discentes do curso a possibilidade de cursar a licenciatura de psicologia, ainda que a oferta seja de caráter obrigatório pelas Instituições de Ensino. A licenciatura não é mencionada como atividade optativa ao discente na Resolução, tampouco, é indicada a elaboração posterior de um projeto complementar para formação de docentes na área. Como enfatizamos na seção anterior, à fragilização ou ausência da licenciatura em psicologia além de trazer prejuízos à formação de docentes em psicologia, acarreta em prejuízos acerca dos conteúdos da educação em direitos humanos que poderiam ser ofertados no currículo de Formação de Psicólogas/os.

Como perfil desejado para o egresso, em seu artigo 2º, a Resolução descreve: “[...] é de um profissional dotado de uma consistente fundamentação teórico-filosófica, metodológica, científica e cultural, para que exerça de modo competente a sua profissão” (UFPA/CONSEPE, 2011). O documento não informa os princípios norteadores e compromissos gerais da formação. Chama-nos atenção que a descrição do perfil do formando não inclui menção a questões éticas e o compromisso com a demanda da realidade social. Assim, vemos que na constituição deste documento, os enunciados referentes ao da (o) psicóloga (o) socialmente comprometida (o) tiveram pouca força política para se manter presentes no mesmo, embora as disciplinas vinculadas à atuação da/o psicóloga/o em políticas públicas e as relacionada às perspectivas histórico-críticas se façam presente no currículo. Considerando que o trabalho do psicólogo tem sido historicamente construído como neutro e objetivo (COIMBRA e LEITÃO, 2003), a ausência de alguns marcadores políticos no texto do PPP acaba por reafirmar este posicionamento acerca da profissão e demarca um lugar de saber-poder na política da verdade e regulamentação da vida. Lembremos que tal concepção de neutralidade da profissão caminha lado a lado a uma prática normalizadora sobre os indivíduos, objetos e sujeitos de sua intervenção. De modo contrário, entendemos que “[...] em nossas práticas psi a ética não é externa, separada, e sim a substância que define as nossas ações. Não é suficiente o conhecimento e a técnica, elas dependem de uma visão ética e também política, aspectos que são intrínsecos as nossas ações” (BERNARDI, 2013, p. 10).

A análise comparativa entre os desenhos curriculares, imediatamente, anterior e posterior à constituição do Projeto Político Pedagógico, permite visualizar as rupturas engendradas com as lutas em torno da construção do PPP e as novas configurações das relações de poder-saber estabelecidos na Faculdade de Psicologia. Para tal empreendimento, construímos um quadro com

a matriz curricular atual, que tornou possível visualizar a permanência de componentes curriculares, o ajustamento de disciplinas e a introdução de conteúdos novos.

Quadro 1- Quadro Comparativo

Mudanças promovidas na Matriz Curricular do Curso de Psicologia, a partir da consolidação do Projeto Político Pedagógico (2011)			
Disciplinas Mantidas	Novas Disciplinas	Disciplinas Atualizadas	Disciplinas Excluídas
História da Psicologia	Psicologia e Políticas Públicas	Interface com a Antropologia	Biologia Geral
Neurofisiologia	Epistemologia	Interface com a Sociologia	Metodologia de Pesquisa e Análise de Dados
Genética	Psicanálise I	Psicologia Social e do Trabalho	Ética do Psicólogo
Filosofia da Ciência	Psicologia da Gestalt I	Psicologia e Educação Inclusiva	Fundamentos de Psicologia Experimental
Psicologia do Desenvolvimento	Psicologia da Abordagem Centrada na Pessoa I	Avaliação Clínica e Processos Psicoterápicos na Psicanálise	Psicologia Exp. Avançada I - Ecologia e Comportamento
Psicologia Social	Behaviorismo I	Avaliação Clínica e Processos Psicoterápicos na ACP	Psicologia Exp. Avançada I - Bases Biológicas do Comportamento
Análise Institucional	Métodos de Pesquisa em Psicologia	Testes Psicológicos	Psicologia da Personalidade
Psicopatologia Geral	Saúde Mental e Coletiva	Neuroanatomia	Psicopatologia Geral
	Psicologia, Justiça e Direitos humanos		Psicologia Experimental Avançada I - Aprendizagem do Comportamento Animal
	Psicanálise II		Psicologia Experimental Avançada I -

			Aprendizagem do Comportamento Humano
	Psicologia da Gestalt II		Teoria e Prática de Pesquisa em Psicologia Social
	Psicologia da Abordagem Centrada na Pessoa II		Métodos de Pesquisa em Psicologia Clínica
	Behaviorismo II		Psicofarmacologia Clínica
	Técnicas de Pesquisa Qualitativa		Dinâmica de Grupo e Relações Humanas
	Técnicas de Pesquisa Quantitativa		
	Psicologia da Aprendizagem		
	Psicologia da Saúde		
	Instrumentos de Avaliação e Gestão de Pessoas		
	Sociedade e Modos de Produção de Subjetividades Contemporâneos		
	Estágios Básicos I, II, III e IV.		

Fonte: Desenho Curricular de 1993 e Resolução 4.216 de 2011 (CONSEPE/UFPA).

Avaliamos que com a institucionalização do novo desenho curricular, as desigualdades em torno da distribuição de carga horária de aulas referentes às abordagens e as diferentes metodologias foram amenizadas, posto que as diferentes abordagens psicológicas (em especial, a abordagem centrada na pessoa, a psicologia da Gestalt, psicanálise, e abordagem comportamental-cognitivista) passaram a ser distribuídas no currículo com cargas horárias similares. Obviamente, algumas dessas abordagens podem ganhar uma expressão maior no curso, dependendo da vinculação epistemológica dos professores que ministrarem as disciplinas que a

princípio não estariam atreladas a nenhuma abordagem específica. Vale ressaltar que a Psicologia tem se caracterizado, ao longo de sua história como ciência, como: “[...] um espaço de dispersão teórica e prática que, ao mesmo tempo que conserva alguma unidade, abriga em seu seio uma pluralidade aparentemente caótica de ocupantes: refiro-me, obviamente, aos diferentes e muitas vezes antagônicos sistemas psicológicos.” (FIGUEIREDO, 2009).

As disputas entre os distintos sistemas teóricos estão presentes no currículo de Formação em Psicologia ofertada pela UFPA. No currículo antigo havia uma predominância de disciplinas vinculadas às metodologias experimentais e de abordagem analítica comportamental (behaviorismo), em detrimento de outras metodologias e abordagens em psicologia. Ademais, os conteúdos voltados à atuação clínica da (o) psicóloga (o) era outro aspecto privilegiado na formação, ainda que tais conteúdos concentrassem, sobretudo, no final da formação. A ênfase destes conteúdos naquela organização curricular, ao mesmo tempo, que são efeitos das condições históricas e políticas que marcam a criação do curso na UFPA, já relatadas anteriormente; atualizam o modo como a Psicologia consolidou no Brasil, dividida entre às práticas experimentais e a clínica, especialmente, a psicanalítica. O Projeto Político Pedagógico do Curso de Psicologia produziu, por um lado, rupturas na organização curricular que estava posta, e por outro, deu continuidade a algumas práticas vigentes no currículo anterior.

Situar a organização e distribuição no currículo das diferentes matrizes do pensamento psicológico é importante, na medida, em que tal formatação tem efeitos sobre os modos de subjetivação das (os) psicólogas (os) em formação. Eleger uma ou outra teoria para compor o currículo implicam em escolhas que não são meramente técnicas e pedagógicas, mas também políticas. Os grupos, vinculadas as diferentes perspectivas em psicologia, no interior da Faculdade operam como sociedades discursivas (FOUCAULT, 2009 b) e, portanto, põem em funcionamento sistemas de controle discursivo, impedindo ou facilitando a circulação de determinados discursos, hierarquizando e desqualificando saberes. Tais grupos defendem psicologias as quais são postas como concorrentes, por sua diversidade de métodos e objetos. Maldito e Aguiar (2010) analisam que os alunos de Psicologia são incitados, desde o início da formação, a fazer suas escolhas teóricas.

No plano das escolhas pelos sistemas teóricos na graduação, podemos observar certas operações em cena: existem as teorias defendidas pelos professores, cada qual ‘guardião de saberes que se excluem’; devemos analisar quais são melhores, aprendê-las, interiorizá-las e eleger uma para trabalhar pelo resto da vida (MALITO e AGUIAR, 2010, p. 46).

O que deixo de problematizar ao escolher uma teoria? Quais os efeitos ético-políticos de uma determinada escolha? Optar entre o que me apresentam como modo hegemônico de pensar é de fato fazer uma escolha ou é apenas uma atitude de obediência? Quanto a estas questões suscitadas pelas autoras, estas ponderam que: “as ‘verdadeiras’ escolhas são aquelas que criam possibilidades de vida para os sujeitos” (MALITO e AGUIAR, 2010, P. 47). A incitação a uma afiliação teórica precoce indica a luta entre as sociedades discursivas na política da verdade. O sectarismo em torno da defesa das abordagens psicológicas vai produzindo uma formação compartimentalizada e fragmentada, distante daquilo se que preconiza como formação generalista. Tal lógica vai de encontro à perspectiva que define a formação como um terreno de experimentações, nos quais os sujeitos envolvidos se constituem em processos inventivos, marcados pela experiência ética, estética e política.

Dando continuidade à análise comparativa, na constituição do PPP foram excluídas as disciplinas Fundamentos de Psicologia Experimental; Psicologia Experimental Avançada I - Ecologia e Comportamento; Psicologia Experimental Avançada I - Bases Biológicas do Comportamento; Psicologia Experimental Avançada I - Aprendizagem do Comportamento Animal e Psicologia Experimental Avançada I - Aprendizagem do Comportamento Humano, notadamente, disciplinas pertencentes ao campo epistemológico das psicologias experimentais. Na história da Psicologia moderna, o behaviorismo é a corrente psicológica, que mais se aproximou do modelo clássico de ciência, na medida em que propõe o comportamento como objeto de estudo observável e redutível aos métodos considerados científicos, pelo positivismo moderno. Sobre ele tem se incidido críticas acerca das suas matrizes funcionalistas e biologizantes (PRADO FILHO, 2014). A retirada deste conteúdo nos sugere que na batalha pela definição do currículo, ao longo da elaboração do Projeto Político Pedagógico, o grupo de docentes ligado a este campo epistemológico perdeu força política, em detrimento de outros grupos, em especial pelo ingresso de docentes, nos últimos anos, de outros aportes teóricos.

Além do mais foram inseridas outras disciplinas vinculadas aos campos de estudos da Psicologia Social e das Políticas Públicas. Estes são os casos das disciplinas: Psicologia e Políticas Públicas; Psicologia, Justiça e Direitos Humanos; Saúde Mental e Coletiva; Psicologia e Saúde; Psicologia Escolar e Educação Inclusiva e; Sociedade e Modos de Produção de Subjetividades Contemporâneos. Tais mudanças são efeito tanto das novas relações de poder-saber estabelecidas com inserção de docentes de outras perspectivas epistêmicas, quanto de uma crescente demanda de inserção do profissional de psicologia no campo das políticas sociais. A partir da leitura do documento-base, no qual são descritas as recomendações bibliográficas destas disciplinas, é possível notar a inserção de um novo campo de saber, que passa a compor a formação em psicologia. São os estudos da filosofia da diferença, que passam a disputar os domínios de saber-poder da FAPSI.

Este campo de saber, que não possui relação com as matrizes clássicas da psicologia, ganhou terreno na psicologia brasileira, a partir da década de 1970, quando os estudos de Foucault, Deleuze e Guattari passaram a ser usados como referências para a crítica as instituições, em especial, pelos movimentos no campo da saúde mental. A passagem de Foucault pelo Brasil, na década de 1960 e, especialmente, na década de 1970, estimulou o interesse pelos pesquisadores nas ferramentas conceituais produzidos por este filósofo. No campo da Psicologia, a aproximação com as teorizações foucaultianas não têm passado incólume, sobretudo, por ser um autor cuja produção teórica tem se caracterizado pela postura antipsicológica (HÜNING, 2014).

Dando continuidade à tentativa de responder o “que quer o currículo de Formação em Psicologia?” e considerando a literatura acerca da formação e da atuação da/o psicóloga/o, que caracteriza esta pelo ideário individualista e pela perspectiva do profissional liberal, cabe nos questionar ainda se o Projeto Político Pedagógico proporciona uma formação profissional alinhada ao que tem sido apresentada pela literatura ou rompe com o modelo hegemônico do psicologismo. Sobre este aspecto, entendemos que a educação em direitos humanos, ao menos na perspectiva posta pelos movimentos sociais, situa-se na margem oposta de uma prática psicologizante, ao reivindicar a leitura histórica e política dos direitos, este último entendido como resultado de lutas.

Ao que se refere à formação em sua relação com o dispositivo clínico, no desenho curricular atual as disciplinas vinculadas à atuação clínica ocupam parte da Formação Básica, tais disciplinas são: Psicanálise I, Psicologia da Gestalt I, Psicologia da Centrada na Pessoa I e Behaviorismo I (ministradas no Bloco II); Psicanálise II, Psicologia da Gestalt II, Psicologia da Centrada na Pessoa II e Behaviorismo II (no Bloco III); Avaliação Clínica e Processos Psicoterápicos na Psicanálise e Avaliação Clínica e Processos Psicoterápicos na Centrada na Pessoa (no Bloco V); Avaliação Clínica e Processos Psicoterápicos na Análise do Comportamento e Avaliação Clínica e Processos Psicoterápicos na Gestalt-Terapia (ministradas no Bloco VII). Nas ênfases, é oferecida ao graduando a opção de fazer os Estágios Supervisionados I e II em Processos Clínicos, no qual o mesmo escolherá por uma das quatro abordagens psicológicas: Psicanálise, Abordagem Centrada na Pessoa, Gestalt e Análise do Comportamento.

Vemos que a formação em psicologia clínica se amplia neste novo currículo, com disciplinas distribuídas ao longo de toda a formação. Afirma-se, portanto, a atuação na clínica como lugar por excelência de atuação da/o psicóloga/o. considerando o privilégio deste componente curricular, cabe esmiuçarmos o que se espera dos graduandos acerca desta formação. Das disciplinas ministradas no Bloco II, define-se como habilidade almejada comum: “identificar variáveis históricas e variáveis contemporâneas relevantes para compreensão e explicação de problemas psicológicos específicos”. As outras habilidades competências esperadas referem-se “a precisão conceitual”, “definições epistemológicas”, “distinção entre as diferentes matrizes psicológicas” e a “definição da psicologia como ciência e profissão”. O conjunto de competências e habilidades das disciplinas ministradas no Bloco III não são descritas no PPP, o que nos leva a inferir que para estas disciplinas almeja-se dar continuidade aos conteúdos mobilizados no semestre anterior.

Já as quatro disciplinas que trazem em seu título “Avaliação Clínica e Processos Psicoterápicos” definem conjunto de competências ligadas à atuação clínica tradicional, tais como a habilidade de aplicar testes psicológicos, de realizar acompanhamentos, aconselhamentos e terapia individual e em grupo; e de avaliar a eficácia de procedimentos de intervenção ou prevenção. E trazem também um conjunto de competências ligadas ao dispositivo clínico, mas que extrapolam a atuação na clínica particular, as quais são: coordenar grupos interdisciplinares;

e planejar, executar e avaliar programas de promoção de saúde, no âmbito comunitário e institucional.

Estas últimas competências surgem das exigências ao profissional de psicologia no exercício em outras instituições, privadas ou públicas, no trabalho em equipe multiprofissional e na gestão de processos de saúde e, como lembra, Ferreira Neto (2004) da impossibilidade de continuar a definir a psicologia clínica pelo setting terapêutico, sobretudo, em virtude da ampliação dos serviços em psicologia para além dos segmentos elitizados da população, bem como, em razão das chamadas práticas emergentes em psicologia, que a partir da década de 1990, tem deslocado o dispositivo clínico para outros contextos de atuação. Ainda, que as últimas competências possam sugerir a demarcação de uma clínica ampliada, esta não é demarcada conceitualmente neste currículo.

Uma ressalva precisa ser ainda realizada. A inserção das (os) profissionais de psicologia a outros campos de atuação, como as das políticas públicas, não necessariamente acompanhou a invenção de novas práticas. Conforme os resultados da pesquisa realizada pelo CFP, as/os profissionais de psicologia ainda usam as mesmas técnicas e métodos nestes outros contextos. Importam assim as concepções da clínica privada liberal para as políticas públicas (YAMAMOTO, 2012).

Outro aspecto importante a ser posto em análise é a forma como o estágio supervisionado em psicologia clínica ocorre nesta Formação. As Diretrizes Nacionais Curriculares para os Cursos de Psicologia (2004) estabelecem a criação de Serviços-Escola como dispositivo para a formação profissional e para oferta de serviços em psicologia à população:

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

O estágio supervisionado em psicologia clínica ocorre na Clínica-Escola da Faculdade de Psicologia, de acordo com as informações disponíveis na página virtual da FAPSI. Este espaço foi criado no ano de 1978, seguindo orientações do Conselho Federal de Educação. A Clínica-Escola oferece atendimento de emergência, triagem, psicoterapia individual e de grupo,

atendimento médico psiquiátrico, avaliação e acompanhamento social, destinados à comunidade interna e externa. No espaço, funcionam, eventualmente, grupos de reflexão, grupos de pais e grupos de orientação profissional.

No ano de 2004, durante o 12º Encontro de Escolas-Clínica de São Paulo foi proposta a substituição do termo Clínica-Escola pelo de Serviço Escola. Tal mudança implicaria na ampliação dos serviços oferecidos pelos Cursos de Psicologia, que não se restringiriam a prática tradicional da clínica, bem como, expandiria a possibilidade de estágio em psicologia junto à comunidade, como uma atividade de extensão (AMARAL ET AL, 2012). A Faculdade de Psicologia da UFPA, aparentemente, alheia a este debate, optou pela manutenção do modelo clínica-escola após a reformulação curricular empreendida em 2011. Consideramos que atrelar o estágio em psicologia clínica ao modelo de intervenção da clínica-escola pode fortalecer uma prática psicológica, baseada no modelo da clínica médica.

Chama-nos atenção ainda a proliferação do enunciado saúde em todo o documento do Projeto Político Pedagógico. Foram contabilizadas exatas 69 repetições do enunciado saúde ao longo de todo o texto do PPP. A ênfase na saúde na formação de psicólogas/os, e aqui não nos referimos somente à específica da UFPA, se explica, em parte, pelo fato da psicologia ser incluída entre as treze profissões de nível superior que compõem a área da saúde, a partir da Resolução nº 218 de 1997 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). A promoção de saúde passa, desde então, de acordo com Angelucci e Oliveira (2012) a configurar um dos principais compromissos desta profissão.

A preocupação com a definição da/o psicóloga/o com um/a profissional exclusiva/o da área da saúde apareceu também nas Cartas da ABEP e ANPEPP (lançadas em 2001), por meio das quais estas entidades realizaram as críticas a versão, apresentada no mesmo ano, pela Comissão de Especialistas do MEC sobre as Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia, que propunham este lugar para esta profissão (CURY e FERREIRA NETO, 2014). A preocupação das Entidades era a restrição do profissional a área da saúde, afinal, a/ o psicóloga/o deveria ser preparado para outras atuações profissionais. Esta perspectiva de formação estava fundamentada na defesa de uma formação generalista. Outra crítica das entidades àquele documento estava dirigida a defesa do caráter biomédico na atuação da/o psicólogo/a.

No caso do Projeto Político Pedagógico da Graduação em Psicologia da UFPA, este não limita a atuação do psicólogo a área propriamente da saúde, uma vez, que prevê competências e habilidades vinculadas ao exercício profissional em outros contextos de atuação, como na escola e nos processos de gestão do trabalho. Mas a promoção de saúde aparece como forma de intervenção psicológica privilegiada neste dispositivo curricular.

A inserção da/o psicólogo na Saúde Pública e na Saúde Mental remete a década de 1970, de acordo com Ribeiro e Luzio (2008), quando ocorre a ampliação do modelo médico-privatista assistencial na área da saúde, agenciado pelo Estado brasileiro. Ainda que os modelos alternativos de saúde mental como da antipsiquiatria italiana, cheguem ao território nacional, como uma referência de intervenção importante do movimento de luta antimanicomial que se iniciava à época, vê-se a prevalência das diretrizes da psiquiatria-preventivo comunitária sobre os serviços de saúde públicos.

Anterior à própria inserção da Psicologia como profissão na área da saúde é a relação dos saberes psicológicos com este dispositivo. A esta história que narra também a constituição das práticas de saúde como estratégias de medicalização dos corpos é necessário se atentar, pois ainda reverbera nos modos de constituir a atuação de diversos profissionais. Foucault (2009 h) chama atenção para a gestão da vida por meio de políticas de saúde, as quais se constituíram como um dispositivo de biopoder, caracterizado por seus aspectos regulamentários e disciplinares. No século XVIII, promover a saúde da população, controlar doenças e dirimir os perigos se tornou objetivo de um Estado governamentalizado. Emergem um modelo medicalizante de saúde, com base em preceitos higienistas.

Na atualidade, assistimos à atualização de dispositivos totalizantes e individualizantes no campo da promoção da saúde. Em tensão com estes encontram-se outras práticas, que fazem rachar os processos de governamentalização e que produzem resistências na saúde. Diante de modelos tão discrepantes, é importante questionar quais os paradigmas de saúde estão subjacentes ao Projeto Político Pedagógico e suas implicações nos modos de subjetivação discente? Os que centram na tríade doença/ anormalidade/cura e que remeteria a intervenção do profissional de psicologia a lógica disciplinar do ajustamento de condutas ou aqueles que se buscam constituir saúde, a partir de uma ética do cuidado? Certamente, a resposta de tais

questões exigira o levantamento e análise de outros documentos e nos distanciariam dos objetivos desta tese, porém, a leitura atenta do próprio PPP nos deixam algumas pistas.

Tal como as análises de Ribeiro e Luzio (2008) concluíram sobre as implicações das DCN's para a formação na área de saúde mental, nossa análise das implicações do PPP sobre a área da saúde indica a constituição de concepções antagônicas de saúde e intervenção no mesmo documento. No currículo, notamos a afirmação de concepções críticas e ampliadas em saúde, quando define entre as competências disciplinares: “conhecer as problemáticas regionais e particularidades culturais em suas implicações para o campo da saúde”; “compreender e analisar criticamente os dispositivos institucionais que atravessam os serviços de atenção à saúde”; “compreender os pressupostos e finalidades da política de saúde do trabalhador e de vigilância em saúde do SUS”; “conhecer o processo histórico de formação da sociedade”; “Identificar os pressupostos dos processos de avaliação e implementação de políticas de saúde do trabalhador”. Ocorre que, na agonística vinculada à definição de valores na formação, a atuação do psicólogo também pode ser associada a um exercício profissional normalizante e adaptativo, tal como descrevem Ribeiro e Luzio (2008) os efeitos das DCN's para os Cursos de Psicologia:

[...] mesmo reafirmando o entendimento do fenômeno psicológico como multideterminado e complexo, propõem uma atuação por meio do diagnóstico, da observação e da intervenção, tanto individuais como grupais, com fins terapêuticos normatizadores ou adaptativos e preventivos vinculados ao processo doença-cura.

O modelo biomédico de saúde segue materializado na definição de determinadas competências e habilidades, que dão conta da intervenção de caráter preventivo-curativo e produtora de psicodiagnósticos. Validar escalas psicológicas, realizar diagnósticos, avaliar distúrbios e psicopatologias, promover aconselhamentos, produzir laudos permanecem como práticas almejadas a serem executadas pelo profissional de psicologia, disparados neste documento. Os efeitos medicalizantes e judicializantes de tais práticas são validados pelas competências do profissional de psicologia, que ocupa posições de sujeito nos processos de gestão da vida. Na rede de cuidado e de atenção a que os psicólogos (as) como trabalhadores sociais são convidados a ocupar, por meio das práticas descritas acima, estes profissionais vão produzindo ajustamentos e governamentos de condutas dos usuários das mais diversas políticas, em nome da garantia de direitos.

3.3. Psicologia, Justiça e Direitos Humanos: produzindo rupturas no currículo?

Na literatura acerca da Educação em Direitos Humanos, existem divergências acerca da organização curricular da EDH no ensino superior: se os direitos humanos devem compor o conjunto de disciplinas obrigatórias e optativas dos cursos de graduação ou somente transversalizar as práticas curriculares de ensino, pesquisa e extensão como um eixo orientador (SILVA, 2013). A própria Resolução nº 01/2012 do CNE/MEC deixa a cargo das Instituições de Ensino a escolha em oferecer conteúdos disciplinares vinculados aos direitos humanos nos cursos de graduação, na modalidade de bacharelado.

No Projeto Político Pedagógico da Faculdade de Psicologia, ainda que os direitos humanos não se apresentem como um eixo transversal do mesmo, entre as atividades curriculares deste Projeto, identificamos uma disciplina que faz menção direta aos direitos humanos. Trata-se da disciplina “Psicologia, Justiça e Direitos Humanos”, com carga horária de 40h (menor carga horária prevista no PPP), vinculada ao Núcleo de Formação Básica do Currículo. Consideramos que esta disciplina é a face mais perceptível de conteúdos em educação em direitos humanos, na Formação de Psicólogos (as) da UFPA, posto que em tese obrigue o docente a mobilizar conteúdos referentes aos direitos humanos na mesma. A carga horária reduzida, em comparação a outras disciplinas, nos sinaliza a posição não privilegiada que ocupa no sistema de hierarquização das disciplinas postas no currículo de Psicologia da UFPA.

Tornou-se intrigante, no entanto, identificar o conjunto de habilidades e competências vinculado a esta disciplina, conforme a Resolução 4.416 do CONSEPE, que aparentemente encontram-se desconexas com a proposta da disciplina. De acordo com o Projeto Político e Pedagógico, a disciplina Psicologia, Justiça e Direitos Humanos, visa formar as seguintes habilidades e competências:

- Conhecer as problemáticas regionais e particularidades culturais em suas implicações para os processos em promoção de saúde;
- Compreender e analisar criticamente os dispositivos institucionais que atravessam os serviços de atenção à saúde (UFPA/CONSEPE, 2011).

Notemos que apesar da ênfase a perspectiva crítica a ser adotada pela disciplina, os termos “direitos” e “justiça” não são mobilizados na descrição das competências e habilidades da mesma. Ao contrário do que o título da disciplina nos leva a pensar, a ênfase dada na descrição de competências e habilidades não está relacionada à atuação do psicólogo (a) no contexto da Justiça e sim das práticas de saúde, seja em uma perspectiva ampla ou restrita, no caso que se refere aos serviços de atenção à saúde. Ainda que consideremos que as práticas de justiça e de saúde compeñham conjuntamente a atuação da/o psicólogo e que entendamos que a instituição justiça seja muita mais ampla do que o campo de atuação do judiciário, a ausência destes enunciados não nos parece estar justificada neste documento. A ênfase na saúde, por outro lado, só reforça nossa análise de que processos de subjetivação em jogo na formação em psicologia na UFPA, afirmam o (a) psicólogo (a) como um (uma) profissional, por excelência, do campo da saúde ou com aquele que deve estar compromissado com a promoção de saúde em todos os espaços de atuação.

Outro acontecimento curioso é que as habilidades e competências, almeçadas ao final da disciplina, não têm relação direta com a ementa da mesma (conforme descrevemos abaixo), as quais devem orientar a construção dos planos de disciplina pelos docentes. É importante destacar que a ementa da disciplina consta no documento base do Projeto Político Pedagógico, enquanto na Resolução que regulamenta o mesmo, optou-se em não descrever a ementa de nem uma disciplina.

Psicologia, Direitos Humanos e Justiça: Psicologia, direitos humanos e movimentos sociais; Os direitos humanos e as práticas de garantias de direitos em um contexto de lutas internacionais, nacionais, regionais e locais; As práticas da psicologia no Brasil frente aos direitos humanos e as instituições de justiça.

Mais do que apontar equívocos na construção do conjunto de competências ou das ementas disciplinares, nos interessa atentar para as rupturas e desníveis entre os dois documentos. As diferenças postas denotam a singularidades dos arquivos, produzidos por encontros de forças que são únicos. Apenas este documento, não nos permite visualizar a configuração das forças políticas ali operantes, mas é possível inferir que o caminho transitado pelos documentos nas diferentes esferas institucionais (colegiado da Faculdade de Psicologia, Pró-reitoria de Ensino, CONSEPE) foram modulando e modificando este documento, até obter sua forma final.

Para melhor analisarmos os efeitos de subjetivação discente produzidos por esta disciplina, acessamos outro documento: um plano de curso da referida disciplina (anexo III). Na execução desta disciplina, analisamos que a/o docente privilegiou abordar o conteúdo a partir da história política dos Movimentos Sociais de Direitos Humanos no Brasil, tal como recomenda a ementa curricular. A interface da psicologia com os direitos humanos, portanto, é remetida a função política que a profissão possui.

Uma prática de Psicologia compromissada com os Direitos Humanos pode produzir alternativas, que não envolvam a criminalização e a tentativa de adequação de modos de existência. As psicólogas e os psicólogos não precisam (e não devem ocupar o lugar de ortopedistas sociais). Pelo contrário, podem colocar em análise as práticas naturalizadas e ressignificar a diferença, tomada como negativa, para a possibilidade invenção de novos processos de experimentar o mundo e as relações, em permanente transformação (BICALHO ET AL, 2009, p. 32).

No campo da educação em direitos humanos é recorrente a associação desta ao ensino de textos legais, tais como Declarações, Convenções e legislações de defesa e proteção dos Direitos Humanos. No ensino de ética em psicologia, tende-se a recorrer à apresentação dos dispositivos legais, tais como o Código de ética profissional e outras Resoluções que vedem a prática discriminatórias, consideradas incompatíveis com os direitos humanos. A partir das considerações dos estudos da genealogia da ética, consideramos que tais normativas legais não necessariamente conduzem a constituição do sujeito ético, antes são dispositivos disciplinares das condutas de cidadãos e de profissionais de psicologia. Com isto, não queremos afirmar que tais instrumentos não sejam mobilizados na formação em psicologia, antes afirmar que o exercício ético não se resume a processos de acúmulo de saber de tais conteúdos.

Os textos mobilizados no Plano de Curso da Disciplina Psicologia, Justiça e Direitos Humanos, fornecem fundamentos históricos, teóricos e políticos para análise dos processos de exclusão e de cidadania produzidos no país, a partir de referências bibliográficas advindas do campo interdisciplinar da psicologia, sociologia e antropologia.

Na escolha das formas de avaliação da aprendizagem, os quais se encontram descritos no Plano de Disciplina, o(a) docente optou por solicitar aos discentes que realizassem: entrevistas a ativistas de direitos humanos, cujo resultado seria exposto na montagem de um painel;

organização de seminários abertos à comunidade acadêmica sobre a política de drogas e a redução de danos, sobre testemunhas e lideranças ameaçadas de morte no Pará e sobre a criminalização de movimentos sociais, bem como, a realização de performances artísticas sobre o tema.

O/a docente optou por um processo avaliativo disciplinar que extrapolou os muros da sala de aula e promoveu o encontro dos estudantes com outros saberes e práticas não acadêmicas. A ação de entrevistar diferentes sujeitos ligado à luta por direitos humanos no Pará, abriu um campo de possibilidade que faz emergir “saberes sujeitados” (FOUCAULT, 200), uma vez que no geral, o lugar dos discursos destas pessoas, encontram-se marginalizados nas redes de interesses econômicos e políticos. Possibilita-se a escuta de outras memórias e verdades históricas, muitas vezes silenciadas pela história oficial. Abre-se, assim, uma brecha nos modos de organização burocráticos da Universidade e cada vez mais agenciados pela lógica utilitária das governamentalidades neoliberais. Esta prática de ensino escapa do modelo de formação baseado em competências e habilidades, o qual pressupõe uma lógica cognitiva de aprendizagem, constitui-se assim como uma “formação experiência”, em que podem emergir subjetividades ativas e resistentes (CARVALHO, 2011).

A fotografia 04 (na página 139) captura em imagem a indisciplina estudantil aos modos institucionalizados da Universidade. O picho é o ato infame contra a ordem asséptica que organiza o espaço institucional. A afirmativa expressa no picho reivindica o movimento e a organização estudantil como um espaço de apropriação coletiva, afinal para os estudantes, o Capsi (Centro Acadêmico de Psicologia) dever ser de “todxs”.

Uma única disciplina, certamente, não formará profissionais compromissados com uma perspectiva de direitos humanos, como observam Bicalho e et al (2009), nem a graduação poderá garantir necessariamente profissionais com compromisso ético-político. Seguimos, portanto, nosso olhar atento sobre a formação em psicologia, a fim de analisar de como os direitos humanos se constituem neste dispositivo.

Neste capítulo, interrogamos alguns dispositivos curriculares quanto à forma de abordar os direitos humanos. Concluimos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de

Psicologia de 2004 e a reformulação das Diretrizes de 2011 não foram construídas a partir de uma perspectiva de educação em direitos humanos, tal como sugerido pelos Programas Nacionais em Direitos Humanos (PNDH I, II e III) e Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. O que pode ser explicado pela perda na disputa pela construção das DCN's de um projeto ético-político proposto por alguns setores da psicologia, que é apontada pelas pesquisas de Bernardes (2004), Costa (2008) e Rivero (2010).

Avaliamos que o Projeto Político Pedagógico do Curso de Psicologia da Faculdade de Psicologia da Universidade Federal do Pará também não dialoga com os Programas e Plano citado anteriormente. O eixo direitos humanos não é um transversal neste documento, mas está presente no currículo por meio de uma ofertar disciplinar.



Fotografia 4: Picho “O CAPSI é de todxs” na parede sobre a porta que dá acesso ao Centro Acadêmico de Psicologia, no Bloco C, do Campus Básico da UFPA.

Fonte: arquivo pessoal (2016).

Capítulo 4:

A emergência dos Direitos Humanos na produção acadêmica dos docentes do Curso de Psicologia da UFPA: uma multiplicidade de objetos e efeitos.

Neste capítulo, damos continuidade à análise da emergência e proveniência do objeto direitos humanos no currículo de Formação de Psicólogos (as) da UFPA. Para este empreendimento, escolhemos acessar uma massa documental distinta da mobilizada nos capítulos anteriores. Acessamos os currículos lattes²⁷ de 32 docentes vinculados a FAPSI/UFPA, a fim de mapear a produção dos mesmos na área dos direitos humanos, entre os anos de 2011 e 2015 (seguindo, o que foi escolhido como recorte temporal da pesquisa).

Em nosso entender a produção acadêmica destes profissionais pode dar visibilidade à mobilização de determinados objetos, no caso desta tese – o objeto direitos humanos, nos processos de formação profissional, a qual estão vinculados. A questão lançada a este tipo de arquivo foi, portanto: como são abordadas a temática referente aos direitos humanos na produção acadêmica dos professores da Faculdade de Psicologia da UFPA? Tal questão objetiva problematizar de que forma o objeto direitos humanos é produzido nestes documentos, a quais racionalidades estes objetos estão ligados, a quais tramas de saber-poder estão em composição e que efeitos eles disparam.

A partir do levantamento deste conjunto de arquivos, chegamos ao número de 75 artigos publicados em periódicos nacionais e internacionais e 87 capítulos de livro, totalizando 162 documentos. A partir do levantamento da produção de pesquisa docente foi possível destacar que a abordagem dos direitos humanos está relacionada, principalmente, a violação de direitos, ao campo da saúde pública e dos direitos da criança e do adolescente. A análise arqueológica

²⁷ Conforme Brito, Quoniam e Mena-Chalco (2016, p. 79), a “Plataforma Lattes é uma iniciativa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) com o propósito de realizar a integração de bases de currículos acadêmicos de instituições públicas e privadas em uma única plataforma. Os chamados Currículos Lattes são atualmente considerados um padrão brasileiro de avaliação, representando um histórico das atividades científicas, acadêmicas e profissionais de pesquisadores cadastrados. Essa base é caracterizada pela livre inserção de dados”, sob a responsabilidade de cada autor.

permitiu dar visibilidade à batalha discursiva em torno do tema, uma vez que os saberes e racionalidades que fabricam o objeto direitos humanos encontram-se em disputa pela produção de verdades.

Na primeira sessão do capítulo, esmiuçamos o percurso e procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa documental. Apresentamos também algumas primeiras pistas e rastros deixados pelos documentos: os currículos lattes e os arquivos relacionados à produção acadêmica. Nas cinco sessões seguintes, apresentamos as séries discursivas produzidas a partir da análise arqueogenealógica dos arquivos. Finalizamos o capítulo, com uma sessão que apresenta um novo conjunto de problematizações.

4.1. Algumas considerações iniciais sobre a produção acadêmica docente acerca dos direitos humanos:

A seleção dos currículos lattes dos 32 docentes da Faculdade de Psicologia se deu a partir de informações obtidas na página virtual da Faculdade (www.faculdadedepsicologia.ufpa.br), cujo acesso se deu em dezembro de 2015. Esta página virtual apontava, à época, um quadro docente composto por 35 professores, dos quais três não dispunham de currículo lattes e, portanto, não foram incluídos neste levantamento. O acesso aos currículos lattes se deu por meio da própria página virtual da Faculdade, uma vez que junto ao nome dos docentes era disponibilizado link direto para o currículo destes na plataforma lattes do CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

A etapa de levantamento do currículo lattes dos docentes ocorreu em abril de 2016, desde modo, era provável que os docentes já tivessem atualizado suas produções e atividades realizadas no ano de 2015. Neste levantamento, alguns docentes que, eventualmente, ministram disciplinas para a Graduação de Psicologia foram deixados de fora por não pertencerem ao quadro de

professores da FAPSI. Este foi o caso de alguns professores do Núcleo de Pesquisa e Teoria do Comportamento (NTPC)²⁸, que ministram algumas disciplinas no Curso de Psicologia.

Posteriormente, buscamos mapear três tipos de produção científica nos currículos: artigos completos publicados em periódicos, capítulos de livros e trabalhos publicados em Anais de Congressos, no período de 2011 a 2015. Avaliamos que estes três formatos de produção científica dos docentes poderiam dar a visibilidade, com consistência, ao modo como os direitos humanos têm sido abordados nas pesquisas dos professores. Optamos ainda por estes três tipos de produção acadêmica, a princípio, pela facilidade do acesso. Conseguimos obter os artigos publicados em periódicos, na coleção de periódicos da Scielo (Scientific Electronic Library Online) ou diretamente no site das Revistas Acadêmicas. Os livros selecionados foram obtidos por meio da disponibilização na internet e por meio de bibliotecas da Universidade Federal do Pará (Biblioteca Central e Biblioteca do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas). Já o acesso às páginas virtuais dos Anais de Congressos, posteriormente, mostrou-se prejudicado, uma vez que a maior parte dos anais, já não se encontra disponível na internet, o que nos obrigou a abandonar a possibilidade de leitura deste material.

Após a identificação da produção acadêmica no período, foi realizada a leitura do resumo e das palavras chaves deste material, em busca do descritor “direitos humanos”. Quando não identificado este descritor no resumo do texto, buscou-se no corpo do texto a descrição da palavra “direito”. Todo o material, que apresentou no resumo ou no corpo do texto a palavra “direito” passou a compor o conjunto de massa documental analisada neste capítulo. Após a leitura deste material, poucos textos foram descartados uma vez que o aparecimento do termo “direitos” no corpo do texto, não implicava em algum debate em direitos humanos. É importante ressaltar que na seleção documental, identificamos alguns textos que provocam o debate acerca de questões referentes à justiça social, igualdade, democracia (temas tradicionais relacionados aos direitos humanos), assim como, questões sobre movimentos sociais, lutas e resistência e que ainda que, em nosso entendimento, tais textos se pautassem em uma perspectiva de direitos humanos, só

²⁸ O "Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento - NTPC" é uma Unidade Acadêmica de formação superior em pós-graduação da Universidade Federal do Pará. Tem por objetivo realizar o ensino de pós-graduação, a pesquisa e a extensão de caráter transdisciplinar no âmbito das ciências do comportamento dos organismos. Informações disponibilizadas na página virtual do NTPC (http://www.ntpc.ufpa.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=2).

foram incluídos aqueles que apresentaram o critério de seleção do texto, isto é, a presença do termo “direitos humanos”. No levantamento documento final, chegamos a 75 artigos publicados em períodos nacionais e internacionais e 87 capítulos de livros, o que totalizou 164 arquivos.

A partir deste levantamento construímos o quadro, apresentado a seguir, que nos ajudou a visualizar de forma geral quais professores tem incluído em suas pesquisas a temática dos direitos. O quadro abaixo apresenta: na primeira coluna, a identificação do docente a partir de uma numeração entre o 01 e o 32; na segunda coluna, a descrição do campo epistemológico, área de concentração na psicologia, ao qual o docente tem se dedicado, e os temas de estudos e pesquisas desenvolvidos pelo mesmo (informações coletadas a partir da descrição inicial do pesquisador, disponibilizado no currículo lattes); na terceira coluna, a produção acadêmica geral destes professores no período de 2011-2015 (considerando, somente, os artigos completos publicados em periódicos e os capítulos de livros) e; na última coluna do quadro, identificamos a quantidade de artigos e/ou capítulos de livros, cujo conteúdo tematiza os direitos humanos e as temáticas desenvolvidas nessa produção acadêmica.

Quadro 2: DESCRIÇÃO DA PRODUÇÃO DOCENTE

Docentes	Descrição do campo de estudos e pesquisa do Docente	Produção científica (artigos e capítulos de livro)	Produção acadêmica com abordagem sobre os direitos humanos
DOCENTE 1	<p>Perspectiva epistemológica sinalizada: Fenomenologia</p> <p>Área de concentração na Psicologia: Psicologia clínica</p> <p>Temas de estudo: intersubjetividade, gêneros, sexualidades, linguagens e ideologia, famílias, ética do cuidado, TIC, sofrimento provocado pelo envelhecimento, racismo e depressão.</p>	<p>Artigos: 14</p> <p>Capítulos de Livro: 21</p>	<p>Artigos: 03</p> <p>Capítulos de livro: 11</p> <p>Temas relacionados: racismo; conselho tutelar; adolescente em medida socioeducativa; masculinidades, violência psicológica, violência contra homossexuais, transvestilidade.</p>
DOCENTE 2	<p>Perspectiva epistemológica sinalizada: análise do comportamento</p> <p>Área de concentração na Psicologia: Psicologia Organizacional e do Trabalho.</p> <p>Temas de estudo: Seleção Cultural e Subjetividade; Cultura Organizacional e Gestão por Competências.</p>	<p>Artigos: 05</p> <p>Capítulos de livro: 0</p>	<p>Sem produção na área.</p>

DOCENTE 3:	<p>Perspectiva epistemológica sinalizada: Psicanálise (Teoria do Apego- Jonh Bowlby).</p> <p>Área de concentração da Psicologia: intervenção clínica</p> <p>Temas de estudo: processo de luto, intervenções nas crises e emergências e educação em saúde.</p>	<p>Artigos: 06</p> <p>Capítulos de livros: 07</p>	<p>Artigos: 02</p> <p>Capítulos de livro: 01</p> <p>Temas relacionados: Residência Multiprofissional em Saúde; e atividades do Centro Atenção Psicossocial (CAPS).</p>
DOCENTE 4:	<p>Perspectiva epistemológica sinalizada: Psicanálise</p> <p>Área de concentração da Psicologia: psicologia clínica.</p> <p>Temas de estudo: melancolia e estados depressivos, psicopatologia fundamental, pensamento freudiano, dispositivos clínicos, relações de gênero e aids.</p>	<p>Artigos: 08</p> <p>Capítulos de Livro:06</p>	<p>Artigos: 0</p> <p>Capítulos de livro: 02</p> <p>Temas relacionados: O dispositivo clínico no hospital e; depoimento sobre a Ditadura Civil-Militar.</p>
DOCENTE 5	<p>Perspectiva epistemológica sinalizada: Psicanálise</p> <p>Área de concentração da Psicologia: psicologia clínica e social</p> <p>Temas de estudo: imaginário, linguagem e subjetivação.</p>	<p>Sem produção acadêmica no período</p>	<p>Sem produção na área</p>
DOCENTE 6	<p>Perspectiva epistemológica sinalizada: Psicanálise</p> <p>Área de concentração da Psicologia: Psicologia clínica</p> <p>Temas de estudo: não identifica</p>	<p>Sem produção acadêmica no período</p>	<p>Sem produção na área</p>
DOCENTE 7	<p>Perspectiva epistemológica sinalizada: Psicanálise</p> <p>Área de concentração da Psicologia: Psicologia clínica</p> <p>Temas de estudo: não informa</p>	<p>Artigos: 0</p> <p>Capítulos de livro: 01</p>	<p>Sem produção na área</p>
DOCENTE 8	<p>Perspectiva epistemológica sinalizada: Análise do comportamento</p> <p>Área de Concentração da Psicologia: Psicologia da saúde</p> <p>Temas de Estudo: adesão ao tratamento, análise do comportamento aplicada à área de saúde, psicologia pediátrica e prevenção.</p>	<p>Artigos: 09</p> <p>Capítulos de livro: 05</p>	<p>Sem produção na área</p>
DOCENTE 9	<p>Perspectiva epistemológica sinalizada: Abordagem Centrada na pessoa,</p> <p>Área de concentração da Psicologia: Psicologia clínica</p> <p>Temas de Estudo: abordagem centrada na pessoa, ética, psicologia humanista e psicologia comunitária.</p>	<p>Artigos: 07</p> <p>Capítulos de Livro: 04</p>	<p>Artigos: 02</p> <p>Capítulos de livro: 0</p> <p>Temas relacionados: Dispositivo clínico e políticas públicas</p>
DOCENTE 10	<p>Perspectiva epistemológica sinalizada: Filosofia da Diferença</p> <p>Área de Concentração da Psicologia:</p>	<p>Artigos: 66</p> <p>Capítulos de Livro: 69</p>	<p>Artigos: 61</p> <p>Capítulos de Livro: 58</p>

	<p>Psicologia Social</p> <p>Temas de estudo: ontologia histórica do presente e da filosofia política em interface com os processos de subjetivação contemporâneos; sobre as práticas de medicalização da educação e judicialização da sociedade; sobre as resistências na cidade, a arte e a produção de subjetividade.</p>		<p>Temas relacionados: Direitos humanos em práticas do UNICEF e da UNESCO, direitos de criança e adolescentes, práticas educativas, processos de judicialização e medicalização da vida, patrimônio cultural, relações de gênero, políticas de drogas, políticas securitárias, trabalho escravo.</p>
DOCENTE 11	<p>Perspectiva epistemológica sinalizada: não indica.</p> <p>Área de Concentração da Psicologia: Psicologia do Trabalho e Psicologia Jurídica</p> <p>Temas de estudo: não indica.</p>	Sem produção no período	Sem produção na área.
DOCENTE 12	<p>Perspectiva epistemológica sinalizada: Teoria Cognitiva Comportamental.</p> <p>Área de Concentração da Psicologia: Psicologia Social, Psicologia da Saúde e Psicologia do Envelhecimento.</p> <p>Temas de estudo: capacidade funcional - independência e autonomia - e recursos pessoais, especialmente senso de controle e de auto eficácia; velhice bem-sucedida; velhice ativa; aposentadoria e trabalho; qualidade de vida; reabilitação; ILPI.</p>	Artigos: 03 Capítulos de livro: 01	Sem produção na área.
DOCENTE 13	<p>Perspectiva epistemológica sinalizada: Psicanálise</p> <p>Área de Concentração da Psicologia: Psicologia Clínica</p> <p>Temas de estudo: Abuso sexual, Incesto pai-filha.</p>	Sem produção no período	Sem produção na área
DOCENTE 14	<p>Perspectiva epistemológica sinalizada: Psicanálise</p> <p>Área de Concentração da Psicologia: Psicologia Clínica</p> <p>Temas de estudo: Desenvolvimento humano: infantil e adolescência; Arranjos familiares; Avaliação psicológica: usos de testes psicológicos, avaliação de bebês; teoria e técnica psicanalítica.</p>	Artigos: 22 Capítulos de livro: 08	<p>Artigos: 02 Capítulos de livro: 01</p> <p>Temas relacionados: adoção, direito a educação, direito de crianças e adolescentes, direitos da pessoa com deficiência.</p>
DOCENTE 15	<p>Perspectiva epistemológica sinalizada: Gestalt-Terapia</p> <p>Área de Concentração na Psicologia: Psicologia clínica</p> <p>Temas de Estudo: não indica</p>	Artigos:0 Capítulos de livro: 02	Sem produção na área

DOCENTE 16	Perspectiva epistemológica sinalizada: não indica Área de Concentração na Psicologia: não indica Temas de Estudo: não indica	Artigos: 01 Capítulos de Livro: 0	Artigos: 1 Capítulos de livro:0 Tema relacionado: judicialização da vida
DOCENTE 17	Perspectiva epistemológica sinalizada: análise do comportamento Área de Concentração na Psicologia: Psicologia da Educação Temas de Estudo: não indica	Artigos: 0 Capítulos de livro: 01	Sem produção na área
DOCENTE 18	Perspectiva epistemológica sinalizada: análise do comportamento Área de Concentração na Psicologia: Psicologia da Educação Temas de Estudo: não indica	Artigos: 01 Capítulos de livro: 01	Artigos: 0 Capítulos de Livro: 01 Tema relacionado: adoção.
DOCENTE 19	Perspectiva epistemológica sinalizada: não indica. Área de Concentração na Psicologia: não indica. Temas de Estudo: não indica	Não tem produção no período	Sem produção na área.
DOCENTE 20	Perspectiva epistemológica sinalizada: não indica. Área de Concentração na Psicologia: Psicologia Social Temas de Estudo: gênero, gênero e saúde mental, adolescência e saúde mental, gênero e identidade; feminização da Aids e gênero e movimentos sociais.	Artigos: 0 Capítulos de livro: 04	Artigos: 0 Capítulos de livro: 02 Temas relacionados: Violência contra a mulher; Depoimento sobre a Ditadura Civil-Militar
DOCENTE 21	Perspectiva epistemológica sinalizada: Psicanálise Área de Concentração na Psicologia: Psicologia Clínica Temas de Estudo: Psicologia Clínica; Psicanálise dos Contos de Fada.	Sem produção no período	Sem produção na área.
DOCENTE 22	Perspectiva epistemológica sinalizada: Psicanálise Área de Concentração na Psicologia: Psicologia Social Temas de Estudo: alteridade, problemas teóricos da Psicanálise, inter-relações entre Psicanálise e práticas socioculturais.	Artigos: 07 Capítulos de livro: 07	Sem produção na área.
DOCENTE 23	Perspectiva epistemológica sinalizada: não indica. Área de concentração em Psicologia: Psicologia Social e da Saúde. Temas de Estudo: violência contra crianças e adolescentes e saúde coletiva	Artigos: 04 Capítulos de livro: 0	Artigos: 02 Capítulos de livro: 0 Temas Relacionados: violência contra crianças e adolescentes.
DOCENTE 24	Perspectiva epistemológica sinalizada: não indica Área de concentração em Psicologia: Psicologia do Desenvolvimento e da	Sem produção no período	Sem produção na área.

	Aprendizagem Temas de Estudo: Família, Adolescência, Desenvolvimento, Criança, Educação, Ética, Instrumentos Psicológicos, Aconselhamento Psicológico e Aprendizagem.		
DOCENTE 25	Perspectiva epistemológica sinalizada: Psicanálise Área de concentração em Psicologia: Saúde Coletiva Temas de Estudo: Estudos Psicanalíticos e Psicopatológicos da Subjetividade; Psicanálise e Teoria Clínica; Investigação em Monitoramento e Avaliação de Ações de Saúde e Metodologias; Institucionalização do Ensino de Monitoramento e Avaliação; Modelos Tecnoassistenciais em Saúde; Epidemiologia e Produção da Saúde; e Avaliação de Políticas, Sistemas e Programas de Saúde	Artigos: 07 Capítulos de livro: 12	Artigos: 03 Capítulos de Livro: 06 Temas relacionados: Direitos Humanos e Programa de Proteção a Testemunhas Ameaçadas, Trabalho Escravo, Saúde do Trabalhador, Políticas de Saúde, Saúde Pública
DOCENTE 26	Perspectiva epistemológica sinalizada: Psicanálise Área de concentração em Psicologia: Psicologia Clínica Temas de Estudo: teoria e clínica psicanalítica, psicanálise e instituição, psicanálise e psicopatologia, psicanálise e saúde mental, psicanálise e medicina, a transmissão da psicanálise e a formação do analista, psicanálise e os fenômenos culturais, religião e cultura.	Artigos: 06 Capítulos de livro; 12	Artigo:01 Capítulos de Livro: 03 Temas relacionados: Medidas socioeducativas e lei simbólica, Psicanálise nas Instituições, Reforma Psiquiátrica.
DOCENTE 27	Perspectiva epistemológica sinalizada: Análise do Comportamento Área de concentração da Psicologia: Psicologia Clínica Temas de Estudo: Comportamento Verbal, Relato verbal, interação verbal livre e contínua, metodologia de análise de conteúdo verbal, interação terapêutica.	Sem produção científica	Sem produção na área.
DOCENTE 28	Perspectiva epistemológica sinalizada: Gestalt Terapia Área de concentração em Psicologia: Psicologia Clínica Temas de Estudo: Sexualidade e Preconceito	Sem produção científica	Sem produção na área.
DOCENTE 29	Perspectiva epistemológica sinalizada: Análise do Comportamento Área de concentração da Psicologia: Psicologia clínica Temas de estudo: violência baseada no gênero, Dependência Afetiva e Econômico-Financeira, Direitos Humanos, Análise Comportamental Aplicada, Psicoterapia	Artigos: 0 Capítulos de livro: 03	Artigos: 0 Capítulos de livros: 02 Temas relacionados: dependência afetiva, violência doméstica, violência sexual contra crianças e adolescentes.

	Comportamental e Musicoterapia.		
DOCENTE 30	Perspectiva epistemológica sinalizada: Análise do Comportamento Área de Concentração da Psicologia: Psicologia Experimental Temas de estudo: aprendizagem, ensino de leitura, interação professor-aluno, fatores relacionados à repetência escolar, programação de ensino, sistema personalizado de ensino.	Sem produção no período	Sem produção na área
DOCENTE 31	Perspectiva epistemológica sinalizada: Psicanálise Área de Concentração da Psicologia: Psicologia Clínica Temas de Estudo: conflito identitário relacionado à dimensão transcultural da experiência migratória e da condição de ser brasileiro.	Artigos: 02 Capítulos de livro: 02	Sem produção na área
DOCENTE 32	Perspectiva epistemológica sinalizada: Análise do Comportamento Área de Concentração da Psicologia: Psicologia do Trabalho Temas de estudo: modelo de Gestão por Competências na administração pública	Artigos: 03 Capítulos de livro: 01	Sem produção na área

Fonte: Currículo Lattes dos Docentes da Faculdade de Psicologia

Dos 32 docentes, cujo currículo lattes foi investigado, 13 (40,62%) têm ao menos um artigo ou um capítulo de livro que aborda os direitos humanos. Deste conjunto de docentes, apenas 2 (6,25%) (docente 10 e 29) incluíram na descrição inicial de seus currículos lattes a temática dos direitos humanos como objeto de estudo, o que nos sugere que são poucos professores pesquisadores dedicados a este tema de maneira mais explícita. Ocorre que enquanto um (a) dos docentes possui apenas um artigo na área, o (a) outro (a) é o que mais produziu sobre a temática, no período, considerando o quadro total de docentes. No período, este último docente publicou 61 artigos em periódicos nacionais e internacionais e 58 capítulos de livros, que trazem em sua argumentação a temática dos direitos humanos.

Notamos que há uma produção acadêmica na área dos direitos humanos que pode ser considerada elevada na Faculdade de Psicologia da UFPA. Os (as) professores com maior produção acadêmica geral e, especificamente, na área dos direitos humanos, estão vinculados ao Programa da Pós-Graduação em Psicologia. A análise dos textos-documentos, cruzada com as

informações fornecidas nos currículos lattes, apontou que a produção teórica é realizada a partir das diversas perspectivas epistemológicas dos pesquisadores (seja da psicanálise, Gestalt, abordagem centrada na pessoa, sistêmica e filosofia da diferença), ainda que, na maioria das vezes, os docentes adotem uma perspectiva jurídica dos direitos. Notamos que, no geral, os docentes priorizam publicar os artigos científicos e capítulos de livro em coautoria com pesquisadores de outras Universidades, membros dos Grupos de Pesquisa, aos quais tais docentes fazem parte, e com alunos da Pós-Graduação em Psicologia (orientandos ou co-orientandos). Neste último caso, parte das publicações refere-se às pesquisas desenvolvidas por estes discentes no âmbito da pós-graduação.

Esta massa documental foi submetida à análise arqueogenealógica, o que implicou na construção das séries discursivas, a partir das regularidades e discontinuidades dos discursos acerca dos direitos humanos. Destacamos que as séries discursivas são formadas, justamente, pela existência e repetição de elementos enunciativos. Referem-se a um regime de enunciabilidade, assim, dizem respeito ao que pode e não pode ser dito, a partir das formas heterogêneas de materialidade discursiva. Definimos como séries discursivas, as seguintes regularidades enunciativas: “direitos humanos violados”, “direitos da criança e do adolescente”, “o direito à saúde”; “a tensão entre sujeitos de direitos e os sujeitos dos desejos”; “O direito à memória e à verdade em testemunhos na Ditadura Civil-Militar”.

Procuramos dar visibilidade, ao longo das análises deste capítulo, as disputas e alianças em tornos dos saberes e racionalidades que sustentam os discursos de direitos humanos pelos docentes e seus interlocutores (teóricos e teorias mobilizadas). Como veremos, é possível adiantar que aliança de docentes/pesquisadores na escrita de um artigo, muitas vezes, mostra-se mais como parcerias estratégicas das relações de saber-poder-instituições da Universidade e de outros espaços institucionais que ocupam, do que convergências político-teóricas absolutas. Isto foi possível, por exemplo, por meio do conjunto de produção dos docentes, cujos discursos sobre direitos ganham contornos distintos a partir da escrita que estabelece com seus diversos parceiros de autoria.

Na construção deste capítulo, optamos por identificar os docentes a partir da numeração proposta no quadro 2. Na organização dos documentos para análise, optamos também identificá-los por meio de uma numeração aleatória. Assim, nas seções seguintes, apresentaremos os

excertos dos documentos, sinalizando estas duas identificações. Sigamos, agora, na apresentação das séries discursivas.

4.2. Os Direitos Humanos violados: interrogações sobre a homofobia, o sexismo e o racismo

Os enunciados acerca da violação de direitos, em suas diversas materialidades, compuseram com certa regularidade alguns dos documentos analisados. Tais arquivos colocaram em discurso a violação de direitos de segmentos específicos da população: a violência contra crianças e adolescentes (a qual será abordada na seção posterior), contra mulheres, contra negros (as) e contra homossexuais. Estes pesquisadores, em parceria com outros autores, escreveram sobre as características culturais da sociedade brasileira, ressaltando relações de dominação e discriminação, baseados em gênero, raça e orientação sexual. Parte destas produções científicas apoiou-se nas estatísticas oficiais e nos dados de atendimento nos serviços públicos para descrever as violações e construir um perfil dos segmentos da população mais suscetíveis à violência. Em algumas destas publicações, seus autores informaram apresentar questões oriundas de projetos de pesquisa ou de extensão, desenvolvidas por estes docentes na UFPA, o que sinaliza que esta forma de abordar direitos faz-se presente no currículo de Formação de Psicólogos (as), em especial, por meio das práticas extensionistas e de iniciação científica.

A violência contra homossexuais na Cidade de Belém é tematizada pelo (a) docente 01, a qual é coautor (a) neste artigo publicado em periódico nacional. Os autores investigam os objetivos e as práticas da Delegacia Contra Crime Discriminatório e o Centro de Referência, Prevenção e Combate à Homofobia do Núcleo de Direitos Humanos, vinculado a Defensoria Pública do Estado, bem como, os dados de crimes contra homossexuais.

Na desconstrução da violência contra o público LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais), os autores afirmam mudanças dos modelos heteronormativos, que definem uma única forma de sexualidade naturalizada, no caso a heterossexual. Além do mais, apontam a produção de políticas públicas e intervenções científicas interdisciplinares para

reversão deste cenário. A identidade homossexual é apontada como um direito nesta prática discursiva:

DOCENTE 01, TEXTO 03

Afirmar-se homossexual é afirmar-se como sujeito político de desejo e de direitos (SOUSA FILHO, 2007).

Em outro texto, em que o (a) mesmo (a) docente é coautor (a), o “direito ao desejo homossexual” é assinalado como um direito violado frente ao preconceito social sofrido pelas travestis na cidade de Belém. Reivindica-se o direito a uma orientação sexual e uma identidade de gênero que não seja patologizada, frente a padrões normativos heterossexuais.

DOCENTE 01, TEXTO 13

Com a apresentação do relatório de pesquisa às entrevistas, intentamos contribuir para fomentar a reflexão da vivência da travestilidade entre as próprias travestis; além de colaborar para o enfrentamento do preconceito social na sua expressão coletiva, pois consideramos que é imprescindível a afirmação do desejo homossexual enquanto legítimo direito, não como um desvio ou patologia.

A produção de uma normatividade de gênero e de orientação sexual é apontada nos dois documentos como violadoras de direito, uma vez que produzem opressões das práticas consideradas desviantes por essa normatividade. Viver a travestilidade e a homossexualidade, em uma sociedade considerada homofóbica e transfóbica, é concebido como práticas de resistência e colocada como um direito. A referência a um movimento de resistência é também enunciada em um capítulo de livro, produzido pelo (a) docente 04, a partir da reflexão sobre a escuta psicanalítica no atendimento de pessoas que vivem com HIV/AIDS. Neste documento, afirma-se a associação da acumulação capitalista com a produção da violência:

DOCENTE 04, TEXTO 01

Os resultados desta massiva produção de subjetividade alienada também estão associados ao recrudescimento da homofobia, diante da qual os **movimentos de resistência** muito têm feito no sentido de estabelecer os direitos civis de cidadãos ameaçados e vítimas da violência misógina, que atualmente se apresenta em todo o seu vigor no crescimento da acumulação capitalista selvagem, que abrange a exploração de crianças, adolescentes e adultos em circuitos de escravidão internacional para fins sexuais (grifos de autor).

O (a) docente 01 é coautor (a) em outro capítulo de livro que problematiza o racismo e seus efeitos subjetivos. Neste texto, os autores defendem que a intervenção clínica e em saúde pode minimizar os efeitos subjetivos do racismo. As discriminações com base nas diferenças raciais são indagadas como violadores de direitos e como mantenedoras das desigualdades sociais. A naturalização das diferenças raciais é concebida como sendo resultado de condicionamentos históricos, políticos e sociais das sociedades ocidentais.

DOCENTE 01, TEXTO 04:

No Brasil, o Relatório de Desenvolvimento Humano (2005) enfatiza que o racismo é uma das causas da miséria no país e um dos determinantes na violação de direitos. O documento explicita em seus relatos a grande desigualdade social marcada pelas diferenças raciais, regionais, de gênero e de geração.

A trajetória de vida de jovens negras moradoras de periferia também é abordada a partir das vivências da violação de direitos, em outro texto do (a) docente 01. Em um dos capítulos de livros analisados, este (a) aborda o racismo como elemento das práticas sociais brasileiras que produzem vulnerabilidades e marca processos de subjetivação, como o sentimento de inferioridade entre a população negra. E sinaliza que a fragilidade das políticas públicas afeta, sobretudo, certos segmentos da população brasileira, com recortes raciais específicos.

DOCENTE 01, TEXTO 05

Conhecer o universo de jovens negras grávidas significa adentrar em um espaço de singularidades e saberes, sujeições e abandonos, ausência de proteção por meio da oferta de políticas com direitos fundamentais sendo, ainda considerável em números, uma vez que esta população no Brasil ultrapassa atualmente o quantitativo dos 40 milhões, pois considerando a faixa etária dos 19 aos 24 anos de idade – incluída pelo Ministério da

Saúde como jovem – esta população atinge quase os 48 milhões de brasileiros, segundo informações do IBGE em 2007. Deste número de adolescentes apresentados, cerca de 70% residem nas cidades e áreas urbanas, enquanto que 30% vivem em espaços rurais.

Neste texto, as jovens negras são concebidas em situação de vulnerabilidade, em virtude das características político-culturais e históricas da sociedade brasileira, marcadas por discriminação de gênero e raça. No texto, indica-se que a gravidez na adolescência é mais comum entre jovens negras do que entre as brancas e se ressalta a importância da construção de programas educativos e de saúde para estas jovens. Aqui, vê-se a aproximação dos enunciados dos direitos humanos com a noção de risco, uma vez que se entende que este quadro de violações de direitos produz condições de vulnerabilidade deste segmento populacional, cuja consequência é aumentar a probabilidade de condutas ditas inadequadas para esta faixa etária (no caso, a gravidez considerada como precoce). O perigo aqui é a defesa de uma racionalidade política que submete a vida das adolescentes negras ao cálculo da gestão de risco, característico das governamentalidades neoliberais.

DOCENTE 01, TEXTO 05

A população de jovens (adolescentes) negras é elevada, portanto, potencialmente vulnerável, requerendo cuidados nas dimensões da educação para saúde: saúde sexual e reprodutiva. Jovens que refletem acerca dos efeitos subjetivos do racismo podem enfrentar as pressões para se identificar com o “embranquecimento”, evitam as disfunções de contato que as afastam da própria experiência de vivenciar a cor.

As relações de gênero, as dominações de gênero, o empoderamento das mulheres, a masculinidade como processo de subjetivação formam outro conjunto de temas abordados pelos docentes, a partir da problematização da violação de direitos humanos. Os enunciados acerca da violação de direitos emergem nos textos dos (as) Docentes 01, 20 e 27, a partir da problematização da violência contra a mulher infringida por pessoas com a qual mantém relações afetivas:

DOCENTE 27, TEXTO 02

A violência doméstica contra a mulher constitui uma das principais formas de violações dos Direitos Humanos e, segundo a Lei Maria da Penha, Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006 (BRASIL, 2006) que criou mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher.), é qualquer ato de violência de gênero que resulte ou possa resultar em dano físico, sexual, psicológico ou sofrimento para a mulher, inclusive ameaças de tais atos, coerção ou privação arbitrária da liberdade, quer ocorra em público ou na vida privada.

DOCENTE 01, TEXTO 02

Saliba et al. (2007, p. 473) afirmam que “*a violência doméstica representa toda ação ou omissão que prejudique o bem-estar, a integridade física, psicológica ou a liberdade e o direito ao pleno desenvolvimento de um membro da família*”, se dando através de abusos nas relações de poder entre quaisquer membros da família, tenha laços consanguíneos ou não, ocorrendo na maior parte dos casos dentro do domicílio e se exercendo com maior frequência contra mulheres, crianças e idosos, quase sempre ocasionando danos diretos ou indiretos aos demais membros da família.

DOCENTE 20, TEXTO 01

A incidência cada vez maior de casos, tem preocupado as inúmeras organizações de mulheres que trabalham em defesa dos direitos e da dignidade da mulher, prezando pela construção de uma sociedade mais tranquila, onde todos possam exercer sua cidadania plena, com o exercício de direitos e respeito às diferenças.

Em texto sobre a produção das subjetividades masculinas, o (a) docente 01 associa a violação de direitos das mulheres às desigualdades de gênero historicamente produzidas.

DOCENTE 01, TEXTO 01

Além das contendas de poder intragênero masculino, perduram na sociedade situações em que as mulheres não são tratadas como iguais alteridades que demandam respeito, direitos humanos e reconhecimento público. Para alterar esse cenário, as pesquisas e as intervenções em relação à masculinidade requerem fundamentar-se na busca da promoção da equidade de gênero, uma ação que possibilita superar as desigualdades socialmente construídas ao longo da história das interações sociais (Medrado et al., 2008; Chauí in Fonseca, 1998).

Partindo dos estudos feministas de gênero, o (a) docente 01 interroga a produção da subjetividade masculina em sua relação do que é produzido como feminino. A condição

masculina também é problematizada a partir da construção social do patriarcado. A violência de gênero é abordada como efeito deste tipo de subjetivação masculina pela cultura patriarcal. Já o (a) docente 29 e coautores, a partir de outro lugar epistemológico, buscam identificar padrões comportamentais que caracterizem a dependência afetiva feminina, uma vez que para o (a) pesquisador (a) a violência doméstica poderia ser consequência desta forma de dependência:

DOCENTE 29, TEXTO 02

De modo mais específico, as características do repertório comportamental de uma mulher portadora de dependência afetiva incluem: a) déficits em autoestima, autoconfiança, autocuidado e autorresponsabilidade; b) comportamentos excessivamente governados por regras correlacionados com insensibilidade às contingências atuais envolvidas em seu relacionamento afetivo, c) comportamentos de fuga/esquiva bem desenvolvidos com relação à discriminação e descrição de seus eventos privados, d) repertório sob o fraco controle privado e forte controle pelo ambiente externo, e) déficits em habilidades sociais, f) medo, insegurança e ansiedade, g) déficits em autocontrole, h) sentimentos de raiva, mágoa e ressentimentos e i) sentimentos de tristeza, solidão, desânimo e depressão.

Notamos que o (a) docente privilegia os aspectos comportamentais e ambientais para traçar um perfil da mulher vítima de violência doméstica. Para o (a) mesmo (a), apesar de a dependência afetiva não ser caracterizada como um transtorno psiquiátrico, a pessoa afetada por esta condição apresentaria sintomas que caracterizariam o “amor patológico”. A análise da violência contra a mulher proposta no documento individualiza a problemática social, uma vez que descola este acontecimento dos processos históricos e culturais que os fabricam. Os modos como são produzidas as relações de gênero são minimizados, frente à psicologização da questão. A descrição comportamental das condutas consideradas disfuncionais tem como efeito a medicalização do corpo feminino, uma vez que para evitar tais comportamentos considerados inadequados, a mulher deve se submeter a um conjunto de técnicas de si, em que se prevê práticas de autocontrole.

DOCENTE 29, TEXTO 02

[...] é iminente a necessidade de inserir a temática da DA em políticas públicas voltadas para a prevenção primária da violação doméstica/psicológica, com os desenvolvimentos

de campanhas de prevenção entre o público adolescente, objetivando ampliar a conscientização destes indivíduos, e evitando assim a aquisição de repertórios comportamentais disfuncionais que possam originar um quadro de dependência afetiva na idade adulta. No que diz respeito à prevenção secundária, sugere-se que as instituições de serviços e garantias de direitos às mulheres insiram em suas práticas de atendimento a possibilidade de utilizar o Tratamento de Grupo para mulheres com Dependência Afetiva, considerando sempre as peculiaridades socioeconômicas, estruturais e culturais do contexto amazônico.

A defesa de práticas preventivas, em nome da garantia de direitos, visando tornar funcional aquilo que é considerado disfuncional pode remeter novamente à lógica medicalizante da biopolítica, afinal os dispositivos de segurança devem agenciar mecanismos de prevenção dos problemas da população. Ao sustentar tal perspectiva como prática inerente ao fazer da psicologia, corre-se o perigo de submeter este exercício profissional a uma racionalidade utilitarista e normalizadora das condutas sociais. A história da psicologia nos indica que, por muito tempo, ocupou-se esta função, cuja perspectiva crítica e ética da profissão quer se desvincular.

Em uma posição agonística a esta perspectiva, encontramos outra forma de objetivar as violações de direitos disparados nos textos produzidos pelo (a) docente 10 e coautores. A hierarquização da vida, de acordo com este (a) docente é o que sustenta a violência, como podemos conferir no trecho abaixo:

DOCENTE 10, TEXTO 61

Escrever sobre o tema em questão é algo caro e relevante quando analisamos as mazelas das desigualdades socioeconômicas no Brasil e suas disparidades regionais e até mesmo locais. A violação de direitos está relacionada ao fato de que consideramos alguns cidadãos e outros não. Colocamos determinados grupos em parênteses e os deixamos morrer quando não somos cúmplices de um genocídio cotidiano.

A partir das inflexões de Foucault, de Bauman e de Agamben, os (as) autores analisam que, nas sociedades biopolíticas, algumas vidas são consideradas como sem valor e que, por isso, são colocadas fora da lógica jurídica dos direitos humanos, justificando formas de violência. Ressaltam que a violência é concebida, muitas vezes, como expressão psicopatológica ou

socioeconômica, em uma relação de causa e efeito. Questionando esta perspectiva considerada reducionista, sugerem problematizar o entrecruzamento das práticas de suplício com as de racismo biopolítico para analisar as violências contra certos segmentos sociais, como jovens negros, indígenas e ativistas de direitos.

Em outro texto, o (a) docente e coautores fazem a crítica ao modo como as famílias oriundas das classes populares são culpabilizadas pelas violações de direito que atingem as mesmas:

DOCENTE 10, TEXTO 35

Este ato assinala que o Unicef afirma um Estado Mínimo, em que os direitos são oferecidos pela chamada sociedade civil e em que a culpa da violação de direitos é lançada nas famílias, desqualificadas como despreparadas para cuidar da prole. Para esta agência, é necessário prevenir os desvios pelo vigiar das condutas justificado pelo apoio ao desenvolvimento das crianças.

Neste texto, o argumento se constrói também a partir dos conceitos foucaultianos. O objetivo é interrogar as práticas de medicalização das famílias pelo UNICEF, uma vez que por meio de documentos, como relatórios, cartilhas e manuais, esta agência internacional governa a vida da população mais pauperizada. Conforme o texto, sob a ótica dos saberes higienistas, estas famílias são desqualificadas e taxadas de não serem preparadas para cuidar de seus filhos. Esta falta de preparo, amenizada por programas educativos, criariam as condições para prática de violência contra crianças e adolescente.

A análise dos documentos nos indica que os direitos humanos são fabricados como múltiplos objetos, a partir de uma rede de enunciados sobre a violação de direitos, nesta seção, pudemos dar visibilidade como a afirmação dos direitos humanos frente às práticas da violência, poder ter efeitos diversos, dependendo das racionalidades políticas a que se vinculam. Podem legitimar desde processos medicalizantes, que conjuntamente com a psicologização das problemáticas sociais, são arregimentados para explicar causalmente a violação de direitos, mas também pode afirmar as práticas de resistência dos segmentos historicamente assujeitados e o olhar crítico e histórico sobre as mazelas sociais.

4.3. Os Direitos Humanos de Crianças e de Adolescentes:

Os direitos humanos de crianças e de adolescentes emergiram como temática em destaque na produção acadêmica dos docentes da Faculdade de Psicologia. A objetivação de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, especialmente, a partir de marcos legal e histórico, é reiterada em boa parte destes artigos e capítulos de livro. Uma das formas de abordar os direitos de crianças e adolescentes é a partir da problematização da violação dos direitos destes segmentos. Alguns docentes têm produzido pesquisas sobre a violência sexual de crianças e adolescentes, em especial, sobre o abuso sexual no Estado do Pará, desde modo, a publicação destes artigos e capítulos de livro, reproduzem análises de tais pesquisas. Outra forma de interrogar os direitos das crianças e adolescentes é a que analisa a produção destes direitos vinculados às práticas de governamentalização da vida. Nesta perspectiva, problematiza-se como, ao mesmo tempo, as práticas de proteção e cuidado deste segmento colocam em jogo processos de disciplinarização e controle regulatório da população.

A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) são a referência normativa nacional utilizada na afirmação dos direitos da criança e do adolescente ou ainda na contextualização histórica das políticas públicas produzidas para este segmento. Na trajetória histórica dos direitos das crianças, o ECA é apontado como aquele que rompe com a lógica menorista das legislações anteriores:

DOCENTE 01, TEXTO 7

Atualmente, a adolescência adquiriu o sentido de proteção e garantia de direitos. No Brasil, esta ideia ganhou mais força após a elaboração da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, em consonância com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente de 1959 e com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (GOMES, 2009).

DOCENTE 01, TEXTO 08

O ECA representa o avanço da lei se relacionado ao antigo Código de Menores de 1927 no qual o objetivo implicava apenas “sistematizar a ação de tutela e coerção do Estado

na questão do “menos em conflito com a lei” (NOBRE, 2003). O estatuto afirma a garantia que o Estado brasileiro deve praticar, reconhecendo crianças e adolescentes como sujeitos de direitos. Contudo, vivenciamos, ainda, resquício da ideologia anteriormente instaurada com o Código de Menores, no qual se obtinha uma percepção de coisificação do menor brasileiro: sem direito a voz, tutelado pelo Estado, qualificado como delinquente que deveria ser punido equiparado a um adulto.

DOCENTE 01, DOCENTE 10, TEXTO 06

A emergência da noção da criança e do adolescente como sujeito de direitos se dá no contexto de redemocratização do país, com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Este documento assumirá uma perspectiva da doutrina de proteção integral deste público, defendida pela Convenção Internacional dos Direitos da Crianças. Este período é situado como um momento de muitas lutas na redefinição dos direitos de crianças e dos adolescentes que rompesse o Código de Menores e o modelo de irregular da infância e juventude pobre. O ECA é também apontado como dispositivo legal que marca a ruptura na forma de objetivar crianças e adolescentes.

Os serviços de atendimento das políticas públicas são investigados a fim de analisar em que medida eles têm garantido os direitos preconizados nas legislações. O Centro de Referência Especializados da Assistência Social, responsável para operacionalização da proteção especial no âmbito da política de assistência social é um dos serviços avaliados:

DOCENTE 23, TEXTO 2

Os CREAS se constituem como serviço de proteção especial de média complexidade da Assistência Social, sendo responsável pela oferta de orientação e apoio especializado e continuado para indivíduos e famílias com seus direitos violados. Dentre suas atividades, os CREAS ofertam acompanhamento psicossocial para crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual. O CEP-RUA/NH caracteriza-se como um projeto de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em parceria com a Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo. O projeto tem como objetivo realizar avaliações psicológicas e atendimentos psicoterapêuticos para crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual.

DOCENTE 01, TEXTO 7

Refletir acerca da garantia da dignidade, na forma da defesa e promoção dos direitos fundamentais, de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em Meio Aberto¹, através das ações do CREAS – Centro de Referência Especializado da Assistência Social, viabilizadas pelo Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida - LA e Prestação de Serviço à Comunidade – PSC³, compondo a rede das Políticas Públicas da Assistência Social⁴ voltadas a esta finalidade, é o objetivo deste texto.

O desdobramento da argumentação intenta responder a seguinte questão: de que modo o Estado, através das instituições sociais como os CREAS, promove a garantia dos direitos de adolescentes que cometem atos infracionais?

Em alguns documentos, os direitos de crianças e adolescentes são inquiridos, a partir de questões específicas. A adoção de criança é tema da produção científica de dois docentes, que salientam a prática como forma de garantir o direito a convivência familiar e comunitária. Os autores afirmam as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, cujos interesses devem ser priorizados, na construção de uma nova cultura de direitos humanos. A preferência das famílias adotantes, que vai de encontro com a garantia de direitos de crianças e adolescentes que se encontram institucionalizados, é também problematizada. A expectativa em adotar crianças menores de dois anos e crianças que apresentem semelhanças físicas com a família adotante seriam barreiras encontradas na adoção de crianças mais velhas e ainda na adoção inter-racial.

DOCENTE 2, TEXTO 1

Nessa perspectiva, a adoção é uma das alternativas legais e afetivas para a garantia dos direitos de crianças e adolescentes viver em família, considerando-os sujeitos de direitos, além de sua condição peculiar de desenvolvimento. Dessa forma, viver em família não somente se configura como um direito, que poder ser caracterizado por meio de adoção.

DOCENTE 4, TEXTO 1

Schettini Filho (1998) corrobora a autora a importância da preparação e espera de uma “gestação adotiva”. O autor ressalta que adotar não é simplesmente realizar o sonho da parentalidade no preenchimento de um vazio existencial, bem como a busca de companhia ou simplesmente em poder ajudar uma criança que se encontra institucionalizada. Para o autor adotar é pensar nos direitos da criança em primeiro lugar. Schettini (2007) afirma que a adoção precisa ser bem orientada e planejada e não o desejo de ajudar uma criança.

Mariano e Rossetti-Ferreira (2008) salientam que a adoção constitui-se em uma das formas de colocação de crianças e adolescentes em uma família substituta, pressupondo-se a perda do poder familiar pelos pais biológicos e a aquisição de um novo vínculo de filiação pela criança. Desse modo, a adoção não parece como um meio de resolver problemas sociais, como abandono e a institucionalização, mas sim como um direito de todo indivíduo a ter uma experiência de convivência em família, seja biológica ou adotiva.

Ainda sobre os direitos das crianças, outro recorte específico abordado na produção acadêmica do (a) docente 04 é ao que se refere como direito a educação. No primeiro texto tematiza-se o direito das crianças em acessarem o ensino fundamental de 09 anos de qualidade. No segundo texto, a inserção dos alunos com deficiência no ensino regular é objeto de investigação. Enfatiza-se aí o direito a educação inclusiva.

DOCENTE 14, TEXTO 2

Compreende-se que a educação deve ser tratada como prioridade, pois é um fator Relevante de transformação social. E com a política de implantação do ensino fundamental de nove anos, acredita-se que o ingresso ao ensino fica garantido às crianças com 06 anos de idade, o que possibilita à família que não tem condições de matricular sua criança em escola da rede privada, possa ter a garantia à educação e que minimiza a exclusão social.

DOCENTE 14, TEXTO 3

Assim, percebe-se que o direito à educação não significa somente acesso a ela, como também que ela seja de qualidade e garanta que os alunos aprendam. O direito à educação é o de aprender a desenvolver-se plenamente como pessoa. Para que isso seja possível é fundamental assegurar a igualdade de oportunidades proporcionadas a cada um, em função de suas características e necessidades especiais. E mais o direito a sua própria identidade significa assegurar a individualidade de cada sujeito na sociedade, respeitando a pessoa pelo que é, reconhecendo sua liberdade e autonomia. A escola não é somente um espaço fundamental para a construção da cultura e a socialização, como também a construção da identidade pessoal.

Nos textos até então apresentados a uma perspectiva positiva dos Direitos Humanos, consoante com as ideias defendidas por Bobbio (2004) em sua argumentação sobre a Era dos Direitos. Neste entendimento, a trajetória dos direitos humanos é posta em uma linha de sucessão cronológica, cuja ampliação dos direitos é vista como efeito de uma ampliação de consciência ou do aperfeiçoamento moral, cuja efetividade se obstaculiza por uma série de relações históricas que produzem desigualdades. Tais direitos positivados em textos legais devem ser garantidos pelo Estado. Abaixo, mais um excerto em que a efetividade dos direitos é colocada em discurso:

DOCENTE 14, TEXTO 02

Finalmente, pode-se afirmar que um país democrático, como é o caso do Brasil, onde se tem assegurados os direitos humanos, pode-se também ter uma sociedade mais justa e igualitária, no combate à discriminação e preconceitos, como forma de garantir ao cidadão brasileiro um estado de bem estar, e que as leis de ensino não sejam tão paradoxais, haja vista que asseguram a garantia ao acesso à educação para todos, no entanto, face aos diversos intervenientes que demandam dos sistemas educacionais em detrimento as reformas do ensino brasileiro, não se percebe a efetividade desses fundamentos, para que o processo de democratização das escolas tenha realmente o compromisso político e social de todos envolvidos com a educação deste país, garantindo a todos os preceitos da democracia e consequentemente de cidadania.

O recorte específico sobre a violência sexual contra crianças e adolescentes é objeto de estudo de duas docentes. Tal prática de violência é caracterizada como violadora de direitos, garantidos por lei, sendo a Lei 8.069 de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) a principal referência legal para dar legitimidade aos direitos fundamentais de crianças e de adolescentes:

DOCENTE 29, TEXTO 01.

A violência sexual perpetrada contra crianças e adolescente é conceituada como o contato ou a interação sexual entre uma criança/adolescente e alguém em estágio psicosssexual mais avançado de desenvolvimento, sendo que a vítima é usada para estimulação sexual do perpetrador. Estas interações sexuais são impostas às vítimas através da violência física, ameaças ou indução da vontade, incluindo um amplo espectro de comportamentos, com ou sem contatos físicos (WHO, 1999, 20006). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990), em seu Art. 5º, preconiza claramente: *“Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer tipo de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos direitos fundamentais”* (grifos do autor)

O uso de fontes oficiais e informações coletadas a partir dos serviços governamentais são utilizados como um dos principais ferramentas na produção de verdades sobre a violação de direitos de crianças e adolescentes e outros segmentos considerados “em condição de vulnerabilidade social”, como indica os excertos abaixo:

DOCENTE 23, TEXTO 01

É importante ressaltar que a vigilância epidemiológica de violências pretende, além de obter informações sobre as características desses agravos, subsidiar ações de enfrentamento dos determinantes e condicionantes das causas externas numa perspectiva intersetorial e com base no direito à saúde e a vida. Busca-se, assim, incentivar a formação de redes de atendimento às pessoas vítimas de violências e, dessa forma,

garantir atenção integral, promoção da saúde e cultura de paz. Nesse contexto, este estudo teve como objetivo descrever as ocorrências de violência dos casos notificados em Belém (PA) para subsidiar o debate sobre o planejamento de ações de enfrentamento da violência.

Em tal produção, buscam-se padrões de comportamentos das denominadas “vítimas de violência”. Para estes docentes e coautores, a identificação poderia contribuir para produção de políticas públicas de prevenção a determinadas violências. Produz-se, assim, o perfil das vítimas com a definição das características etárias, de gênero, de raça, entre outros. O tratamento estatístico é usado para análise daquilo que se produz como “dados de pesquisa”.

DOCENTE 23, TEXTO 02

[...] foram realizadas análises estatísticas nos software Statistical Package for Social Sciences (SPSS, 17.0) e Bioestat 5.0 (Bruni, 2012). O teste t foi aplicado para verificar as diferenças nas idades das vítimas entre as amostras. A Análise de Variância (ANOVA) foi empregada para analisar possíveis diferenças na idade das vítimas na época da violência sexual e na época da revelação/descoberta de acordo com os padrões. Através do teste do qui-quadrado (χ^2) foi verificada relação entre o sexo das vítimas, origem da amostra e padrões de revelação/descoberta.

O mapa estatístico é um modo de operar biopolítico, posto que se torna estratégico para a gestão da vida, a partir da análise de variáveis consideradas regulares na população. A produção destas informações auxilia o Estado a traçar curvas de normalidade e indicadores de risco. Para Traversini e Bello (2009): “[...] há necessidade de se produzirem registros sobre essa população, para propor, para acompanhar e para avaliar intervenções, quantificando os seus aspectos mais característicos e de interesse, formulando saberes para depois disponibilizá-los aos governos e à sociedade” (p.137).

DOCENTE 29, TEXTO 1

De fato, a pobreza é um fator de risco para muitos problemas sociais, dentre os quais se destacam a violência sexual (Derezotes; Snowden, 1990, citado em Kenny; McEACHERN, 2000). De acordo com Fontes (1993), as crianças que estão inseridas em uma situação socioeconômica desfavorável serão mais suscetíveis às ofertas de comida, doces, ou brinquedos realizadas pelos agressores. Desta maneira, a vulnerabilidade

econômica destas crianças poderá ser usada pelos agressores (as) para uma aproximação e também como forma de manter o abuso em segredo.

A associação da pobreza a um fator de risco para a prática da violência sexual se faz a partir de uma racionalidade do racismo biopolítico, tal como problematizado por Foucault (2009d), uma vez que associa a “variável socioeconômico” a um perigo virtual, e desqualifica os segmentos vinculados a esta “variável”. Naturaliza-se a relação entre violência e pobreza, a partir de saberes higienistas. Tais excertos das pesquisas relatadas pelo (a) docente, indicam a afinidade da produção deste objeto “direitos humanos” a uma racionalidade política das sociedades de governamentalidade neoliberal.

Fazendo uma crítica a esta racionalidade neoliberal, encontra-se a produção acadêmica do (a) Docente 10 sobre os direitos das crianças e dos adolescentes. A regulação da vida de crianças e adolescentes por agências internacionais tem sido seu objeto de estudo. Desde modo, identificamos ao menos 10 artigos e 10 capítulos de livros que abordam as práticas destes Organismos e seus efeitos sobre a gestão da população empobrecida, usando como referência teórico-metodológica autores da História Cultural, Análise Institucional e Filosofia da Diferença. O Estatuto da Criança e do Adolescente passa a ser definido não somente como aquele que opera com a garantia de direitos, mas também como dispositivo que está submetido à racionalidade neoliberal. Nesta problematização, visualizamos um distanciamento importante das concepções de direitos sinalizados até aqui:

DOCENTE 10, TEXTO 34

Propomos pensar o ECA como dispositivo histórico, com efeitos na produção de subjetividades e na configuração das relações de saber-poder. Ele foi promulgado no contexto da democratização brasileira concomitantemente à crescente difusão de um modelo econômico neoliberal e mundializado no campo dos direitos, da economia e da cultura. O ECA gera importantes tensões porque a tradução dos princípios que o orientam em práticas efetivas requer mudanças substantivas no arranjo de forças estabelecido em torno do sujeito genérico menor e da crescente medicalização da infância e adolescência.

As legislações são pensadas, pela (o) docente, para além da teoria jurídica de poder. Afirma-se que existe um direito público, fundamentado na soberania, mas que se articula com os dispositivos de segurança. Na perspectiva anunciada pelo (a) docente e pesquisadores parceiros, a tematização dos direitos de crianças e adolescentes efetivadas por políticas públicas e privadas, indica que estas não somente garantem a proteção deste público, uma vez que também promove o assujeitamento do corpo infantil e juvenil por práticas de controle social. Os organismos, como ONU, UNESCO E UNICEF são pensadas como aquelas que, ao mesmo tempo, produzem direitos e regulam a vida.

DOCENTE 10, TEXTO 18

Logo que é criada, a Unesco demarca sua missão, que é impedir que a guerra nasça na mente dos homens, conforme consta na descrição que faz de si. Para os assessores desse organismo, atuar no âmbito dos valores, por intermédio da cultura, da ciência e da educação, é atuar política e economicamente. Essa visão é correlata ao recorte de que a difusão de uma cultura de paz e de promoção de direitos humanos irá impedir a violência e as guerras, a criminalidade e o terrorismo, com a educação e a ciência. Foucault (1999) já havia assinalado que a guerra é a política continuada por outros meios, e que, quando estamos supostamente em paz, não estamos de fato, porque há jogos de poder-saber e de governamentalidade permanentes, que não cessam nunca.

DOCENTE 04, TEXTO 39

Como agência multilateral, o Fundo das Nações Unidas para a Infância desenvolve projetos em parceria com organizações não-governamentais e governamentais; atua oferecendo assessorias, fomentando a organização de congressos e fóruns de discussão sobre temáticas ligadas à defesa e garantia dos direitos de crianças e adolescentes; mobiliza o governo federal e os municipais e estaduais, juntamente com o setor privado e entidades da sociedade civil, para realizar seus objetivos. Ou seja, o UNICEF organiza o que Donzelot (1986) chamou de *complexo tutelar*, porque articula politicamente inúmeras intervenções materializadas por instâncias locais, regionais, nacionais e internacionais, públicas e privadas, atuando em prol da moralização e da normalização de crianças, adolescentes, jovens e famílias.

DOCENTE 10, TEXTO 44

A proteção, em uma sociedade capitalista, tornou-se investimento de capital, produzindo lucro e estimulando o poder de consumo da população. Ora, se o capitalismo busca intensificar o consumo, tudo é capturado nesta lógica consumista, inclusive as políticas sociais. O mercado assume posição central, acima dos direitos humanos. O que parecia uma missão de cunho salvacionista da infância pobre e desamparada vai se delineando como uma política clara de controle social das populações desfavorecidas, marcada pelo viés preventivo com base economicista. A proteção da criança é vista como um investimento que trará um retorno, no futuro, quando ela se tornar o adulto disciplinado

e submisso esperado pelos gestores da ordem. Proteger a criança, para o UNICEF é prevenir gastos futuros com serviços de assistência social e com políticas de segurança.

Nos excertos acima, as práticas das agências são vinculados a um Estado governamentalizado de racionalidade neoliberal. De com estes pesquisadores, as ações voltadas à diminuição da pobreza, disparadas pela UNICEF e UNESCO, visam um cálculo econômico. A educação e a cultura são vistos como um investimento, uma vez que pode gerar impactos econômicos ao diminuir os custos com a violência, por exemplo. Assim, esvai-se o sentido da ação na educação e na cultura como afirmação do direito de qualquer cidadão.

Os perigos do encarceramento das juventudes brasileiras, em virtude das propostas de redução da maioria penal, foram abordados também nos documentos produzidos pelo (a) docente 10 e coautores. Entendemos que tal inflexão teórica foi estimulada pela conjuntura política da época, uma vez que a Proposta de Emenda Constitucional que visava diminuir a maioria penal, mobilizava o debate da sociedade civil. O (a) docente 10 e coautores tratam da política racista, que criminaliza a infância e juventude considerada perigosa:

DOCENTE 10, TEXTO 9:

Essa proposta ganha solo fértil e adeptos em um cenário de recrudescimento das formas de controle, de punição e das penas; de enrijecimento penal. Ante a propagação de uma suposta onda de crimes perpetrados por adolescentes, pelos sentimentos de insegurança e medo, por tomar a questão de maneira individualizada e corporificada, pedimos soluções “urgentes”; não queremos saber das condições de vida do outro, ou se vamos ferir direitos humanos. Aliás, eles são humanos?

DOCENTE 10, TEXTO 14:

A gestão dos denominados indesejáveis e dos perigosos fomenta discursos e práticas de encarceramento precoce, em nome da defesa social e da garantia de direitos, caminhando lado a lado com a diminuição de investimento em políticas sociais. Sobre esse movimento de desinvestimento nas políticas públicas sociais e, em contrapartida, investimento maciço na política de encarceramento, Loic Wacquant (2003), no livro *Punir os Pobres – A nova gestão da miséria nos Estados Unidos* mostra que se vive sob a égide da produção da sociedade penal, com base em demandas punitivas. Há um movimento crescente de penalização dos pequenos desvios e das pequenas condutas, em que, a inflação carcerária rotineira e indiscriminada não reflete efetivamente um crescimento da criminalidade

Na construção desta série discursiva, vimos formas diversas de objetivar os direitos de crianças e adolescentes. Esta heterogeneidade deve-se não somente as perspectivas epistemológicas distintas que permeiam a produção destes objetos, mas, sobretudo, a racionalidades políticas diversas, que estão em jogo nesta trama.

4.4. O Direito Humano a Saúde.

O “direito a saúde”, como um direito humano, emerge como objeto do discurso de alguns documentos analisados. Este objeto entra em disputa de saber-poder ao menos entre duas concepções: entre aquela vinculada ao discurso jurídico dos direitos humanos, que o concebe como um direito universal, garantido formalmente por meio de normativas legais e a vinculada à crítica histórico-genealógica, a qual promove visibilidade aos aspectos de governamentalização da vida das práticas concebidas como produtoras de saúde.

Um número significativo dos documentos refere-se a aspectos relacionados ao campo da saúde como política pública. Dentre estes, ao menos sete (07) falam de Serviços Públicos de Saúde, da Rede de Saúde Básica ou da Rede Especializada, Programas de Avaliação e Gestão de Saúde Pública e os Programas de Residência Médica e Multidisciplinar, assim como, abordam a saúde como um direito garantido aos cidadãos brasileiros, por meio da Constituição Federal.

O SUS é concebido com o instrumento do Estado Brasileiro que garantiu a concretização da saúde “como direito de todos”, expressão, aliás, bastante recorrente nestes textos. Os serviços específicos de saúde e Programas de formação de “recursos humanos” na área da saúde, também são apontados como promotores do direito à saúde, uma vez que garantem os princípios de equidade e integralidade, defendidos pelo Sistema Único de Saúde.

DOCENTE 03, TEXTO 03

As atividades grupais, objeto deste estudo, são compreendidas como espaços onde os usuários executam vários tipos de tarefas, objetivando favorecer a integração na vida social e familiar, a expressão de sentimentos e dificuldades, o desenvolvimento de habilidades corpóreas, a realização de atividades produtivas, o exercício grupal de seus

direitos e deveres, pois lhes é proporcionado um espaço de transformação e capacitação para o mundo das relações e experiências que os envolvem diariamente (Brasil, 2004).

DOCENTE 03, TEXTO 02

O que diz respeito à origem do Programa, este se fundamentou no próprio conceito de saúde, concebido pela 8ª Conferência Nacional de Saúde (CNS), na qual se estabeleceu que esta seria um “direito de todos e dever do Estado”. Esse pressuposto ampliou a compreensão da relação saúde-doença como decorrência das condições de vida e trabalho, bem como do acesso igualitário de todos aos serviços de promoção, proteção e recuperação da saúde, colocando como entre as questões fundamentais a integralidade da atenção à saúde e a participação social (Brasil, 2006) (DOCENTE, Coautores).

DOCENTE 24, TEXTO 04

A Carta Magna de 1988 dispôs o preceito fundamental da “saúde como direito de todos e dever de Estado”, estabeleceu princípios e diretrizes para a organização do Sistema Único de Saúde e definiu, como uma de suas competências, “[...] ordenar a formação de recursos humanos na área da saúde” (p. 244)

DOCENTE 24, TEXTO 05

Os debates envolvidos em ambas as conferências são retomados na Assembleia Nacional Constituinte, focando a questão da saúde como um direito de todos e a importância da saúde do trabalhador como política pública. Esse processo culmina na nova Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em que se iniciam as normatizações da saúde como um direito a ser garantido a todos os cidadãos brasileiros, independentemente de sua classe socioeconômica, criando mecanismos jurídicos necessários à emergência do Sistema Único de Saúde (SUS). Com isso, a saúde se torna um direito social previsto nos artigos 6º, 194, 196 a 200, da Constituição, vigorando como um marco histórico do processo de redemocratização do país, já suscitado pelos movimentos sindicais e sociais, desde a década de 1970 (SATO; LACAZ; BERNARDO, 2006; NORONHA; LIMA; MACHADO, 2008).

[...]

A proposta da PNSST é promover a melhoria da qualidade de vida do trabalhador, pela integração e articulação contínua entre ações do Governo Federal, nos setores de saúde, ambiente e produção-consumo, tendo o Estado como responsável pela garantia dos direitos sociais e concebendo o trabalho como um direito humano fundamental (BRASIL, 2004).

No geral, o texto legal é utilizado para justificar a saúde como um direito, desde modo, são referenciados legislações, como a própria Constituição Federal Brasileira (1988) e documentos (resoluções, cartilhas, normativas) do Ministério da Saúde, como “Saúde Mental no SUS: os Centros Psicossociais” (2004); a “Política Nacional de Segurança e Saúde do

Trabalhador” (2004), “Residência multiprofissional em saúde: experiências, avanços e desafios” (2006). A aposta no Sistema Único de Saúde para concretização de direitos é, aliás, uma tônica constante entre estes arquivos analisados.

DOCENTE 20, TEXTO 01

Para que se possa compreender as reais necessidades das mulheres que buscam um atendimento em serviço de saúde mental, é necessário que se dê um processo de incorporação, à prática das ações de saúde, da perspectiva de que a saúde mental das mulheres é, em parte, determinada por questões de gênero, somadas às condições socioeconômicas e culturais. *Dentro dessa realidade, o SUS poderá propiciar um atendimento que reconheça, dentre os direitos humanos das mulheres, o direito a um atendimento realmente integral a sua saúde* (grifos nossos).

As práticas em saúde, desenvolvido no âmbito das políticas públicas, são objetivadas como produtoras de direitos, por estes docentes e os coautores. Abaixo, trazemos excerto de um capítulo de livro que escreve sobre as atividades ocupacionais desenvolvidas nos Centro de Atenção Psicossocial:

DOCENTE 3, TEXTO 1

As atividades grupais, objeto deste estudo, são compreendidas como espaços onde os usuários executam vários tipos de tarefas, objetivando favorecer a integração na vida social e familiar, a expressão de sentimentos e dificuldades, o desenvolvimento de habilidades corpóreas, a realização de atividades produtivas, o exercício grupal de seus direitos e deveres, pois lhes é proporcionado um espaço de transformação e capacitação para o mundo das relações e experiências que os envolvem diariamente (Brasil, 2004).

Tal como sinalizado na sessão anterior, os excertos até aqui apresentados, sustentam em seus discursos sobre o direito à saúde, uma noção de direito pautada pelo contrato social. Nesta leitura, o Estado é aquele que por meio das políticas públicas promove os direitos sociais, em uma sociedade pautada na democracia social. Há a defesa de um Estado Providência, que possa garantir os direitos fundamentais de todos os cidadãos e, no caso específico, o direito a saúde pública e gratuita. Na produção desta série discursiva, reunimos outro conjunto de textos que não,

necessariamente, se coloque como uma oposição a esta, mas que apresenta outros elementos analíticos, que desnaturaliza as noções de Estado e de políticas públicas, a partir dos mecanismos de poder e verdade.

Esta crítica encontra-se presente nos documentos escritos pelo (a) Docente 10 e coautores. Nos documentos analisados as práticas de saúde são concebidas como correlatas a outras práticas políticas, econômicas e sociais emergentes na modernidade. Com base nos estudos foucaultianos, os processos de saúde são analisados a partir do investimento político que o corpo (político e biológico) tem recebido. O investimento político no corpo ocorre, desde o século XVIII, com a criação de políticas de saúde, que visam não somente a produção da saúde, como também a conjuração dos perigos sociais, a minimização das dissidências políticas, o aumento da produtividade e da docilidade dos corpos. A partir deste campo de problematização, são investigados, por exemplo, as práticas do UNICEF em torno da promoção da saúde. O excerto abaixo foi retirado de um capítulo de livro que trata da atuação no UNICEF no Brasil, em especial, no que diz respeito às recomendações à saúde materno-infantil. Sem negar o caráter protetivo e de cuidado que pode ter algumas destas práticas incentivadas pelo UNICEF, os autores não deixam de desnaturalizar esta instituição e apontar como esta disparam práticas que forjam o adulto idealizado, produtivo e dócil.

DOCENTE 10, DOCENTE 24, TEXTO 111

A promoção de crianças passou a ser balizada pela noção de progresso e de desenvolvimento, sendo que a promoção da saúde materno-infantil ganhou centralidade e se tornou um dos aspectos a serem geridos entre inúmeros outros que tangenciam a promoção e a defesa e a garantia dos direitos de crianças.

Os autores afirmam que a ideia de saúde como forma de garantia de direito foi produzida, junto com a medicina social e os saberes higienistas. O Estado fez alianças com o movimento higienista para construção de indicadores de desenvolvimento da nação. Nas interrogações sobre a produção de saúde na contemporaneidade, o (a) Docente 10, em texto que é coautor (a), trata do mercado de biocapitais com o desenvolvimento de biotecnologias no campo da medicina. Sangue, cordão-umbilical e tecido placentário são transformados em biocapitais por empresas

especializadas. A construção de bancos privados para guarda e manipulação deste material são analisadores das novas relações construídas no campo da saúde.

DOCENTE 10, TEXTO 20

Paul Rabinow (1999) assinala como estão sendo forjadas as biossociabilidades, em que as lutas passam a ser travadas pelo direito à manipulação do código genético e os grupos se organizam em demandas, em função de nomeação de genes ou pelos riscos de desenvolverem determinada doença, por possuírem uma suposta pré-disposição genética. Nesse processo de biossociabilidades, as relações ganham atravessamentos de bioidentidades, com a mediação permanente de exames por meio de biodiagnósticos. Entra em cena, politicamente, a vida situada como biocidadania, marcada por grupos que reivindicam o seu reconhecimento pelos biodiagnósticos e classificações medicalizantes da infância e da família, na atualidade. Esses grupos se afirmam socialmente por um rótulo que os apresenta em seus limites e dificuldades de desenvolvimento.

Tais empreendimentos, de acordo com os (as) pesquisadores, operam com cálculos de probabilidade, indicadores genéticos e mapas de risco, que implicam em uma prática de cuidado antecipado. Para ter acesso a esta forma de gestão da vida, algumas pessoas reivindicam tais direitos, uma vez que em alguns Estados estas práticas carecem de regulamentação ou limitam seu uso para fins terapêuticos. Assim, amplia-se um mercado da saúde, baseado em uma lógica securitária e neoliberal.

4.5. “Sujeitos de Direitos”, “Sujeitos de Desejos” e Práticas de Psicologia.

A construção desta série discursiva foi mobilizada pela emergência do enunciado “sujeitos de direitos” com certa regularidade nos documentos. Aqui, novamente, notamos que a forma de objetivar este conceito não é homogênea e está vinculada as visões político-epistemológicas sobre o “humano” e o “direito”. Os documentos analisados apontam também para formas distintas de se afirmar a prática da psicologia e os efeitos da mesma sobre estes “sujeitos de direitos”.

O (a) docente 09 e coautores, por exemplo, ao tratarem do Plantão Psicológico, isto é, uma prática em psicologia clínica sem necessidade de agendamento prévio e de caráter mais pontual, afirma que esta prática pode contribuir com a intervenção clínica em políticas públicas, como as de assistência social e possibilitar a escuta destes sujeitos de direitos.

DOCENTE 09, TEXTO 01

Isso possibilita à pessoa o “encontro responsável” com suas próprias questões, sejam elas de quais naturezas forem e o reconhecimento por parte desta de sua responsabilidade quanto a suas ações no (seu) mundo. Destarte, contribui ao desenvolvimento salutar dessa subjetividade individual no que tange à autonomia deste “sujeito de direitos” (Gonçalves, 2010) em diversas áreas da vida.

A pessoa não é vista deslocada do seu contexto histórico-político-social, mas atuante em seu processo. O plantonista, concomitantemente, está aberto à experiência junto com o outro, faz parte do mundo do outro, caminha ao seu lado, está com ele de forma verdadeira e intensa, sendo capaz de proporcionar, na relação estabelecida, mudanças significativas no processo de responsabilização do cliente com o que é dele, inclusive no que diz respeito ao ambiente no qual está inserido.

De modo semelhante, o (a) Docente 01 afirma a prática clínica como promotora do direito à saúde:

DOCENTE 01, TEXTO 11

Portanto, a clínica dirigida para a saúde transcende a abordagem do psiquismo do sujeito monadal e se estende para a promoção da saúde orientada pela concepção do direito social.

Já o Docente 24 e coautores apresenta a possibilidade da intervenção na clínica da atividade como possibilidade de reflexão sobre os direitos. Assim, os autores sugerem este dispositivo como forma de intervenção dos processos de cuidado em saúde do trabalhador.

DOCENTE 24, TEXTO 07

A construção de uma psicologia implicada com a vida pode contribuir para a reflexão sobre as formas de trabalho vigentes, e, com sua analítica, propor um resgate da condição social do trabalho sob a perspectiva de uma sociedade de direitos, desdobrando o espaço das lutas coletivas para as dimensões microgestionárias do trabalho.

Nos documentos produzidos pelo (a) Docente 10 e coautores (as), a noção de “sujeitos de direitos” é interrogada e desnaturalizada, a fim de esquivar-se da concepção jusnaturalista de direito. Nesta concepção, o sujeito de direitos torna-se um conceito universal e essencialista. Partindo dos conceitos de “sujeito” e “direito”, nos estudos foucaultianos, problematiza-se a noção de sujeitos de direitos, a partir dos efeitos de assujeitamento que este modo de subjetivação/objetivação pode produzir. Este é o caso de um capítulo de livro, cuja autoria está a participação também do Docente 24, que analisa a forma de exploração do trabalho, comumente, denominado trabalho escravo. Neste documento, o conceito de sujeitos de direitos é interrogado a partir da problematização das disputas das práticas discursivas e não-discursivas de objetivação do conceito de trabalho escravo.

Neste capítulo de livro, o trabalho escravo é tomado como objeto em disputa de saber-poder entre organismos internacionais, pesquisadores, defensores de direitos humanos, juristas. Nas tramas que constituem o trabalho escravo como objeto pelo qual se disputa, os autores entendem sobre os processos de subjetivação que incidem naqueles nomeado como “trabalhadores escravos”. Analisam que para serem objetivados como sujeitos de direitos e gozar dos direitos oferecidos pelo Estado, precisam se submeter a esta forma de subjetivação “trabalhador escravo” e se tornarem alvos do registro e práticas de controle do Estado e da sociedade. Aqui, portanto, há uma perspectiva crítica a noção de sujeito de direitos, como identidade que também promove processos de assujeitamento.

DOCENTE 10, DOCENTE 24, TEXTO 99

O sujeito de direitos se torna menos importante que o econômico e, quando é ativado sempre o é para figurar como mercado e empresa da cidadania. A tutela civil é negociada o tempo todo pela gestão de perdas e danos na esfera da chamada estabilidade de uma governabilidade econômica e política no cenário nacional e mundial. Há um cálculo de interesses nos processos de tomada de decisão por meio de comitês e associações, de consultores e delegados que são chamados a representar segmentos da população.

O (a) docente 26, parte do campo epistemológico psicanalítico, valendo-se especialmente das obras de Freud e Lacan, para tencionar a noção de “sujeito de direitos. Em um dos textos que o (a) Docente é coautor (a), são abordados os descompassos entre a lei jurídica e a Lei Simbólica (A Lei do Pai), na aplicação da medida socioeducativa de internação dos adolescentes que cometeram atos infracionais. Para estes(as), o trabalho da atuação do psicanalista na Instituição é o de fazer escuta da lei simbólica. Não é, portanto, um trabalho de adaptação do sujeito às normas sociais, tal como demandada por Lei. E sugerem que no atendimento aos adolescentes que cometeram atos infracionais, para cobrar a responsabilidade de seu desejo, precisaria se o jovem chegasse ao estatuto de sujeito, saindo de uma condição de alienado de si. Optamos trazer um trecho longo do mencionado artigo, por situar melhor o debate.

DOCENTE 26, TEXTO 01

Essa separação entre lei jurídica e Lei simbólica sugere inclusive outra distinção, remetida à questão do sujeito, a qual Lemerle (2004) nomeou como sujeito do direito e sujeito do desejo. A autora parte do princípio de que um sujeito é uma construção ligada ao desejo, e retoma a questão do complexo de Édipo e da função paterna como “o terceiro separador de uma criança e sua mãe, constitutivo de uma possibilidade para o ser humano de chegar a ser sujeito de seu desejo” (LEMERLE, 2004, p. 8). Isto é, o desejo de um sujeito só poderá emergir mediante a operação do interdito do incesto possibilitado pela função paterna. É a operação da lei simbólica que pode possibilitar a constituição do sujeito do desejo.

Já o sujeito do direito está mais ligado às leis sociais e jurídicas criadas por uma sociedade. Nesse sentido, podemos afirmar que nos constituímos como sujeitos de direitos a partir do nosso nascimento e da nossa inserção na cultura, em que nos enquadrados às regras sociais e jurídicas, pois, tal como afirmou Lemerle (2004), “Carregamos conosco as fantasias de nossa linhagem, e as nossas, como também carregamos, desde antes de nosso nascimento, a sociedade dentro da qual iremos viver” (p. 8).

Não há como pensar o sujeito do desejo desarticulado do sujeito do direito. A questão é que, no caso das instituições jurídicas, percebe-se que o sujeito do direito é sempre visado, até porque geralmente os usuários destas instituições ou tiveram algum de seus direitos violados, ou violaram direitos alheios. Nesse sentido, é sempre um desafio fazer emergir o sujeito do desejo, na tentativa de uma possível articulação entre ambos. Espera-se que um sujeito não seja apenas um depositário de direitos, e sim, um sujeito que comparece com seu desejo e se responsabiliza por ele.

Para Altoé (2004), não basta, no trabalho institucional com adolescentes, tomá-los apenas como sujeitos de direitos, mas também como sujeitos de desejo. A Psicanálise, ao operar em instituições jurídicas, deve se nortear pela suposição do sujeito do inconsciente, trazendo, desse modo, uma nova forma de intervenção. Nesse sentido,

tomar o sujeito do desejo como via de tratamento para o adolescente infrator é oferecer-lhe escuta para que emerja a palavra no lugar do ato, visto que, segundo Guerra (2010), “O que faz o sujeito precipitar-se como resposta em ato é justamente o evitamento da verdadeira resposta, do aparecimento do sujeito como desejanete” (p. 102).

Em outro capítulo de livro sobre o trabalho do psicanalista em Instituições, o (a) Docente 26 afirma que, no geral, há uma encomenda institucional que não pode ser cumprida pela natureza da análise. Para este (a) docente, a política sempre desassujeita, pois trabalha com universais, enquanto a psicanálise individualiza e restaura a noção de sujeito. Portanto, não caberia ao psicanalista a promoção de “sujeitos de direitos”, seu compromisso seria o de escuta do “sujeito de desejos”.

Os documentos analisados apontam para formas distintas de se pensar a prática da psicologia e os efeitos da mesma sobre os sujeitos. Os limites e as possibilidades acerca das práticas de psicologia na promoção de direitos são trazidos à tona, a partir de práticas distintas em psicologia. Se para certas perspectivas político-epistemológicas, as práticas da psicologia podem afirmar a produção de sujeitos de direitos, desde que esta se pautem em valores éticos, para outra perspectiva, tal tarefa encontra-se impossibilitada pela tarefa a que cumpre o analista. Posições distintas, que certamente, implicam em formas distintas de subjetivar os discentes em Formação.

4.6. Testemunhos sobre a Ditadura Civil Militar: o direito à memória e à verdade.

Entre os documentos escolhidos para estudo estão os capítulos escritos por dois (duas) docentes do quadro da Faculdade de Psicologia da UFPA para a publicação organizada pela Comissão Nacional de Direitos Humanos do Conselho Federal de Psicologia, intitulada de “A verdade é revolucionária: testemunhos e memórias de psicólogas e psicólogos sobre a Ditadura Civil-Militar brasileira”, lançada no ano de 2013. De acordo com o prefácio, a publicação do livro visava apresentar os testemunhos de psicólogas e psicólogos de todo o país sobre a memória de histórias, marcadas por medos e interdições em decorrência do terror do Regime Militar. A narrativa dos (as) docentes encontra-se no trecho do livro destinado ao Estado do Pará, no qual

além dos testemunhos das professoras, encontra-se o de outra psicóloga. O que se traz ao debate na publicação e é anunciado pelas docentes em suas escritas é o direito à memória e à verdade:

O capítulo escrito pelo (a) Docente 04 traz suas memórias de infância e de juventude sobre os “anos de chumbo”, vivido no Pará. No texto, a verdade é problematizada com algo que precisa ser revelada, uma vez que foi ceifada pela violência do Regime Militar. Ela é posta também como um dever daqueles que produzem ciência e deve ser um compromisso dos (as) psicólogos (as). Relaciona, assim, as práticas desta/e profissional a luta por direitos humanos:

TEXTO 2, DOCENTE 4

Segundo porque, como cientistas, temos um compromisso com a verdade. As ciências republicanas, modernas, não fizeram outro caminho a não ser prosseguir o infundo trajeto, antes percorrido pelos filósofos, desde a antiguidade. E eis nós, aqui, buscando na memória, a verdade sobre o longo caminho trilhado pela população brasileira em busca da democracia, ou seja, da possibilidade de usar a palavra para narrar as verdades esquecidas da história recente, em que nossa geração, nós que fomos jovens nos anos 1970, vivemos a opressão cultural, a repressão armada, a ditadura facínora e truculenta que ceifou tantas vidas jovens que lutavam pela igualdade, pela liberdade, pela justiça social.

Para o (a) docente, o cerceamento dos direitos promovido na Ditadura Civil-Militar afetou, inclusive, o currículo da Universidade. A restrição do direito à liberdade de pensamento e de expressão, para o (a) docente, se tornou evidente no alinhamento da instituição universitária aos acordos do MEC USAID. O currículo importado norte-americano era marca desta imposição no sistema de ensino. A proibição da organização dos alunos, o sistema de vigilância exercido sobre aqueles que queriam se manifestar é abordado com outras formas de violações de direitos. Práticas discursivas que apontam que a relação entre a Universidade e os Direitos Humanos está contingenciada as relações de força de um determinado momento histórico.

O (a) docente 20 também opta pelo cenário da Universidade para tratar da perseguição política promovida naquele momento. O impedimento da organização dos estudantes, a restrição da liberdade de expressão, a perseguição institucional, a presença no currículo do Curso de Psicologia as disciplinas Educação Moral e Cívica e Organização Social Política Brasileira também foram elementos da repressão política salientados por esta docente, nas memórias de

uma juventude vivida em outro espaço territorial do país. As dissidências, as estratégias de articulação política, a organização estudantil na clandestinidade também são narrados por uma memória que trazem lembranças que não são somente de dores, mas também de resistências no movimento estudantil. Experiências que conduzem a outras experiências de militância posteriores em outros movimentos: o sindical, o de mulheres, o popular. Nestes discursos, a Psicologia também é associada à noção de compromisso social e engajamento político. Na dedicatória do texto, a docente 20 escreve:

TEXTO 2, DOCENTE 20

[...]

Meus/minhas mestres/as Tadeu, Vânia, Mariza, Sônia Roedel, tenho-lhes um grande carinho. Minha militância estudantil se transformou em engajamento profissional e militância política, pois foi com vocês (na minha formação) que aprendi o significado do compromisso social do psicólogo.

Além da associação do objeto direitos humanos com as lutas políticas e as práticas de resistências, nestes discursos chamou-nos atenção a outra racionalidade que embasa alguns enunciados sobre os direitos. A noção de Justiça àqueles que sofreram com as mazelas da Ditadura, clamada no depoimento do (a) Docente 04, é de uma justiça que só será de fato feita se resultar em processo criminal contra aqueles que violaram direitos, e que, por fim, poderá restituir o direito a memória e a verdade. Nos dois trechos abaixo, a menção a pergunta “se estes serão julgados? ”. No primeiro trecho, demarca-se ao apelo pela punição via penalização destes indivíduos.

TEXTO 2, DOCENTE 4:

Quem são estes homens? Onde eles estão que ainda não foram julgados e penalizados pelo que fizeram com Dilma Rousseff?

Onde estão os senhores da guerra? Queremos que sejam julgados. E onde estão nossos mortos? Queremos velar por eles. Agradeço a atenção de vocês. Esta é a minha verdade para a espera. A espera do direito à memória e à verdade.

No Brasil, a questão do julgamento de crimes cometidos por militares, durante a Ditadura Civil-Militar, tem sido recolocado no debate sobre a democracia, especialmente, após o início dos trabalhos da Comissão Nacional da Verdade (CNV), no ano de 2011. Esta Comissão foi criada com o objetivo de apurar graves violações de Direitos Humanos ocorridas entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988. Visava, ainda, efetivar o direito à memória e à verdade histórica e promover a reconciliação nacional (BRASIL, 2011). Os relatórios produzidos pela CNV, que não tinha como objetivo julgar aqueles (militares ou civis) que cometeram crimes em nome do Regime Militar geraram expectativas acerca da punição destes agentes e uma possível revisão da Lei de Anistia (SCHREIBER, 2014).

A Comissão Nacional da Verdade é fruto das lutas dos movimentos sociais de direitos humanos pela possibilidade de fabricação de outras memórias e outras versões da história e, portanto, pôde dar visibilidade a uma série de violações de direito cometidos em nome do Regime Militar sob a justificativa da Segurança Nacional. Para além destes objetivos, em torno dela, tem se colocado também a questão da vontade de punir por parte da sociedade civil, expresso em um dos documentos analisados. O apelo ao julgamento dos militares, defendido pelos movimentos sociais e ativistas de direitos humanos, pode ser pensando como efeito da crescente aposta no Direito Penal para a resolução das questões relativas aos direitos humanos. Para Karam (2015), a partir da perspectiva da Criminologia Crítica que tem defendido uma intervenção mínima do Direito Penal, o sistema penal não é capaz de produzir direitos, portanto, a aposta neste aparece como uma saída equivocada: “A distorcida leitura das normas garantidoras dos direitos humanos fundamentais contraditoriamente apresenta o sistema penal como um instrumento de atuação positiva” (s.p). A vontade de punir e judicializar parece ser um dos efeitos também da produção de discursos da defesa dos direitos humanos, posto em circulação nestes arquivos.

4.8. Sobre a multiplicidade de efeitos na produção do objeto “direitos humanos”: outras problematizações

A produção acadêmica de docentes e de seus parceiros de escrita e pesquisa não foi tomada a partir de uma noção de comentário, como se os discursos postos nos documentos analisados fizessem referência a algum tipo de subtexto ou, ainda, à noção de autor, em que se buscava a identidade entre a escrita e o sujeito personificado na figura da e do docente. Pelo contrário, seguindo as pistas do método arqueogenealógico foucaultiano, tais práticas discursivas são problematizadas por sua exterioridade, a partir de uma ordem discursiva que controla, seleciona e organiza os discursos. O que colocamos em investigação, neste capítulo de tese, foi de que forma o objeto direitos humanos é produzido nestes documentos, a quais racionalidades estes objetos estão ligados, a quais tramas de saber-poder estão em composição e que efeitos eles disparam.

A análise das séries discursivas apontou para a construção de distintos objetos “direitos humanos”, vinculada às distintas racionalidades e saberes. A presença de uma noção do pensamento jurídico e liberal acerca dos direitos humanos pareceu mobilizar a produção destes em diversos documentos analisados. Ao mesmo tempo, que a defesa de uma democracia social é requerida, configurando as políticas de Estado com aquelas que podem assegurar a liberdade e a igualdade de oportunidades e de direitos.

Uma perspectiva histórico-crítica sobre os direitos também sustenta a produção do objeto direitos humanos nestas composições documentais. Sob esta perspectiva, entende-se que os direitos, garantidos em lei por uma série de legislação e tendo como principal guarda-chuva o Estado de Direitos, são lesados em uma sociedade injusta e marcada por desigualdades socioeconômicas, como o caso da sociedade brasileira. O modo de gestão político e econômico capitalista é mencionada, em alguns discursos como produtores destas disparidades socioeconômicas.

Uma terceira racionalidade é acionada em outros documentos, a que privilegia a crítica da noção essencialista dos direitos humanos e que os situa nos circuitos das redes de biopoder. A

partir da perspectiva da filosofia da diferença, a própria fabricação de direitos na modernidade é problematizada, uma vez que passa a ser entendida em composição com as práticas de normalização social. Neste entendimento, os direitos são percebidos como aqueles que foram colonizados pelas normas sociais, fazendo operar tecnologias disciplinares dos corpos e mecanismos de regulação dos fenômenos populacionais.

Podemos mencionar ainda uma naturalização, nos discursos, de verdades sobre os sujeitos que podem promover a medicalização e a judicialização dos corpos considerados infames, em nome da proteção de direitos. Isto ocorre, por exemplo, na defesa dos regimes de verdade que sustentam a relação entre pobreza e violação de direitos. Nesta racionalidade, o conceito de risco é usado politicamente, para demarcar segmentos populacionais com maior probabilidade de serem vítimas, mas também agressores dos direitos humanos. Põe-se em jogo modos biopolíticos de governo da vida, entrecruzados com uma racionalidade econômica neoliberal.

Em uma mesma formação discursiva, o objeto “direitos humanos” pode se constituir a partir destas diversas racionalidades. Portanto, não pretendemos afirmar que os mesmos encontram-se sempre em lugar de oposição. Assim, em um mesmo documento, os direitos humanos podem ser objetivados como uma prática de resistências, mas também pode se ligar a outras formações discursivas que fazem disparar efeitos de judicialização, justificando os processos de regulação da vida.

Consideramos que estas distintas racionalidades políticas encontram-se em disputa permanente na Formação de Psicólogos (as) da Universidade Federal do Pará, conformando múltiplas formas de fabricar o objeto “direitos humanos”. Cada uma destas pressupõe processos de subjetivação singulares das psicólogas e dos psicólogos em formação. Caberia questionar de que maneira estes modos de subjetivação contribuem para a constituição de práticas de si voltadas à formação de sujeitos éticos. As análises nos sugerem algumas pistas, que precisariam ser cotejadas com outras fontes documentais (que não foram analisadas aqui), como as referentes às práticas de extensão e a outras práticas de ensino, que fazem operar o currículo da Formação em Psicologia.

As tramas locais, cujas forças políticas estão relacionadas aos distintos grupos político-epistemológicos que compõem a Faculdade de Psicologia, marcam a produção dos objetos

“direitos humanos” (afirmados aqui em sua multiplicidade). Estas sociedades discursivas podem fazer proliferar ou restringir certos enunciados de direitos humanos, a partir da defesa de certas racionalidades políticas. A configuração destas forças políticas na Faculdade de Psicologia determinará os modos institucionalizados de produção dos direitos humanos no currículo e silenciará outras, ainda que estas estejam pulsantes como movimentos instituintes na Formação, produzindo fraturas na mesma.

Considerando a hipótese inicial da tese, a de que a abordagem dos direitos humanos ocorre de maneira pouco presente na Formação em Psicologia, este capítulo deu visibilidade a uma produção de pesquisa docente pulsante e expressiva no campo dos direitos humanos, que põe em xeque a afirmação inicial. Os documentos forneceram pistas sobre um currículo em movimento, a despeito do documento que orienta a Formação em Psicologia da UFPA – o Projeto Político Pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

O objetivo central desta tese foi de problematizar as práticas curriculares da Formação em Psicologia da Universidade Federal do Pará (UFPA), a fim de investigar como é produzido neste currículo o objeto direitos humanos, entre os anos de 2011 a 2015. Nossa hipótese inicial era de que as práticas curriculares da Formação em Psicologia, ofertada pela Universidade Federal do Pará, no período de 2011-2015, encontra-se desconectada com as proposições nacionais para a Educação em Direitos Humanos no Ensino Superior, apesar de um conjunto das Resoluções e Planos Governamentais existentes e do incentivo para inclusão dos direitos humanos na Formação de Psicólogo, promovidos pelas Entidades de Psicologia, como a Associação Brasileira do Ensino de Psicologia e Conselho Federal de Psicologia. No entanto, apesar de não se constituir como um eixo transversal desta Formação, os Direitos Humanos são um objeto presente no currículo, cuja emergência se dá em meio a uma disputa pela definição e validação deste objeto por diferentes racionalidades políticas que permeiam este currículo.

Os estudos foucaultianos no campo do currículo nos permitiram sustentar o currículo como um dispositivo, sustentado e sustentando relações de saber-poder. Propiciaram, ainda, esquivar dos binarismos e das lógicas de causa-efeito. Evidenciaram as batalhas e as lutas pela

verdade a serem estabelecidas no campo da disputa curricular. Os documentos, numa perspectiva histórico-arqueogenealógico foram desmontados e remontados, na construção dos argumentos da tese.

Como estratégia de investigação do plano das tramas locais, escolhemos operar com quatro tipos de fontes documentais primárias: a Resolução do CONSEPE, que regulamenta o Projeto Político Pedagógico da Graduação em Psicologia, um plano de curso da disciplina “Psicologia, Justiça e Direitos Humanos”; o currículo lattes dos docentes da Faculdade de Psicologia e; a produção acadêmica destes professores, especificamente, os artigos publicados em periódicos e os capítulos de livros, produzidos entre os anos de 2011 a 2015. A escolha destas fontes documentais foi se dando ao longo da produção da tese, conforme as dificuldades que foram se apresentando para ter acesso a outros conjuntos de fontes e as possibilidades investigativas oferecidas pelos documentos escolhidos.

Nosso intento inicial era ter acesso às atas das reuniões do Colegiado de Psicologia, do ano de 2010 e 2011, as quais trouxessem como pauta a construção do Projeto Político Pedagógico do curso. Esta documentação foi solicitada a coordenação do Curso de Psicologia no ano de 2014, no entanto, a arquivista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas não conseguiu encontrar estes documentos no arquivo da Faculdade de Psicologia. A coordenação da FAPSI também não soube informar, à época, onde poderiam estar aqueles documentos produzidos em outra gestão. Avaliamos que estes documentos poderiam dar maior visibilidade às disputas em torno da constituição deste currículo e às forças políticas que compunham a Faculdade no momento de elaboração do Projeto Político Pedagógico.

Após a qualificação da tese, decidimos inquirir outro conjunto de fontes documentais para responder aos objetivos da pesquisa. Após, a leitura dos currículos lattes dos docentes da Faculdade de Psicologia, escolhemos incluir a produção acadêmica dos docentes da Faculdade de Psicologia no rol de fontes pesquisadas. A estratégia mostrou-se bastante profícua e forneceu uma massa documental extensiva. Entendemos que as práticas de pesquisa dos docentes compõem o conjunto de práticas curriculares da formação e que, portanto, poderiam nos indicar a partir de quais racionalidades políticas, bem como, a partir de que perspectivas epistemológicas são objetivadas os direitos humanos neste currículo.

A análise documental permitiu afirmar que, em termos de materialidade disciplinar, a educação em direitos humanos emerge de maneira isolada no documento do Projeto Político Pedagógico da Graduação em Psicologia, pois é abordada de maneira explícita em uma única disciplina, e não se constitui como eixo transversal deste Projeto. Deste modo, o documento opera com um currículo parcialmente desconectado com as violações de direitos locais. Este modo de organizar o currículo pode ter como efeito de subjetivação a constituição de um modo de ser psicólogo tecnicista e pouco implicado com aquilo que se tem produzido, nacionalmente, como compromisso social da psicologia.

Aliás, os enunciados sobre o compromisso social são rarefeitos na produção deste dispositivo curricular, engendrado por este PPP. Entendemos que a produção discursiva sobre o psicólogo comprometido socialmente disparados pelas Entidades Nacionais de Psicologia pouco afetaram a construção deste documento ou foram silenciados nas lutas discursivas e não-discursivas contingentes a produção de um arquivo.

A partir de um olhar sobre o currículo, balizado pelos estudos foucaultianos e as perspectivas pós-críticas em educação, consideramos que a formação em psicologia é marcada por lutas das sociedades de discurso, visando tornar hegemônico certa perspectiva epistemológica, em meio a uma multiplicidade de saberes. Tais lutas fazem emergir modos distintos de objetivar e subjetivar os (as) profissionais de Psicologia. Avaliamos que o Projeto Político Pedagógico da Graduação de Psicologia produziu rupturas com o currículo anterior, ao tentar diminuir as desigualdades de carga horária entre os campos epistemológicos do saber psi e as diferentes áreas de atuação. Outra descontinuidade visualizada foi a da inserção de conteúdos disciplinares referentes à atuação do profissional de Psicologia nas políticas públicas, antes pouco presente no currículo. No entanto, se considerarmos este documento de maneira isolada, poderíamos afirmar que a inserção destes conteúdos parece não ser o suficiente para alterar a conformação do psicólogo a partir de práticas tradicionais da profissão, uma vez que ainda é predominante nesta proposta de currículo, disciplinas que objetivam a formação de psicólogas e psicólogos clínicos, sem menção à noção de uma clínica ampliada. Ou outros modelos, que fortalecem o lugar da psicóloga e do psicólogo como aquele que deve ajustar condutas consideradas desviantes, independente do espaço de atuação (clínica, escola, trabalho, hospital).

Notamos, contudo, a partir da inquirição da produção acadêmica docente, a presença de discursos acerca dos direitos e sua interseção com a prática psicológica bastante expressiva. O que nos faz considerar que apesar do PPP da Graduação em Psicologia não expressar de maneira contundente uma abordagem sobre a temática, esta se encontra presente em um currículo em movimento, transversalizado por forças de captura, assim como, por fugas ético-políticas.

Tais discursos sobre os direitos se estabelecem em uma trama de lutas, uma vez que os direitos humanos foram objetivados a partir de distintas e divergentes racionalidades políticas. Tais racionalidades e objetos não estão colocados, contudo, a uma suposta identidade destes sujeitos docentes, como numa relação de restrição discursiva, apontada por Foucault (2004) ao tratar da relação do autor e sua obra. É intrigante notar como num mesmo enunciado sobre os direitos, distintas racionalidades são colocadas em circulação. Em um mesmo enunciado acerca dos direitos humanos, foram disparados efeitos de poder-saber-subjetivação diversos. Assim, em um único discurso, viu-se a afirmação ética de um direito que se constitui como prática de resistência, ao passo que se viu a enunciação de um discurso que coloca os direitos em uma lógica judicializante e medicalizante, que submete a vida ao jogo das práticas disciplinares e regulatórias.

Tal análise nos remete à própria lógica agonística das relações de poder, anunciada por Foucault (1995), posto que apontam para relações de poder-saber que não são estatísticas, já que se movem a todo momento em um jogo de incitação contínua. Nem o poder se encontra fixado em um indivíduo ou em uma instituição, nem os processos de resistência se colam às formas cristalizadas. Este conjunto de análises nos leva a rever a tese e afirmar que “os direitos humanos, ainda que não se constituem em um eixo transversal do Projeto Político Pedagógico do Curso de Psicologia da UFPA, são um objeto presente no currículo desta Formação, cuja emergência se dá em meio a uma disputa pela definição e validação deste objeto por diferentes racionalidades políticas que permeiam este currículo”.

Sugerimos a continuidade da pesquisa com o acesso de outras fontes que possam dar visibilidade a produção do objeto direitos humanos em outras práticas curriculares da Formação de Psicólogos (as), como por exemplo, investigar de maneira mais contundente as práticas de extensão em psicologia, apontado pelos documentos como uma forma de produzir direitos nas relações extramuros produzidas da Universidade. Outra possibilidade seria a de investigar como

as práticas curriculares produzidas pelos discentes fabricam os direitos humanos. Ao longo da escrita desta tese, nestes quatro anos, pudemos visualizar ações promovidas por estes, organizadas ou não pelo Centro Acadêmico de Psicologia (CAPSI), como debates, rodas de conversa, saraus e participação em manifestações políticas, em que os discursos dos direitos foram forjados. Alguns destes acontecimentos foram apresentados aqui, inclusive, por meio das fotografias disponibilizadas ao longo da tese.

Consideramos que esta pesquisa pode contribuir com os estudos acerca da Formação em Psicologia, a partir da sua interseção com a Educação em Direitos Humanos. A EDH no Ensino Superior como preconizada pelo Programa Nacional de Direitos Humanos III, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação em Direitos Humanos tem se mostrado ainda distante do dia-dia das universidades brasileiras. Na UFPA, mesmo com a existência de diversos projetos de pesquisa e extensão, que materializam formas de EDH, não podemos afirmar que exista uma política institucional que imprima aos seus cursos de graduação uma lógica educativa em direitos humanos. Outra observação a ser feita, é que, mesmo que façamos críticas aos possíveis efeitos biopolíticos da EDH proposta pelos Organismos Internacionais e pelas Entidades Governamentais Nacionais, em virtude de uma possível associação entre a promoção de direitos e as práticas preventivas, realizada com base na gestão do cálculo de risco, ponderamos que este pode produzir também efeitos de resistência a uma lógica tecnicista que se atualiza nas Universidades brasileira, com o acirramento do neoliberalismo na gestão da educação.

Na introdução desta tese, lançamos questões outras que não se constituíram como objetivos de nosso estudo, porém nos mobilizam eticamente. Retomemos as mesmas: em que medida os currículos produzidos pelas Universidades, situadas neste local, propõem-se a problematizar as violações de direitos humanos sofridas pelas populações daqui? Em que medida produzimos uma formação universitária que não dissociando os processos técnicos dos éticos-políticos faz emergir uma prática profissional ligada aos atos de resistência e lutas por direitos na Amazônia? E como questão mais específica sobre a formação em psicologia, em que medida o sujeito psicológico referenciado nas teorias psicológicas conecta-se a realidade do sujeito que mora na Amazônia, seja os que moram nas metrópoles sejam aqueles nomeados como povos tradicionais? Sem termos condições analíticas de respondermos integralmente tais questões, nos

parece ainda tímido o compromisso da Formação em Psicologia da UFPA com a realidade da violação dos direitos na Amazônia.

Tal debate é colocado, muitas vezes, de forma pontual em algumas disciplinas ou em outras ações isoladas de alguns docentes, mas que não tem a força política para se constituir como um elemento importante da formação ética das e dos discentes de psicologia. A Amazônia aparece subsumida na formação destas e destes psicólogos, cujas teorias clássicas remetem a noção de sujeito construído em outro contexto geográfico e político, o que pode gerar processos de colonização da produção do conhecimento. É importante ressaltar que a própria Universidade Federal do Pará assumiu o compromisso com a formação de um profissional crítico situado na Amazônia em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (2011, p. 25):

“Construir um futuro ideal para a UFPA significa investir em um processo de consolidação de uma universidade democrática, autônoma e comprometida com os valores de justiça social e cidadania, fomentar o espírito crítico de seus atores e requer, ainda, a clara dimensão de sua capacidade de contribuir, por meio de ações integradas de ensino, pesquisa e extensão, para o desenvolvimento sustentável do Estado e da região amazônica”.

Considerando que a produção da pesquisa é também um modo de intervenção ética e política, esperamos que esta tese tenha contribuído com uma atitude crítica (FOUCAULT, 1990), frente ao diagnóstico do presente. A partir da análise dos discursos de verdades, dos jogos de poder e de seus efeitos na Formação em Psicologia, esperamos ter contribuído com a problematização sobre o modo como somos governados por certos discursos de direitos. Apostamos sim em um campo de fabricação de direitos que se afirme em uma perspectiva ética e que questione até que ponto aceitamos ou não sermos governados de determinado modo. Um campo de direitos, que escapando de modelos totalizantes e universalizantes, possa criar dissidências políticas e fazer emergir a dimensão ética, estética e política da vida.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, A. et al . Serviços de psicologia em clínicas-escola: revisão de literatura. **Bol. psicol**, São Paulo , v. 62, n. 136, p. 37-52, jun. 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S000659432012000100005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 25 mar. 2017.
- ADORNO, T. Educação após Auschwitz. In: **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AGAMBEN, G. **Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I**. 2º ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. Os “maus costumes de Foucault”. **História: a arte de inventar o passado**. Bauru, SP: EDUSC, 2007.
- AUGUSTO, A. Juridicialização da vida: democracia e participação. Anarquia e o que resta. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 24, n. spe, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010271822012000400006&lng=en&nrm=iso . Acesso em 15 Nov. 2013.
- AMENDOLA, M. Formação em Psicologia, Demandas Sociais Contemporâneas e Ética: uma Perspectiva. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília , v. 34, n. 4, p. 971-983, Dez. 2014. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932014000400971&lng=en&nrm=iso . Acesso em 07 Jan. 2017.
- ANDRADE, D. Educar para a cidadania. In: SOUZA, R. (org.). **Universidade e Direitos Humanos: práticas desenvolvidas na PUC Minas**. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2009.
- ANGELUCCI, C. e DE OLIVEIRA, I. Desafios para a formação do psicólogo: os serviços-escola e o atendimento à coletividade. In: GIOIA-MARTINS, D. (org.). **Psicologia e Saúde: Formação, Pesquisa e Prática Profissional**. São Paulo: Vetor, 2012.
- BALBINO, V. Violações dos direitos humanos no Brasil e propostas de mudanças na formação e prática do psicólogo. **Psicol. Am. Lat. [online]**. n.11, pp. 0-0, 2007.
- BAREMBLITT, G. **Compêndio de Análise Institucional e outras correntes: teoria e prática**. 5º ed. Belo Horizonte, MG: Instituto Felix Guattari, 2002.
- BARROS, J. Os Annales e a história-problema – considerações sobre a importância da “história-problema” para a identidade da Escola dos Annales. **História: Debates e Tendências**, v.12, n.2, jul./dez. 2012, p. 305-325.
- BATISTA, N. “Só Carolina não viu” – violência doméstica e políticas criminais no Brasil. In: **Jornal do Conselho Regional de Psicologia**, ano 5, Rio de Janeiro, mar/2008.
- BERNARDES, J. **O debate atual sobre a formação de psicologia no Brasil: permanências, rupturas e cooptações nas políticas educacionais** (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC-SP, 2004.

BERNARDI, C. O lugar da ética na formação do psicólogo: cuidado e autopoiese. **Criar Educação: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UNESC**, v. 2, n° 1, 2013. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/1177/1139>, acesso em 26/07/2016.

BERNAL, O. Educación en Derechos Humanos: esbozo de una lectura biopolítica. **Revista Colombiana de Educación**. Bogotá, Colombia, n° 65, pp. 165-186, segundo semestre, 2013.

BICALHO, P.; CASSAL, L.; MAGALHÃES, K. Formação em Psicologia, Direitos Humanos e Compromisso Social: a produção micropolítica de novos sentidos. In: **Boletim Interfaces de Psicologia da UFRRJ**, vol.2, n°2, dezembro 2009.

BITTAR, E. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In: SILVEIRA, R. M. G. et. al. (Orgs.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

BOARINI, M.L. A Formação do Psicólogo. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 443-444, mai/ago, 2007.

BOCK, A. M. Educação, direitos humanos e compromisso social: interlocuções com a formação do professor de psicologia. **Psicol. Ensino & Form.** [online], vol.5, n.1, pp. 101-114, 2014.

BOCK, A. M. e GIANFALDONI, M. Direitos humanos no ensino de Psicologia. **Psicol. Ensino & Form.**[online], vol.1, n.2, pp. 97-115, 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. MEC. SESu. **Edital nº 04/97**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf> , acesso em 17/12/2015.

BRASIL. CNDEH. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Nacional de Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003.

BRASIL. MS. CNS. **Resolução nº 218 de 06 de março de 1997**. Disponível em: http://www.crefrs.org.br/legislacao/pdf/res_cns_218_1997.pdf, acesso em 01/ 11/2016.

BRASIL. MEC./ CNE. **Resolução CNE/CES n. 8, de 07/05/2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0804.pdf>, acesso em 16/12/2013.

_____. **Resolução CNE/CES n. 5, de 15/03/2011**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores em Psicologia. Disponível em: , acesso em 16/12/2013.

BRASIL. SEDH. **Programa Nacional de Direitos Humanos III**. Brasília: SEDH/PR, 2010.

BRITO, A.; QUONIAM, L.; MENA-CHALCO, J.. Exploração da Plataforma Lattes por assunto: proposta de metodologia. **Transinformação**, Campinas , v. 28, n. 1, p. 77-86, abr. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-37862016000100077&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 09 dez. 2016.

CANAL, F.; TAVARES, G. A potência instituinte no projeto "Exercendo Cidadania". **Psicol. estud.**, Maringá , v. 17, n. 4, p. 619-628, dez. 2012 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722012000400008&lng=pt&nrm=iso . acesso em 23/02/2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722012000400008>.

CANDAU, V. Educação em Direitos Humanos: políticas curriculares. In: LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

CANDIOTTO, C. Foucault: uma história crítica da verdade. **Trans/Form/Ação**, Marília , v. 29, n. 2, p. 65-78, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-1732006000200006&lng=en&nrm=iso, acesso em 13 Jan. 2017.

CARVALHO, A. A função-educador e o educador desviante (entrevista). **Revista do Instituto Humanitas Unisinos On-Line**. Ijuí, ano XI, nº 374, 2011. Disponível em: http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4094&secao=374, acesso em 28 de março de 2016.

_____. Função-educador: em busca de uma noção intercessora a favor de experiências de subjetividades ativas. In: RESENDE, H (org.). **Michel Foucault: transversais entre educação, filosofia e história**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____. Foucault e a crítica à institucionalização da educação: implicações para as artes de governo. **Pro-Posições**, Campinas , v. 25, n. 2, p. 103-120, Ago. 2014 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072014000200006&lng=en&nrm=iso . Acesso em 28 Jan. 2016.

CARVALHO, J. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CASTEL, R. **A Gestão dos Riscos: da Antipsiquiatria à Pós-psicanálise**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1987.

CASTELO BRANCO, M. Que profissionais queremos formar? **Psicologia Ciência e Profissão**, vol 18, n8, p. 28-35, 1998.

CFP; ABEP. **Direitos Humanos no ensino da psicologia**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia/Associação Brasileira de Ensino da Psicologia, 2009.

CFP. **Resolução nº 011/1998, que institui a Comissão Nacional de Direitos Humanos do Conselho Federal de Psicologia.** Disponível em: http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/1998/11/resolucao1998_11.pdf, acesso em 11/12/2016.

CFP. **Resolução nº 001/1999, que estabelece normas de atuação para psicólogos em relação à questão da Orientação Sexual.** Disponível em: http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/1999/03/resolucao1999_1.pdf, acesso em 11/12/2016.

CFP. **Resolução nº 018/2002, que estabelece normas de atuação para psicólogos em relação ao preconceito racial e à discriminação racial.** Disponível em: http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2002/12/resolucao2002_18.PDF, acesso em 11/12/2016.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. Conferência de abertura da 26ª Reunião da ANPED. Poço de Caldas, MG, 05 de Outubro de 2003. **Revista Brasileira de Educação**, set/out/nov/dez. 2003, nº24.

CIRINO, S.; KNUPP, D. e; LEMOS, L. As Novas Diretrizes Curriculares: uma reflexão sobre a licenciatura em Psicologia. **Revista Temas em Psicologia**, vol. 15, nº 01, p. 23-42, 2007.

COIMBRA, C. **Guardiães da ordem: uma viagem pelas práticas ‘psi’ no Brasil do milagre.** Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1995.

_____. Práticas Psi no Brasil do Milagre: alguma de suas produções. In: JACÓ-VILELA, A.; JABUR, F.; RODRIGUES, H. **Clio-Psyché: histórias da Psicologia no Brasil.** Edição On-line: Centro de Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. Disponível em:

_____. Ética, Direitos Humanos e Biopoder. **Verve**, São Paulo, nº 20, p. 85-100, 2011. Disponível em:

_____. Visões Críticas da Prática. **Ciência e Profissão - Diálogos**. nº2, março 2005. Disponível e: http://www.pol.org.br/publicacoes/pdf/dialogos2/dialogos2_20-23.pdf , acesso em 12/10/ 2014.

COIMBRA, C.; LOBO, L.; NASCIMENTO, M. A invenção do humano como modo de assujeitamento. In: MENDONÇA FILHO, M. e NOBRE, M. (Orgs.). **Política e afetividade: narrativas e trajetórias de pesquisa.** Salvador/São Cristóvão: EDUFBA/EDUFS, 2009.

COSTA, M. **Navegando mares tão diversos: acompanhando as discussões sobre a formação e a profissão de psicólogo no Brasil** (Tese de Doutorado). Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), 2008.

CNDH/CFP. **Psicologia, Ética e Direitos Humanos.** Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 1998.

_____. **Psicologia e Direitos Humanos: compromissos e comprometimentos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

_____. **Cartilha: Os Direitos Humanos na Prática Profissional dos Psicólogos**, Brasília, 2003. Disponível em: http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2004/05/cartilha_dh.pdf , acesso em 10 de Outubro de 2013.

CRP da 6ª Região (org.). **Exposição 50 anos da psicologia no Brasil: A História da psicologia no Brasil**. São Paulo: CRPSP, 2011.

CRUZ, F.; SILVA, D.; RODRIGUES, R.; LEMOS, F. e PRADO FILHO, K. Estética da existência e resistência na Universidade: algumas inquietações. In: LEMOS, F; GALINDO, D.; BRÍCIO, V.; CRUZ, F.; GOMES, G. e REIS JÚNIOR, L. (Orgs). **Estudos com Michel Foucault: Transversalizando em Psicologia, História e Educação**. Curitiba, PR: CRV, 2015.

CURY, B.; FERREIRA NETO, J. Do Currículo Mínimo às Diretrizes Curriculares: os estágios na formação do psicólogo. **Psicol. rev. (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte , v. 20, n. 3, p. 494-512, set. 2014 . Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682014000300006&lng=pt&nrm=iso, Acesso em 02 mar. 2016.

DALLARI, D. O Brasil rumo à sociedade justa. In: SILVEIRA, R. M. G. et. al. (Orgs.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007

DAMASCENO, A.; DOS SANTOS, E.; DE OLIVEIRA, N.; LOBO, M. e; QUEIROZ, P. **A construção da rede de educação em direitos humanos e a experiência da UFPA**. Extensão em Foco, Curitiba, editora UFPR, p. 125-132, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/extensao/article/view/32120/20423> , acesso em 09/02/2015.

DE MOURA, E. A Psicologia (e os Psicólogos) que temos e a Psicologia que queremos: Reflexões a partir das propostas de Diretrizes Curriculares (MEC/SESU) para os cursos de graduação em Psicologia. **Revista Ciência e Profissão**, 19 (2), p. 10-19, 1999.

DELEUZE, G. Devir e Controle. In: _____. **Conversações**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

DIMENSTEIN, M. A cultura profissional do psicólogo e o ideário individualista: Implicações para a prática no campo da assistência pública à saúde. **Estudos de Psicologia**, 5(1), 95-122, 2000.

DONZELOT, J. **A polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

FAVERO, M. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educ. rev.** Curitiba, n. 28, p. 17-36, Dez. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200003&lng=en&nrm=iso>. access on 07 Agosto. 2013.

FERRARI, A.; DINALI, W. Herança moderna disciplinar e controle dos corpos: quando a escola se parece com uma "gaiola". **Educ. rev.**, Belo Horizonte , v. 28, n. 2, p. 393-422, June 2012 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000200018&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 28 Jan. 2017.

FERREIRA NETO, J. **A Formação do Psicólogo: Clínica, Social e Mercado**. São Paulo: Escuta, 2004; Belo Horizonte: Fumec/FCH, 2004.

FERREIRA NETO, J. e PENNA, L. Ética, Clínica e Diretrizes Curriculares: a formação do psicólogo em tempos de avaliação de cursos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.11, n.2, p. 381-390, mai/ago, 2006.

FIGUEIREDO, L. **Revisitando as Psicologias: da epistemologia à ética das práticas e discursos psicológicos**. 5º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FONSECA, T. G. Entrevista. In: LEMOS, F.S. Sobre arte, educação e subjetivação: um diálogo com Tânia Maria Galli Fonseca. **Revista Artíficos**, v. 3, n.6, dez/2013.

FOUCAULT, M. **O que é a crítica (Crítica e Aufklärung)**. Qu'est-ce que la critique? Critique et Aufklärung. Bulletin de la Société française de philosophie, Vol. 82, n° 2, pp. 35 - 63, avr/juin 1990 (Conferência proferida em 27 de maio de 1978). Tradução de Gabriela Lafetá Borges e revisão de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <http://portalgens.com.br/portal/images/stories/pdf/critica.pdf>, acesso em 09/02/2016.

_____. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P. e DREYFUS, H. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. É preciso defender a sociedade. Resumos do Cursos do Collège de France (1970-1982). Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____. **A verdade e as Formas Jurídicas**. 3ª Ed. 6ª Reimp. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2003.

_____. **Em Defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008 a.

_____. **Segurança, Território e População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008 b.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 34ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. Sobre a História da Sexualidade. **Microfísica do poder**. 27º reimp. Rio de Janeiro: Graal, 2009 a.

_____. **A Ordem do Discurso**. 11º ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009 b.

_____. **Arqueologia do Saber**. 7º ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009c.

_____. **História da Sexualidade: a vontade do saber**. 19º reimp. Rio de Janeiro: Graal 2009 d.

_____. Genealogia, História e Nietzsche. **Microfísica do poder**. 27º reimp. Rio de Janeiro: Graal, 2009 e.

_____. Soberania e Disciplina. **Microfísica do poder**. 27º reimp. Rio de Janeiro: Graal, 2009 f

_____. A Governamentalidade. **Microfísica do poder**. 27º reimp. Rio de Janeiro: Graal, 2009 g.

_____. A política da saúde no século XVIII. **Microfísica do poder**. 27º reimp. Rio de Janeiro: Graal, 2009 h.

_____. **A Hermenêutica do Sujeito**. 3º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREITAS, A. Michel Foucault e o “cuidado de si”: a invenção de formas de vida resistentes na educação. **Educ. Tem. Dig.**, Campinas, v. 12, n. 1. p. 167-190, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/847/862>, acesso em 12 janeiro de 2017.

GADELHA, S. Governamentalidade Neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação & Realidade**. 34 (2), p. 171-186, mai/ago 2009.

GALINDO, D.; LEMOS, F., NATALE, A.; RODRIGUES, R. Biopolítica, Direitos Humanos e Racismo de Estado em nome da paz e da segurança. **Revista Mnemosines**, vol. 10, nº 02, p. 124-142, 2014. Disponível em: http://www.academia.edu/12539865/Biopol%C3%ADtica_Direitos_Humanos_e_Racismo_de_Estado_em_nome_da_paz_e_da_seguran%C3%A7a, acesso em 18 de outubro de 2015.

GALLO, S. Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 551-565, Dec. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300009&lng=en&nrm=iso>. acesso on 06 Agosto. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000300009>.

GARCIA, C. A inserção do conteúdo educação em direitos humanos no ensino superior brasileiro: uma análise dos efeitos da resolução CNE/CP nº 1/2012. **Anais do I Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades**, Niterói, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.aninter.com.br/ANAIS%20I%20CONITER/GT11%20Informa+%BA+%FAo,%20educa+%BA+%FAo%20e%20tecnologias/A%20INSER+%E7+%E2O%20DO%20CONTE+%DCDO%20EDUCA+%E7+%E2O%20EM%20DIREITOS%20HUMANOS%D4%C7%F4%20Trabalho%20completo.pdf>, acesso em 15 de Março de 2014.

GEISLER, A. e COIMBRA, C. Direitos Humanos: afirmando a vida. In: GEISLER, A.; ABRAHÃO, A.; COIMBRA, C. **Subjetividade, violência e direitos humanos: produzindo novos dispositivos na formação em saúde**. Niterói, RJ: EdUFF, 2008.

GIACÓIA JÚNIOR, O. Sobre Direitos Humanos na era da bio-política. **Revista Kriterion**, Belo Horizonte, n. 18, Dez/2008, p. 267-308.

GOHN, M. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GONZALEZ-SUAREZ, M. Psicología Política para la democracia, los Derechos Humanos y el Desarrollo Académico: compartiendo las experiencias desde Costa Rica. **Rev. psicol. polít.** [online], vol.9, n.18, pp. 237-257, 2009.

GUATTARI, F. Cultura: um conceito reacionário?. In: GUATTARI, F e ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografia do desejo**. 12º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GUIBERNAU, B.; MONTSERRAT, M. **Nacionalismos: o estado nacional e o nacionalismo no século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

HOLANDA, A. Os conselhos de psicologia, a formação e o exercício profissional. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 17, n. 1, p.3-13, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931997000100002&lng=en&nrm=iso . acesso em 07 Janeiro 2017.

HUR, D. Políticas da psicologia: histórias e práticas das associações profissionais (CRP e SPESP) de São Paulo, entre a ditadura e a redemocratização do país. **Psicol. USP**, São Paulo , v. 23, n. 1, mar. 2012 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642012000100004&lng=pt&nrm=iso , acessos em 22 out. 2013.

HÜNNING, S. Foucault e o enfrentamento de assimetrias em Psicologia. In: GUARESCHI, N.; AZAMBUJA, M.; HÜNNING, S. **Foucault e a Psicologia na produção do conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

IPEA/FBSP. **Atlas da Violência 2016 – nota técnica**. Brasília: IPEA, março de 2016. Disponível em: http://infogbucket.s3.amazonaws.com/arquivos/2016/03/22/atlas_da_violencia_2016.pdf, acesso em 10/12/2016.

JACÓ-VILELA, A. M.; FERREIRA, A. A. L.; PORTUGAL, F. T. (orgs.) **História da Psicologia: rumos e percursos**. Rio de Janeiro: NAU, 2007.

JACÓ-VILELA, A. M. História da sicologia no Brasil por meio de narrativas de ensino. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 32 (num. esp.), 28-43, 2012.

JACÓ-VILELA, A. M.; JABUR, F. & RODRIGUES, H.B.C. (orgs.). **Clio-Psyché: Histórias da Psicologia no Brasil**. Revista. Rio de Janeiro: UERJ, NAPE, 1999.

KARAM, M. **Os paradoxais desejos punitivistas de ativistas de movimentos feministas**. In: Carta Capital (página virtual), publicado em 13/03/2015. Disponível em: <http://justificando.cartacapital.com.br/2015/03/13/os-paradoxais-desejos-punitivos-de-ativistas-e-movimentos-feministas/>, acesso em 17/01/2017.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: Silva, T. **O sujeito da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LEMOS, F. & CARDOSO, Jr. A Genealogia em Foucault: uma trajetória. **Psicologia & Sociedade**, 21 (3), pp. 353-357, 2009.

LEMOS, F. **Crianças e Adolescentes entre a norma e a lei: uma análise foucaultiana** (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis, 2007.

_____. A Educação como dispositivo de proteção às crianças e adolescentes segundo práticas do UNICEF: problematizações foucaultianas. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, Rio de Janeiro, ano 8, nº 03, p.559-577, 2º semestre de 2008.

_____. A Cultura como Dispositivo de Governo da População pela UNICEF e UNESCO: apontamentos genealógicos. **Revista Psicologia Política**, vol. 10, nº 20, pp. 245-257, jul-dez, 2010.

LEMOS, F.; SANTOS, I.; BARROS NETA, F. e; NOGUEIRA, T. Saúde e lutas por direitos humanos na Amazônia como resistência aos biopoderes na Amazônia. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, Salvador, 2 (9), pp. 6-9, Abril, 2014.

LOURAU, R. **René Lourau na UERJ: Análise Institucional e Práticas de Pesquisa**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1993

LOBO, L. A Expansão dos Poderes Judiciários. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 24, n. spe, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24nspe/05.pdf>, acesso em 15 nov. 2013.

MANCEBO, D. Formação em Psicologia: gênese e primeiros desenvolvimentos. In: Jacó-Vilela, A. M.; Jabur, F. & Rodrigues, H.B.C. (orgs.). **Clio-Psyché: Histórias da Psicologia no Brasil**. Revista. Rio de Janeiro: UERJ, NAPE.

_____. Formação do psicólogo: uma breve análise dos modelos de intervenção. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 17, n. 1, 1997. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498931997000100004&lng=pt&nrm=iso. acessos em 08 nov. 2014.

MAYORGA, C.; COSTA, F.; CARDOSO, T. Universidade Pública no Brasil: entre privilégios e direitos. In: MAYORGA, Cláudia (org.). **Universidade Cindida, Universidade em Conexão: ensaios sobre democratização da universidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MACHADO, R. **Foucault, a ciência e o saber**. 3ªed rev. amp. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MONTENEGRO, A; MARQUES, M.; LEAL, R. Direitos humanos: pauta da extensão universitária na PUC Minas. In: SOUZA, Robson (org.). **Universidade e Direitos Humanos: práticas desenvolvidas na PUC Minas**. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2009.

MOREIRA, A.C. Ana Cleide Moreira. In: Conselho Federal de Psicologia. **A verdade é revolucionária: Testemunhos e memórias de psicólogas e psicólogos sobre a ditadura civil-militar brasileira (1964-1985)**. Brasília: CFP, 2013.

MOTTA, R. **As Universidades e o Regime Militar: cultura política brasileira e modernização autoritária**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2014.

MUCHAIL, S. **Foucault, Simplesmente: textos reunidos**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

NASCIMENTO, M.L.; MANZINI, J. BOCCO, F. Reinventando as práticas Psi. **Psicologia & Sociedade**; 18 (1): 15-20; jan/abr. 2006.

OLIVEIRA, C. e BRITO, L. Judicialização da vida na contemporaneidade. **Psicologia: Ciência e profissão**, Brasília, v. 33, n. spe, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932013000500009&lng=en&nrm=iso. Acesso em 15 Nov. 2013.

PARAISO, M. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, Agosto 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000200002&lng=en&nrm=iso>. access on 08 Abril 2015.

PARISI, E.; MANZI, A.; PAGNONE, M. La Psicología Política en la Universidad Nacional de San Luis - Argentina. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 14, n. 31, p. 451-464, dez. 2014. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2014000300003&lng=pt&nrm=iso. acessos em 07 jan. 2017.

PIMENTEL, A. **Discurso de resistência docente em ciência e interdisciplinaridade no Curso de Psicologia da Universidade Federal do Pará** (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, Belém, 1998.

PIOVESAN, F. Educação em Direitos Humanos no ensino superior. In: ZENAIDE, Maria; DIAS, Lúcia; TOSI, Giuseppe; MOURA, Paulo (Orgs.). **A Formação em Direitos Humanos na Universidade: ensino, pesquisa e extensão**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2006.

PRADO FILHO, K. Desnaturalizar. In: FONSECA, T.; NASCIMENTO, M.L., MARASCHIN, C. (orgs.). **Pesquisar na Diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PRADO FILHO, K. e LEMOS, F. Foucault hoje: algumas linhas a respeito. **Polis e Psique**, vol. 2, n.1, 2012.

PRADO FILHO, Kl. Uma breve genealogia das práticas jurídicas no ocidente. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 24, n. spe, 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01021822012000400015&lng=pt&nrm=iso. acessos em 15 nov. 2013.

REIS, J. **Escola dos Annales – a inovação em História**. 2º Ed., São Paulo: Paz e Terra, 2004.

REIS, M. e BRABO, T. Universidade e Direitos Humanos. **Revista Organizações e Democracia**, Marília, v. 9, n.1, p. 243-250, jan./dez., 2008.

RIBEIRO, S.; LUZIO, C. As diretrizes curriculares e a formação do psicólogo para a saúde mental. **Psicol. rev. (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 203-220, dez. 2008. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682008000200013&lng=pt&nrm=iso. acessos em 03 mar. 2017.

RIVERO, Nelson. **Formação em Psicologia e Governamentalidade** (tese de doutorado). Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Psicologia, PUC-RS, 2010.

RODRIGUES, H. Direitos Humanos e Intervenção Clínica. In: CNDH/CFP. **Psicologia, Ética e Direitos Humanos**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 1998.

SADER, Emir. Contexto histórico da educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. SILVEIRA, R. M. G. et. al. (Orgs.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SAMPAIO, S. Resistências. **Revista Aulas – Dossiê Foucault**, nº 3, dez. 2006/mar. 2007.

SANTOS, M. As cidadanias multiladas. In: LERNER, J. **O Preconceito**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1996/1997.

SAUER, S. **Violação dos direitos humanos na Amazônia: conflito e violência na fronteira paraense**. Goiânia: CPT; Rio de Janeiro: Justiça Global; Curitiba: Terra de Direitos, 2005. Disponível em: <http://fdcl-berlin.de/fileadmin/fdcl/Publikationen/relatorioparaportugues.pdf>, acesso em 08/12/2015.

SAVIANI, D. et al. Política educacional e formação profissional do psicólogo. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 4, n. 2, 1984. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498931984000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em 10 de Outubro de 2014.

SCHEINVAR, E. & LEMOS, F. Os direitos da criança e do adolescente: o caminho da judicialização. **Universidade e Sociedade**, Revista da ANDES, Brasília, Ano XXII, nº50, p. 72-81, junho de 2012.

SCHWEDE, G.; BARBOSA, N.; SCHRUBER JUNIOR, J. Psicologia nos direitos humanos: possibilidades de mediações semióticas. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 306-312, Ago. 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822008000200018&lng=en&nrm=iso. acesso em 23 Fev. 2017.

SILVA, A. Elaboração, Execução e Impacto no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: estudo de caso do Brasil. In: BRABO, Tânia e Dos Reis, Martha (org.). **Educação, direitos humanos e exclusão social**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

SILVA, M. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, N. e FREITAS, A. A ética do cuidado de si no campo pedagógico brasileiro: modos de uso, ressonância e desafios. **Pro-Posições**, v. 26, n. 1 (76), p. 217-233, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v26n1/0103-7307-pp-26-01-0217.pdf>, acesso em 22 de Março de 2016.

SOARES, L. **Os Custos Sociais do Ajuste Neoliberal na América Latina**. 3ªed. São Paulo: Cortez, 2009.

SORJ, B. **A democracia inesperada: cidadania, direitos humanos e desigualdade social**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

TONIAL, Felipe Augusto Leques. **Uma análise documental da formação em psicologia no Brasil: desdobramentos da reforma curricular dos anos de 1990** (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

TOSI, G. Os Direitos Humanos como eixo articulador do ensino, da pesquisa e da extensão universitária. In: ZENAIDE, Maria; DIAS, Lúcia; TOSI, Giuseppe; MOURA, Paulo (Orgs.). **A Formação em Direitos Humanos na Universidade: ensino, pesquisa e extensão**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2006.

UFPA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2011-2015**. Disponível em: http://www.portal.ufpa.br/docs/pdi_aprovado_final.pdf, acesso em: 20 de Março de 2014.

UNESCO. **Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos. Plano de Ação – Primeira Fase**. Nova York/ Genebra, 2006. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf, acesso em 13 Mar. 2014.

UNESCO. **Programa Mundial em Educação em Direitos Humanos. Plano de Ação – Segunda Fase**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002173/217350por.pdf>, acesso em 13 Mar. 2014.

VEIGA-NETO, A. Currículo e História: uma conexão radical. In: COSTA, M.V. (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3ªed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **Revista de Ciências da Educação**, n. 07, 2008.

VEYNE, P. **Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história**. Trad: Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 4. ed. Brasília: UNB, 1998.

YAMAMOTO, O. 50 anos de profissão: responsabilidade social ou projeto ético-político?. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 32, n. spe, p. 6-17, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000500002&lng=en&nrm=iso acesso em 20 Nov.

ZENAIDE, M. **Educação em Direitos Humanos para formar novos modos de ser e agir** (entrevista a Júlio América). Portal DHNET, sem ano. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/nazarezenaide/a_pdf/nazare_entrevista_edh_ser_agir.pdf, acesso em 15 de novembro de 2015.

ANEXOS

ANEXO I - RESOLUÇÃO N. 4.216, DE 15 DE DEZEMBRO DE 2011**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO****RESOLUÇÃO N. 4.216, DE 15 DE DEZEMBRO DE 2011**

Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Psicologia.

A PRÓ-REITORA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO, DA UNIVERSIDADE FEDERAL

DO PARÁ, no exercício da Reitoria, no uso das atribuições que lhe conferem o Estatuto e o Regimento Geral, e em cumprimento à decisão da Colenda Câmara de Ensino de Graduação e do Egrégio Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, em sessão ordinária realizada em 15.12.2011, e em conformidade com os autos do Processo n. 018249/2011 - UFPA, procedentes do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, promulga a seguinte

RESOLUÇÃO:

Art. 1º Fica aprovado o Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Psicologia, de interesse do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal do Pará, de acordo com o Anexo (páginas 2 – 27), que é parte integrante e inseparável da presente Resolução.

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário.

Reitoria da Universidade Federal do Pará, em 15 de dezembro de 2011.

MARLENE RODRIGUES MEDEIROS FREITAS
Pró-Reitora de Ensino de Graduação, no exercício da Reitoria

Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE BACHARELADO EM PSICOLOGIA

Art. 1º O objetivo do Curso é formar psicólogos, caracterizando-se por uma formação generalista e também direcionada aos Programas de Pós-Graduação em Psicologia.

Art. 2º O perfil do egresso desejado pelo Curso é de um profissional dotado de uma consistente fundamentação teórico-filosófica, metodológica e científico-cultural, para que exerça de modo competente sua profissão.

Art. 3º O Currículo do Curso prevê Atividades Curriculares, objetivando o desenvolvimento das habilidades e competências, conforme as Diretrizes Curriculares da Psicologia.

Art. 4º O Curso constituir-se-á de 2 (dois) Núcleos, abaixo especificados, cuja constituição e carga horária estão discriminadas no Anexo:

I – Núcleo de Formação Básica: composto por conhecimentos e práticas que visam proporcionar ao aluno uma sólida formação geral e interdisciplinar e cobrir as cinco áreas sugeridas pelas Diretrizes Curriculares: clínica, educação, gestão, investigação e saúde;

II – Núcleo de Ênfases: composto por conteúdos e atividades que visam possibilitar uma formação que aprimore o conhecimento específico em uma ou duas das 5 (cinco) ênfases oferecidas. Integram, ainda, Atividades de Extensão, Atividades Complementares, Projetos de Ensino e Pesquisa.

Art. 5º A elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem caráter obrigatório.

Parágrafo único. As normas para realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) serão definidas pelo Conselho da Faculdade, através de Resolução específica, respeitando-se as diretrizes gerais definidas pela UFPA para elaboração de TCC.

Art. 6º A duração do Curso será de 5 (cinco) anos.

Parágrafo único. O tempo de permanência do aluno no Curso não poderá ultrapassar 50% do tempo de duração do mesmo.

Art. 7º Para a integralização do Currículo do Curso o aluno deverá ter concluído:

a) 3.910 (três mil, novecentas e dez) horas de Núcleo de Formação Básica. Este ciclo integra os blocos 1 a 8: Disciplinas Obrigatórias; áreas interdisciplinares à Psicologia; disciplinas de Psicologia que visam localizar o aluno nas diversas áreas deste campo de conhecimento; Atividades Complementares, de Extensão e Estágio;

b) Núcleo de Ênfases – 600 (seiscentas) horas, se cursar 1 (uma) ênfase e 1.200 (mil e duzentas) horas se cursar 2 (duas) ênfases das disciplinas avançadas, de caráter obrigatório à formação em Psicologia e de acordo com as Diretrizes Curriculares. São cinco opções, dentre as seguintes: clínica, saúde, educação, pesquisa e gestão.

Art. 8º O ingresso no Curso se dará de forma única, com oferta de 60 (sessenta) vagas, a serem preenchidas mediante classificação em Processo Seletivo para o Curso de Graduação em Psicologia.

Art. 9º Caberá ao Conselho da Faculdade instituir uma Comissão interna para avaliação e acompanhamento do Projeto Pedagógico do Curso.

Art. 10. As disposições do presente Projeto Pedagógico contemplam os alunos ingressantes a partir do ano de 2011.

ANEXO I

ATIVIDADES CURRICULARES POR COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

ATIVIDADES CURRICULARES	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES
Estatística Aplicada à Psicologia	<ul style="list-style-type: none"> - 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; - Elaborar e validar escalas de medidas psicológicas e/ou instrumentos de avaliação.
Interfaces com as Ciências	<ul style="list-style-type: none"> - Atuar em equipes interdisciplinares e multiprofissionais; - Levantar questões conceituais relativas aos diferentes modelos explicativos de fenômenos e processos psicológicos.
Filosofia da Ciência	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar e executar Projeto de Pesquisa; - Analisar criticamente a literatura científica contemporânea nacional e internacional em área temática da pesquisa básica, conceitual ou aplicada.
Neuroanatomia	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar questões relativas ao ajustamento psicossocial e discutir criticamente conceitos como normalidade/anormalidade, funcionalidade/disfuncionalidade, etc.
História da Psicologia	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar a constituição histórica da Psicologia como campo de conhecimento e como profissão, relacionando-a com fenômenos sociais, políticos, econômicos e culturais; - Identificar as principais matrizes do pensamento psicológico moderno (pressupostos, imperativos, exigências), examinando-as do ponto de vista epistemológico.
Neurofisiologia	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar no comportamento humano e/ou infra-humano os processos evolutivos e ecoevolutivos envolvidos; - Formular programas de intervenção em Psicologia e especificar procedimentos e instrumentos apropriados para a solução de problemas.
Psicologia e Políticas Públicas	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as relações estabelecidas entre o processo de saúde e adoecimento e o campo da saúde mental; - Reconhecer a necessidade de realizar avaliações de natureza psicopatológica e distúrbios de aprendizagem, para proceder a encaminhamentos ao psiquiatra, ao psicopedagogo ou ao fonoaudiólogo; - Planejar, executar e avaliar programas de promoção de saúde no âmbito comunitário e institucional.
Epistemologia	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar as diferentes vertentes metodológicas e relacioná-las ao conhecimento do contexto histórico em que surgiram e se desenvolveram; - Analisar relatos de pesquisa e de intervenção do ponto de vista da qualidade das decisões metodológicas e da generalidade de suas conclusões.
Psicanálise I	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e empregar corretamente, com precisão e coerência, conceitos da Psicologia e de disciplinas afins; - Identificar e diferenciar variáveis históricas e variáveis

	contemporâneas relevantes para a compreensão e explicação de problemas psicológicos específicos.
Behaviorismo I	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e diferenciar variáveis históricas e variáveis contemporâneas relevantes para a compreensão e explicação de problemas psicológicos específicos; - Definir a Psicologia como campo de conhecimento e como profissão.
Psicologia Centrada na Pessoa I	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e diferenciar variáveis históricas e variáveis contemporâneas relevantes para a compreensão e explicação de problemas psicológicos específicos; - Identificar as principais matrizes do pensamento psicológico moderno (pressupostos, imperativos, exigências), examinando-as do ponto de vista epistemológico.
Psicologia da Gestalt I	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e diferenciar variáveis históricas e variáveis contemporâneas relevantes para a compreensão e explicação de problemas psicológicos específicos; - Identificar as principais matrizes do pensamento psicológico moderno (pressupostos, imperativos, exigências), examinando-as do ponto de vista epistemológico.
Estágio Básico I	<ul style="list-style-type: none"> - Selecionar e aplicar, de forma criteriosa e crítica, instrumentos de avaliação; - Analisar as relações entre as características de contextos de interação (social, cultural, organizacional, etc.) e os processos psicológicos.
Psicologia Social	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar a constituição histórica da Psicologia como campo de conhecimento e como profissão, relacionando-a com fenômenos sociais, políticos, econômicos e culturais; - Atuar em equipes interdisciplinares e multiprofissionais.
Análise Institucional	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o processo de formação das sociedades humanas e suas implicações para os processos de promoção de saúde; - Analisar as relações entre as características de contextos de interação (social, cultural, organizacional, etc.) e os processos psicológicos.
Psicologia, Justiça e Direitos Humanos	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as problemáticas regionais e particularidades culturais em suas implicações para o campo da saúde; - Compreender e analisar criticamente os dispositivos institucionais que atravessam os serviços de atenção à saúde.
Estágio Básico II	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar e executar Projeto de Pesquisa; - Identificar fontes de informação científica relacionadas aos sistemas explicativos, áreas de atuação ou problemas específicos em Psicologia.
Psicologia do Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> - Descrever e analisar processos de desenvolvimento humano em suas dimensões afetivas, cognitivas e comportamentais; - Avaliar fenômenos comportamentais de diferentes naturezas, levando em consideração a multideterminação do comportamento e a complexidade interdisciplinar dos organismos.
	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar e executar projetos de intervenção e/ou de pesquisa na área de atenção a saúde;

Psicologia da Saúde	- Compreender o processo de formação das sociedades humanas e suas implicações para os processos de promoção de saúde.
Psicopatologias	- Identificar as relações estabelecidas entre o processo de saúde, de adoecimento e o campo da saúde mental; - Conhecer e aplicar o Código de Ética Profissional e as Resoluções do Conselho Federal de Psicologia e demais referências técnicas no âmbito das intervenções clínicas; - Desenvolver competências interpessoais: escuta, acolhimento, respeito, sigilo e técnicas indispensáveis à prática clínica.
Psicologia da Aprendizagem	- Analisar os diversos níveis de complexidade dos fenômenos e processos psicológicos, identificando os diferentes níveis de determinação ou condicionantes sociais, biológicas, culturais, históricas e subjetivas; - Delimitar e descrever as características (ou propriedades definidoras) dos fenômenos e processos psicológicos; - Analisar os conceitos de “organismo”, “indivíduo”, “sujeito” e “cultura”, tendo em vista as contribuições da Biologia, Sociologia, Antropologia e Filosofia acerca de valores, crenças e práticas das sociedades modernas, identificando suas implicações para a interpretação dos fenômenos psicológicos.
Psicologia Escolar e Educacional	- Identificar, nas organizações educacionais, as demandas a serem trabalhadas pelo Psicólogo; - Planejar procedimentos de intervenção, aplicando conceitos e técnicas relacionadas à Psicologia Educacional; - Compreender o processo de ensino e aprendizagem em toda a sua complexidade.
Psicologia e Educação Inclusiva	- Articular conhecimentos teóricos, técnicos e éticos, objetivando integrar a ação educativa e favorecer o relacionamento interpessoal dos subsistemas envolvidos no processo educacional; - Compreender a evolução do processo educacional e o desenvolvimento da Psicologia Educacional, relacionando-os às mudanças históricas, sociais, políticas e econômicas ocorridas na sociedade brasileira; - Atuar no contexto organizacional/institucional da escola, de modo a adequá-la para o atendimento da diversidade do alunado, inclusive das pessoas com necessidades especiais, com o intuito de promover sua inclusão social; - Levantar e analisar dados da estrutura organizacional de uma instituição educacional; - Analisar criticamente a prática do psicólogo escolar; - Posicionar-se criticamente quanto à função do psicólogo como integrante de uma equipe interdisciplinar.
	- Analisar, descrever e interpretar relações entre contextos e processos psicológicos e comportamentais; - Realizar procedimentos de observação e registro de comportamentos; - Elaborar processos psicodiagnósticos, aconselhamento, psicoterapia, laudos, relatórios e outras estratégias clínicas derivadas da pesquisa e reflexão permanente dos sistemas teóricos

Estágio Básico III (saúde)	<p>e técnicos psicanalítico, gestáltico, behaviorista e centrado na pessoa;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os diversos tipos de testes e baterias para avaliação psicológica, aplicando-os de maneira criteriosa e crítica; - Eleger técnicas de intervenção compatível com diversos quadros clínicos; - Aplicar e avaliar a eficácia de técnicas de procedimentos de intervenção clínica.
Estágio Básico IV (escolar)	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar, descrever e interpretar relações entre contextos e processos psicológicos e comportamentais; - Realizar procedimentos de observação e registro de comportamentos.
Avaliação Clínica e Processos\ Psicoterápicos na Psicanálise	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os diversos tipos de testes e baterias para avaliação psicológica, aplicando-os de maneira criteriosa e crítica; - Realizar orientação, aconselhamento psicológico e psicoterapia individual e de grupo, voltados para o atendimento a todas as faixas etárias demandantes, conforme o interesse e a aptidão do aluno; - Estabelecer analogia entre os distintos contextos sociais e familiares com as origens das queixas, questões e demandas dos clientes, com as devidas intervenções clínicas; - Conhecer a estrutura e funcionamento da Clínica-Escola de Psicologia; - Avaliar a eficácia de técnicas e procedimentos de intervenção ou prevenção adotados; - Coordenar ou contribuir para a coordenação de grupos interdisciplinares; - Planejar, executar e avaliar programas de promoção da saúde, no âmbito comunitário e institucional.
Avaliação Clínica e Processos\ Psicoterápicos na Análise do Comportamento	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os diversos tipos de testes e baterias para avaliação psicológica, aplicando-os de maneira criteriosa e crítica; - Realizar orientação, aconselhamento psicológico e psicoterapia individual e de grupo, voltados para o atendimento a todas as faixas etárias demandantes, conforme o interesse e a aptidão do aluno; - Estabelecer analogia entre os distintos contextos sociais e familiares com as origens das queixas, questões e demandas dos clientes, com as devidas intervenções clínicas; - Conhecer a estrutura e funcionamento da Clínica-Escola de Psicologia; - Avaliar a eficácia de técnicas e procedimentos de intervenção ou prevenção adotados; - Coordenar ou contribuir para a coordenação de grupos interdisciplinares; - Planejar, executar e avaliar programas de promoção da saúde, no âmbito comunitário e institucional.
	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os diversos tipos de testes e baterias para avaliação psicológica, aplicando-os de maneira criteriosa e crítica; - Realizar orientação, aconselhamento psicológico e psicoterapia individual e de grupo, voltados para o atendimento a todas as faixas etárias demandantes, conforme o interesse e a aptidão do aluno;

Avaliação Clínica e Processos\ Psicoterápicos na Gestalt-Terapia	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer analogia entre os distintos contextos sociais e familiares com as origens das queixas, questões e demandas dos clientes, com as devidas intervenções clínicas; - Conhecer a estrutura e funcionamento da Clínica-Escola de Psicologia; - Avaliar a eficácia de técnicas e procedimentos de intervenção ou prevenção adotados; - Coordenar ou contribuir para a coordenação de grupos interdisciplinares; - Planejar, executar e avaliar programas de promoção da saúde, no âmbito comunitário e institucional.
Avaliação Clínica e Processos\ Psicoterápicos na ACP	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os diversos tipos de testes e baterias para avaliação psicológica, aplicando-os de maneira criteriosa e crítica; - Realizar orientação, aconselhamento psicológico e psicoterapia individual e de grupo, voltados para o atendimento a todas as faixas etárias demandantes, conforme o interesse e a aptidão do aluno; - Estabelecer analogia entre os distintos contextos sociais e familiares com as origens das queixas, questões e demandas dos clientes, com as devidas intervenções clínicas; - Conhecer a estrutura e funcionamento da Clínica-Escola de Psicologia; - Avaliar a eficácia de técnicas e procedimentos de intervenção ou prevenção adotados; - Coordenar ou contribuir para a coordenação de grupos interdisciplinares; - Planejar, executar e avaliar programas de promoção da saúde, no âmbito comunitário e institucional.
Psicologia Organizacional e do Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e empregar corretamente, com precisão e coerência, conceitos da Psicologia e de disciplinas afins; - Atuar em equipes interdisciplinares e multiprofissionais; - Compreender os pressupostos e finalidades da política de saúde do trabalhador e de vigilância em saúde do SUS; - Conhecer o processo histórico de formação da sociedade; - Identificar os pressupostos dos processos de avaliação e implementação de políticas de saúde do trabalhador; - Identificar as relações estabelecidas entre o processo de saúde do trabalhador e o campo da saúde mental; - Analisar criticamente a literatura científica contemporânea nacional e internacional em área temática que compreenda os aspectos relacionados à Psicologia do Trabalho e ao campo da saúde mental e do trabalho; - Elaborar e executar projetos de pesquisa na área da Psicologia do Trabalho e Atenção à saúde do trabalhador.
	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e empregar corretamente, com precisão e coerência, conceitos da Psicologia e de disciplinas afins; - Atuar em equipes interdisciplinares e multiprofissionais; - Conhecer o processo histórico de formação da sociedade; - Identificar os pressupostos dos processos de avaliação e implementação de políticas de saúde do trabalhador;

Processos Organizacionais	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as relações estabelecidas entre o processo de saúde do trabalhador e o campo da saúde mental; - Analisar criticamente a literatura científica contemporânea nacional e internacional em área temática que compreenda os aspectos relacionados à Psicologia do Trabalho e ao campo da saúde mental e do trabalho; - Elaborar e executar projetos de pesquisa na área da Psicologia do Trabalho e Atenção à saúde do trabalhador.
Instrumentos de Avaliação em Gestão de Pessoas	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e empregar corretamente, com precisão e coerência, conceitos da Psicologia e de disciplinas afins; - Atuar em equipes interdisciplinares e multiprofissionais; - Compreender os pressupostos e finalidades da política de saúde do trabalhador e de vigilância em saúde do SUS; - Conhecer o processo histórico de formação da sociedade; - Identificar os pressupostos dos processos de avaliação e implementação de políticas de saúde do trabalhador; - Identificar as relações estabelecidas entre o processo de saúde do trabalhador e o campo da saúde mental; - Analisar criticamente a literatura científica contemporânea nacional e internacional em área temática que compreenda os aspectos relacionados à Psicologia do Trabalho e ao campo da saúde mental e do trabalho; - Elaborar e executar projetos de pesquisa na área da Psicologia do Trabalho e Atenção à saúde do trabalhador.
Sociedades e Modos de Produção de Subjetividades Contemporâneas	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e empregar corretamente, com precisão e coerência, conceitos da Psicologia e de disciplinas afins; - Atuar em equipes interdisciplinares e multiprofissionais; - Compreender os pressupostos e finalidades da política de saúde do trabalhador e de vigilância em saúde do SUS; - Conhecer o processo histórico de formação da sociedade; - Identificar os pressupostos dos processos de avaliação e implementação de políticas de saúde do trabalhador; - Identificar as relações estabelecidas entre o processo de saúde do trabalhador e o campo da saúde mental; - Analisar criticamente a literatura científica contemporânea nacional e internacional em área temática que compreenda os aspectos relacionados à Psicologia do Trabalho e ao campo da saúde mental e do trabalho; - Elaborar e executar projetos de pesquisa na área da Psicologia do Trabalho e Atenção à saúde do trabalhador.
	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e empregar corretamente, com precisão e coerência, conceitos da Psicologia e de disciplinas afins; - Atuar em equipes interdisciplinares e multiprofissionais; - Compreender os pressupostos e finalidades da política de saúde do trabalhador e de vigilância em saúde do SUS; - Conhecer o processo histórico de formação da sociedade; - Identificar os pressupostos dos processos de avaliação e implementação de políticas de saúde do trabalhador;

Estágio Básico V (ORG)	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as relações estabelecidas entre o processo de saúde do trabalhador e o campo da saúde mental; - Analisar criticamente a literatura científica contemporânea nacional e internacional em área temática que compreenda os aspectos relacionados à Psicologia do Trabalho e ao campo da saúde mental e do trabalho; - Elaborar e executar projetos de pesquisa na área da Psicologia do Trabalho e Atenção à saúde do trabalhador.
Estágio Básico VI (CLI)	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar, descrever e interpretar relações entre contextos e processos psicológicos e comportamentais; - Empregar testes psicológicos para a produção de informações sobre fenômenos psicológicos; - Eleger técnicas de intervenção compatíveis com diversos quadros clínicos; - Aplicar e avaliar a eficácia de técnicas de procedimentos de intervenção clínica; - Reconhecer a necessidade de realizar avaliações de natureza psicopatológica e distúrbios de aprendizagem, para proceder a encaminhamentos ao psiquiatra, ao psicopedagogo ou ao fonoaudiólogo; - Conhecer a estrutura e funcionamento da Clínica-Escola de Psicologia; - Observar os procedimentos de atendimento clínico em instituições distintas da Clínica-Escola; - Realizar visitas aos CAPS, Centro Maria do Pará, Hospital de Clínicas Gaspar Vianna, Hospital Universitário Bettina Ferro de Souza, Hospital Universitário João de Barros Barreto, etc., para dialogar, entrevistar psicoterapeutas e discernir as várias modalidades de organização da psicoterapia, aconselhamento, acolhimento e encaminhamentos dos clientes para a rede de serviços.
Testes Psicológicos	<ul style="list-style-type: none"> - Eleger técnicas de intervenção compatíveis com diversos quadros clínicos; - Aplicar e avaliar a eficácia de técnicas de procedimentos de intervenção clínica; - Reconhecer a necessidade de realizar avaliações de natureza psicopatológica e distúrbios de aprendizagem, para proceder a encaminhamentos ao psiquiatra, ao psicopedagogo ou ao fonoaudiólogo; - Estabelecer analogia entre os distintos contextos sociais e familiares com as origens das queixas, questões e demandas dos clientes, com as devidas intervenções clínicas; - Conhecer a estrutura e funcionamento da Clínica-Escola de Psicologia; - Elaborar descrições, análises e intervenções dos quadros psicológicos e do contexto de adoecimento do caso clínico, usando os referenciais teórico-metodológicos adotados pelo discente.
M.E. 1 E 2: Processos Clínicos	
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e empregar corretamente, com precisão e coerência, 	

Tópicos Temáticos I	<p>conceitos da Psicologia e de disciplinas afins;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler e interpretar artigos científicos, relatórios de pesquisa e relatórios técnicos, identificando o conhecimento produzido e analisando criticamente seu alcance; - Analisar, descrever e interpretar relações entre contextos e processos psicológicos e comportamentais; - Coligar fenômenos psicológicos, diferenciando-os de fenômenos puramente biológicos, sociais e/ou culturais; - Realizar orientação, aconselhamento psicológico e psicoterapia individual e de grupo, voltados para o atendimento a todas as faixas etárias demandantes, conforme o interesse e a aptidão do aluno; - Estabelecer analogia entre os distintos contextos sociais e familiares com as origens das queixas, questões e demandas dos clientes, com as devidas intervenções clínicas.
Estágio Supervisionado I e II em Processos Clínicos: Gestalt-Terapia	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a estrutura e funcionamento da Clínica-Escola de Psicologia; - Conhecer e aplicar o Código de Ética Profissional, as Resoluções do Conselho Federal de Psicologia e demais referências técnicas no âmbito das intervenções clínicas; - Desenvolver competências interpessoais: escuta, acolhimento, respeito, sigilo e técnicas indispensáveis à prática clínica; - Identificar relações entre os processos de saúde, adoecimento e o campo da saúde mental, através: <ul style="list-style-type: none"> a) da realização do psicodiagnóstico de indivíduos e grupos, nos vários modelos: psicométrico, fenomenológico e compreensivo; b) via conhecimento dos modos que os estados nacionais e globais organizam as políticas públicas para a saúde mental; - Elaborar processos psicodiagnósticos, aconselhamento, psicoterapia, laudos, relatórios e outras estratégias clínicas derivadas da pesquisa e reflexão permanente dos sistemas teóricos e técnicos psicanalíticos, gestáltico, behaviorista e centrado na pessoa; - Conhecer os diversos tipos de testes e baterias para avaliação psicológica, aplicando-os de maneira criteriosa e crítica; - Realizar orientação, aconselhamento psicológico e psicoterapia individual e de grupo, voltados para o atendimento a todas as faixas etárias demandantes, conforme o interesse e a aptidão do aluno; - Formular problemas para a investigação científica (básica ou aplicada) e especificar procedimentos metodológicos e instrumentos apropriados para a produção e análise das informações pertinentes.
	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a estrutura e funcionamento da Clínica-Escola de Psicologia; - Conhecer e aplicar o Código de Ética Profissional e as Resoluções do Conselho Federal de Psicologia e demais referências técnicas no âmbito das intervenções clínicas; - Desenvolver competências interpessoais: escuta, acolhimento, respeito, sigilo e técnicas indispensáveis à prática clínica; - Identificar relações entre os processos de saúde, adoecimento e o

<p>Estágio Supervisionado I e II em Processos Clínicos: Psicanálise</p>	<p>campo da saúde mental, através:</p> <p>a) da realização do psicodiagnóstico de indivíduos e grupos, nos vários modelos: psicométrico, fenomenológico e compreensivo;</p> <p>b) via conhecimento dos modos que os estados nacionais e globais organizam as políticas públicas para a saúde mental;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaborar processos psicodiagnósticos, aconselhamento, psicoterapia, laudos, relatórios e outras estratégias clínicas derivadas da pesquisa e reflexão permanente dos sistemas teóricos e técnicos psicanalíticos, gestáltico, behaviorista e centrado na pessoa; - Conhecer os diversos tipos de testes e baterias para avaliação psicológica, aplicando-os de maneira criteriosa e crítica; - Realizar orientação, aconselhamento psicológico e psicoterapia individual e de grupo, voltados para o atendimento a todas as faixas etárias demandantes, conforme o interesse e a aptidão do aluno; - Formular problemas para a investigação científica (básica ou aplicada) e especificar procedimentos metodológicos e instrumentos apropriados para a produção e análise das informações pertinentes; - Elaborar procedimentos e instrumentos para a coleta ou tratamento de informações na investigação científica.
<p>Estágio Supervisionado I e II em Processos Clínicos: Comportamental</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a estrutura e funcionamento da Clínica-Escola de Psicologia; - Conhecer e aplicar o Código de Ética Profissional e as Resoluções do Conselho Federal de Psicologia e demais referências técnicas no âmbito das intervenções clínicas; - Desenvolver competências interpessoais: escuta, acolhimento, respeito, sigilo e técnicas indispensáveis à prática clínica, - Identificar relações entre os processos de saúde, adoecimento e o campo da saúde mental, através: <p>a) da realização do psicodiagnóstico de indivíduos e grupos, nos vários modelos: psicométrico, fenomenológico e compreensivo;</p> <p>b) do conhecimento dos modos que os estados nacionais e globais organizam as políticas públicas para a saúde mental;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaborar processos psicodiagnósticos, aconselhamento, psicoterapia, laudos, relatórios e outras estratégias clínicas derivadas da pesquisa e reflexão permanente dos sistemas teóricos e técnicos psicanalíticos, gestáltico, behaviorista e centrado na pessoa; - Formular problemas para a investigação científica (básica ou aplicada) e especificar procedimentos metodológicos e instrumentos apropriados para a produção e análise das informações pertinentes.
<p>Tópicos Temáticos II</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dominar diversas técnicas de entrevista; - Elaborar laudos psicológicos; - Eleger e aplicar procedimentos de intervenção apropriados para promover a possibilidade de adesão de grupos ou indivíduos ao tratamento ou a procedimentos; - Avaliar a eficácia de técnicas e procedimentos de intervenção ou

	prevenção adotados.
M.E. 1 E 2 – Processos de Atenção à Saúde	
Tópicos Temáticos I	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as relações estabelecidas entre o processo de saúde, de adoecimento e o campo da saúde mental; - Identificar os campos de práticas do Psicólogo, envolvendo os processos de gestão e atenção em saúde. - Elaborar e executar projetos de intervenção e/ou de pesquisa na área de atenção à saúde; - Compreender os pressupostos e finalidades das políticas públicas de saúde no âmbito do Sistema Público de Saúde; - Conhecer a normatização sobre Planos de Saúde da Agência Nacional de Saúde (ANS).
Estágio Supervisionado I e II em Processos de Atenção à Saúde	<ul style="list-style-type: none"> - Atuar junto a movimentos sociais, ampliando estratégias de reivindicação e construção de políticas públicas de atenção à saúde; - Compreender e analisar criticamente os dispositivos institucionais que atravessam os serviços de atenção à saúde; - Compreender o processo histórico de formação do Sistema de Saúde Brasileiro; - Compreender os pressupostos e finalidades da política de saúde mental e de vigilância em saúde do Sistema Público de Saúde; - Planejar, executar e avaliar programas de promoção da saúde no âmbito comunitário e institucional; - Formular problemas para a investigação científica (básica ou aplicada) e especificar procedimentos metodológicos e instrumentos apropriados para a produção e análise das informações pertinentes; - Elaborar procedimentos e instrumentos para a coleta ou tratamento de informações na investigação científica.
Tópicos Temáticos II	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as relações estabelecidas entre o processo de saúde, de adoecimento e o campo da saúde mental; - Identificar os campos de práticas do Psicólogo envolvendo os processos de gestão e atenção em saúde. - Elaborar e executar projetos de intervenção e/ou de pesquisa na área de atenção a saúde. - Compreender os pressupostos e finalidades das políticas públicas de saúde no âmbito do Sistema Público de Saúde; - Conhecer a normatização sobre Planos de Saúde da Agência Nacional de Saúde (ANS)
M.E. 1 E 2 – Processos de Gestão	
Tópicos Temáticos I	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as fases fundamentais do processo de trabalho e seus modelos de gestão na sociedade capitalista; - Compreender os pressupostos e fases do processo de construção da Psicologia do Trabalho; - Identificar os campos de práticas do Psicólogo do Trabalho relacionados aos processos de gestão; - Compreender os pressupostos e finalidades da política de saúde do trabalhador e de vigilância em saúde do SUS; - Conhecer o processo histórico de formação da sociedade.
	- Identificar as fases fundamentais do processo de trabalho e seus

Estágio Supervisionado I e II em Processos de Gestão	<p>modelos de gestão na sociedade capitalista;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender os pressupostos e fases do processo de construção da Psicologia do Trabalho; - Identificar os campos de práticas do Psicólogo do Trabalho relacionados aos processos de gestão; - Compreender os pressupostos e finalidades da política de saúde do trabalhador e de vigilância em saúde do SUS; - Conhecer o processo histórico de formação da sociedade; - Formular problemas para a investigação científica (básica ou aplicada) e especificar procedimentos metodológicos e instrumentos apropriados para a produção e análise das informações pertinentes; - Elaborar procedimentos e instrumentos para a coleta ou tratamento de informações na investigação científica.
Tópicos Temáticos II	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir aspectos relacionados a temas contemporâneos, em especial a questão étnica e de gênero no trabalho; - Analisar criticamente a literatura científica contemporânea nacional e internacional em área temática da pesquisa básica, conceitual ou aplicada da ênfase.
M.E. 1 E 2 – Pesquisa	
Tópicos Temáticos I	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e consultar os periódicos científicos nacionais e internacionais nos quais são veiculados trabalhos na área da pesquisa em todas as epistemes, perspectivas, metodologias e teorias do conhecimento oferecidas no PPP; - Consultar anais de eventos científicos nacionais e internacionais nos quais são divulgados trabalhos na área da pesquisa em todas as epistemes, perspectivas, metodologias e teorias do conhecimento oferecidas no PPP.
Estágio Supervisionado I e II em Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> - Formular problemas para a investigação científica (básica ou aplicada) e especificar procedimentos metodológicos e instrumentos apropriados para a produção e análise das informações pertinentes; - Elaborar procedimentos e instrumentos para a coleta ou tratamento de informações na investigação científica; - Elaborar procedimentos e instrumentos para o acompanhamento e aferição do impacto e/ou efetividade de programas de intervenção; - Elaborar comunicações e relatórios de pesquisa de acordo com as normas vigentes na área; - Escolher e utilizar instrumentos e procedimentos de coleta de dados em Psicologia, tendo em vista a sua pertinência; - Realizar procedimentos de observação e registro de comportamentos. - Formular programas de intervenção em Psicologia e especificar procedimentos e instrumentos apropriados para a solução de problemas; - Utilizar os diferentes métodos de investigação científica (descritivo, experimental, clínico, pesquisa, ação, etc.); - Utilizar os recursos da matemática, da estatística e da informática para a análise e apresentação de dados e para a preparação das

	<p>atividades profissionais em Psicologia;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar o método experimental, de observação, correlacional, método clínico, pesquisa ação, <i>surveys</i> e outros métodos de investigação científica.
Tópicos Temáticos II	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e consultar os periódicos científicos nacionais e internacionais nos quais são veiculados trabalhos na área da pesquisa em todas as epistemes, perspectivas, metodologias e teorias do conhecimento oferecidas no PPP; - Consultar anais de eventos científicos nacionais e internacionais nos quais são divulgados trabalhos na área da pesquisa em todas as epistemes, perspectivas, metodologias e teorias do conhecimento oferecidas no PPP.
M.E. 1 E 2 – Processos Educativos	
Tópicos Temáticos I	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as Políticas Públicas relativas à Educação; - Dominar criticamente conhecimentos gerais sobre gestão /administração educacional; - Planejar programas de educação temática; - Analisar criticamente as diferentes teorias de desenvolvimento sob a ótica de suas implicações para o processo educativo.
Estágio Supervisionado I e II em Processos Educativos	<ul style="list-style-type: none"> - Formular problemas para a investigação científica (básica ou aplicada) e especificar procedimentos metodológicos e instrumentos apropriados para a produção e análise das informações pertinentes; - Elaborar procedimentos e instrumentos para a coleta ou tratamento de informações na investigação científica; - Atuar em nível de avaliação, planejamento, intervenção, consultoria, orientação e pesquisa, tendo por finalidade fundamental contribuir para a promoção do desenvolvimento, aprendizagem e integração social dos educandos, otimizando o processo ensino/aprendizagem; - Planejar procedimentos de intervenção aplicando conceitos e técnicas relacionadas à Psicologia Educacional; - Compreender o processo de ensino e aprendizagem em toda a sua complexidade; - Propor, implementar e avaliar procedimentos e técnicas que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem; - Contribuir com a escola desenvolvendo procedimentos e ações que resultem numa maior integração escola-família-comunidade.
Tópicos Temáticos II	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as Políticas Públicas relativas à Educação; - Dominar criticamente conhecimentos gerais sobre gestão /administração educacional; - Planejar programas de educação temática; - Analisar criticamente as diferentes teorias de desenvolvimento sob a ótica de suas implicações para o processo educativo.

**ANEXO II
DESENHO CURRICULAR**

NÚCLEO	DIMENSÃO (OU ÁREA)	ATIVIDADES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA
Formação Básica	Política, Pesquisa, Interdisciplinaridade	História da Psicologia	80
		Psicologia e Políticas Públicas	60
		Interface com a Antropologia	40
		Filosofia da Ciência	60
		Métodos Quantitativos e Qualitativos I	60
		Métodos Qualitativos e Quantitativos II	60
		Técnicas de Pesquisa Qualitativa	60
		Técnicas de Pesquisa Quantitativa	60
		Estatística Aplicada à Psicologia	60
		Interfaces com a Sociologia	40
	Ciência	Epistemologia	60
	Sistemas Teóricos	Psicanálise I	80
		Psicologia da Gestalt I	80
	Sistemas Teóricos e Práticas	Psicologia Centrada na Pessoa I	80
		Psicologia Cognitiva I	80
		Behaviorismo I	80
		Estágio Básico I	60
	Interdisciplinaridade	Genética Aplicada à Psicologia	60
		Psicanálise II	80
	Sistemas Teóricos	Psicologia da Gestalt II	80
Psicologia Centrada na Pessoa II		80	
Behaviorismo II		80	

NÚCLEO	DIMENSÃO (OU ÁREA)	ATIVIDADES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA
	Psicologia	Psicologia Social	80
		Psicologia, Justiça e Direitos Humanos	60
		Análise Institucional	40
	Práticas e Interdisciplinaridade	Estágio Básico II	60
		Neuroanatomia Neurofisiologia	60 60

Formação Básica	Desenvolvimento e Promoção da Saúde	Psicologia do Desenvolvimento	80	
		Psicologia da Saúde	60	
		Saúde e Trabalho	60	
		Psicopatologias	80	
	Processos Educativos	Psicologia da Aprendizagem	80	
		Psicologia Escolar e Educacional	60	
		Psicologia e Educação Inclusiva	60	
	Práticas	Estágio Básico III	60	
		Estágio Básico IV	60	
	NÚCLEO	DIMENSÃO (OU ÁREA)	ATIVIDADES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA
Formação Básica	Avaliação Psicológica	Avaliação Clínica e Processos Psicoterápicos na Psicanálise	80	
		Avaliação Clínica e Processos Psicoterápicos na Gestalt-Terapia	80	
		Avaliação Clínica e Processos Psicoterápicos na Abordagem Centrada na Pessoa	80	
		Avaliação Clínica e Processos Psicoterápicos na Análise do Comportamento	80	
	Gestão	Psicologia Organizacional e do Trabalho	80	
		Processos Organizacionais	80	
		Instrumentos de Avaliação em Gestão de Pessoas	60	
		Sociedades e Modos de Produção de subjetividades Contemporâneos	60	
	Práticas e Avaliação Psicológica	Estágio Básico V	60	
		Estágio Básico VI	60	
		Testes Psicológicos	60	
	Formação Ênfases	Processos Clínicos I	Tópicos Temáticos I em clínica	150
			Estágio Supervisionado I na ênfase Processos Clínicos	150
Processos Clínicos II		Tópicos Temáticos II em Clínica	150	
	Estágio Supervisionado II na ênfase em Processos Clínicos	150		
Processos de Atenção à Saúde I	Tópicos Temáticos I em Saúde	150		
	Estágio Supervisionado I na	150		

Processos de Atenção à Saúde II	Ênfase Processos de Atenção à Saúde	
	Tópicos Temáticos II em Saúde Estágio Supervisionado II na Ênfase Processos de Atenção à Saúde	150 150
Processos de Gestão I	Tópicos Temáticos I em Gestão Estágio Supervisionado I na Ênfase Processos de Gestão	150 150
Processos de Gestão II	Tópicos Temáticos II em Gestão Estágio Supervisionado II na Ênfase Processos de Gestão	150 150
Processos de Pesquisa I	Tópicos Temáticos I em Pesquisa	150
Processos de Pesquisa II	Estágio Supervisionado I em Pesquisa	150
	Tópicos Temáticos II em Pesquisa	150
	Estágio Supervisionado II em Pesquisa	150
Processos Educativos I	Tópicos Temáticos I em Educação Estágio Supervisionado I na Ênfase Processos Educativos	150 150
Processos Educativos II	Tópicos Temáticos II em Educação	150
	Estágio Supervisionado II na Ênfase Processos Educativos	150

ATIVIDADE COMPLEMENTAR	CARGA HORÁRIA
Orientação Vocacional e Profissional	Entre 60 e 120hs
Em Projeto de Extensão.	Entre 60 e 120h
Diagnóstico e intervenção em instituições/organizações.	Entre 60 e 120h
Assessoria em recursos humanos: recrutamento, seleção e/ou treinamento.	Entre 60 e 120h
Atendimento clínico após o encerramento do estágio na Clínica-Escola.	Entre 40 e 120h
Participação em Grupos de Estudos.	60h
Cursos, palestra, orientação em problemáticas amazônicas no âmbito dos movimentos sociais.	60h
Oferta de ciclos de Palestras e Minicursos, Encontros, Simpósios, Jornadas, Mostra, Exposição, Feira, Semana, Oficinas, <i>Workshop</i> , etc.	Entre 60 e 120h
Oferta de ciclos de Palestras, Cursos e <i>Workshops</i> , usando linguagens corporais expressivas.	Entre 8 e 60h
Criação de grupos para refletir acerca das contribuições da arte-terapia, cinema e literatura para os processos psicológicos de subjetivação.	Entre 8 e 60h
Organizar ciclos de Palestras, Curso e <i>Workshops</i> , práticas que examinem a relação entre Psicologia, informática e processos de subjetivação.	Entre 8 e 60h
LIBRAS	Entre 8 e 60h
ATIVIDADE DE EXTENSÃO	CARGA HORÁRIA (POR ATIVIDADE)
Inserção em Projeto de Extensão na condição de bolsista de extensão, ou de voluntária/voluntário.	100
Participação em projeto de pesquisa na condição de bolsista de Iniciação Científica, ou de voluntária/voluntário.	100
Exercício de monitoria em disciplina, estágio, na condição de bolsista de monitoria, ou de voluntária/voluntário.	100
Elaboração e apresentação de trabalho em evento científico (internacionais, nacionais, regionais ou locais).	80 (CH máxima: 8 eventos de 10h)
Elaboração e publicação como autora/autor ou coautora/coautor de trabalho em periódico científico.	80
Comparecimento a eventos científicos.	20
Comparecimento a palestras acadêmicas.	20
Cursos de extensão apresentando certificado.	90
Oganização de eventos acadêmicos, científicos ou culturais.	100

Participação em eventos promovidos pelo movimento estudantil universitário.	60
Integrar a diretoria do Centro Acadêmico de Psicologia.	60
Submissão a Processo Psicoterápico.	100
Outras atividades cursadas pelo discente dentre as ofertadas pela UFPA.	120

ANEXO III
CONTABILIDADE ACADÊMICA

UNIDADE RESPONSÁVEL PELA OFERTA	ATIVIDADES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA			
		SEMESTRAL	SEMANAL		
			TEÓRICA	PRÁTICA	TOTAL
FAPSI	Estatística Aplicada à Psicologia	60	40	20	60
FASOC	Interface com a Sociologia	40	40	-	40
FASOC	Interface com a Antropologia	40	40	-	40
FAFIL	Filosofia da Ciência	60	60	-	60
FAPSI	Historia da Psicologia	80	80	-	80
FAPSI	Psicologia e Políticas públicas	60	40	20	60
FAPSI	Epistemologia	60	60	-	60
FAPSI	Psicanálise I	80	80	-	80
FAPSI	Behaviorismo I	80	80	-	80
FAPSI	Psicologia da Gestalt I	80	80	-	80
FAPSI	Psicologia Centrada na Pessoa I	80	80	-	80
FAPSI	Tópicos Especiais I	60	30	30	60
FAPSI	Estágio Básico I	60	20	40	40
ICB	Neuroanatomia	60	60	-	60
ICB	Genética Aplicada à Psicologia	60	60	-	60
FAPSI	Psicanálise II	80	80	-	80
FAPSI	Behaviorismo II	80	60	20	80
FAPSI	Psicologia da Gestalt II	80	80	-	80
FAPSI	Psicologia Centrada na Pessoa II	80	80	-	80
FAPSI	Métodos de Pesquisa em Psicologia	60	60	-	60
ICB	Neurofisiologia	60	60	-	60
FAPSI	Psicologia Social	80	80	-	80
FAPSI	Tópicos Especiais II	60	60	-	60
FAPSI	Tópicos Especiais III	60	60	-	60
FAPSI	Técnicas de Pesquisa Qualitativa	60	30	30	60
FAPSI	Análise Institucional	60	60	-	60
FAPSI	Técnicas de Pesquisa Quantitativa	60	30	30	60
FAPSI	Psicologia, Justiça e Direitos Humanos	40	40	-	40
FAPSI	Estágio Básico II	60		60	60
FAPSI	Psicologia do Desenvolvimento	80	80	-	80
FAPSI	Psicologia da Saúde	60	60	-	60
FAPSI	Psicopatologias	80	80	-	80
FAPSI	Psicologia da Aprendizagem	80	80	-	80
FAPSI	Psicologia Escolar e Educacional	60	60	-	60

Resolução n. 4.216 CONSEPE, de 15.12.2011 – Anexo

FAPSI	Psicologia e Educação Inclusiva	60	60	-	60
FAPSI	Estágio Básico III	60		60	60
FAPSI	Estágio Básico IV	60		60	60
FAPSI	Avaliação Clínica e processos psicoterápicos na Gestalt	80	60	20	80
FAPSI	Avaliação clínica e Processos Psicoterápicos na Psicanálise	80	60	20	80
FAPSI	Avaliação Clínica e Processos Psicoterápicos na Análise do Comportamento	80	60	20	80
FAPSI	Avaliação Clínica e Processos Psicoterápicos na ACP	80	60	20	80
FAPSI	Psicologia Organizacional e do Trabalho	80	60	20	80
FAPSI	Processos Organizacionais	80	80	-	80
FAPSI	Instrumentos de Avaliação em Gestão de Pessoas	60	40	20	60
FAPSI	Sociedades e Modos de Produção de Subjetividades Contemporâneos	60	60	-	60
FAPSI	Estágio Básico V	60	20	40	60
FAPSI	Estágio Básico VI	60	20	40	60
FAPSI	Testes Psicológicos	60	40	20	60
FAPSI	Tópicos Temáticos I em Clínica	150	75	75	150
FAPSI	Estágio Supervisionado I na Ênfase em Clínica	150	-	150	150
FAPSI	Tópicos Temáticos II em Clínica	150	75	75	150
FAPSI	Estágio Supervisionado II na Ênfase em Clínica	150	-	150	150
FAPSI	TCC I	90	60	30	90
FAPSI	TCC II	90	60	30	90
FAPSI	Tópicos Temáticos I na Ênfase em Saúde	150	75	75	150
FAPSI	Estágio Sup. I na Ênfase em Saúde	150	-	150	150
FAPSI	Tópicos Temáticos II em Saúde	150	75	75	150
FAPSI	Estágio Superv. II na Ênfase em Saúde	150	-	150	150
FAPSI	Tópicos Temáticos I em Gestão	150	75	75	150
FAPSI	Estágio Superv. I na Ênfase de Gestão	150	-	150	150
FAPSI	Tópicos Temáticos II em Gestão	150	75	75	150
FAPSI	Estágio Superv. II na Ênfase de Gestão	150	-	150	150

FAPSI	Tópicos Temáticos I em Pesquisa	150	75	75	150
FAPSI	Estágio Supervisionado I em Pesquisa	150	-	150	150
FAPSI	Tópicos Temáticos II em Pesquisa	150	75	75	150
FAPSI	Estágio Superv II em Pesquisa	150	-	150	150
FAPSI	Tópicos Temáticos I em Educação	150	75	75	150
FAPSI	Estágio Super I na Ênfase de Educação	150		150	150
FAPSI	Tópicos Temáticos II em Educação	150	75	75	150
FAPSI	Estágio Super II na Ênfase de Educação	150		150	150

ANEXO IV

ATIVIDADES CURRICULARES POR PERÍODO LETIVO

BLOCO 1		
CÓDIGO	ATIVIDADES CURRICULARES	CH
	Interface com a Sociologia	40
	Estatística Aplicada à Psicologia	60
	Interface com a Antropologia	40
	Filosofia da Ciência	60
	História da Psicologia	80
	Psicologia e Políticas Públicas	60
	Genética	60
CARGA HORÁRIA SEMESTRAL		400
BLOCO 2		
CÓDIGO	ATIVIDADES CURRICULARES	CH
	Epistemologia	60
	Psicanálise I	80
	Psicologia da Gestalt I	80
	Psicologia Centrada na Pessoa I	80
	Behaviorismo I	80
	Neuroanatomia	60
CARGA HORÁRIA SEMESTRAL		440
BLOCO 3		
CÓDIGO	ATIVIDADES CURRICULARES	CH
	Estágio Básico I	60
	Psicanálise II	80
	Psicologia da Gestalt II	80
	Psicologia Centrada na Pessoa II	80
	Behaviorismo II	80
	Neurofisiologia	60
CARGA HORÁRIA SEMESTRAL		440
BLOCO 4		
CÓDIGO	ATIVIDADES CURRICULARES	CH
	Psicologia Social	80
	Métodos de Pesquisa em Psicologia	60
	Saúde Mental e Coletiva	60
	Psicologia do Desenvolvimento	80
	Análise Institucional	60
	Psicologia, Justiça e Direitos Humanos	40
CARGA HORÁRIA SEMESTRAL		380
BLOCO 5		
CÓDIGO	ATIVIDADES CURRICULARES	CH
	Estágio Básico II	60
	Técnicas de Pesquisa Qualitativa	60
	Técnicas de Pesquisa Quantitativa	60
	Psicologia da Aprendizagem	80
	Psicologia Escolar e Educacional	60

	Psicologia da Saúde	60
CARGA HORÁRIA SEMESTRAL		340
BLOCO 6		
CÓDIGO	ATIVIDADES CURRICULARES	CH
	Avaliação Clínica e Processos Psicoterápicos na Psicanálise	80
	Avaliação Clínica e Processos Psicoterápicos na Centrada na Pessoa	80
	Psicologia e Educação Inclusiva	60
	Psicopatologias	80
	Testes Psicológicos	60
	Psicologia Organizacional e do Trabalho	80
CARGA HORÁRIA SEMESTRAL		440
BLOCO 7		
CÓDIGO	ATIVIDADES CURRICULARES	CH
	Estágio Básico III	60
	Estágio Básico IV	60
	Avaliação Clínica e Processos Psicoterápicos na Análise do Comportamento	80
	Avaliação Clínica e Processos Psicoterápicos na Gestalt-Terapia	80
	Processos Organizacionais	80
	TCC I	90
	Tópicos Especiais I	60
CARGA HORÁRIA SEMESTRAL		510
BLOCO 8		
CÓDIGO	ATIVIDADES CURRICULARES	CH
	Estágio Básico V (ORG)	60
	Estágio Básico VI (CLI)	60
	Tópicos Especiais II	60
	Tópicos Especiais III	60
	Instrumentos de Avaliação em Gestão de Pessoas	60
	Sociedades e Modos de Produção de Subjetividades Contemporâneas	60
	TCC II	90
CARGA HORÁRIA SEMESTRAL		450
TOTAL CICLO BÁSICO: 3.400h		
EXTENSÃO: 340h = 10%		
ATIVIDADE COMPLEMENTAR: 170h = 5%		
TOTAL DO NÚCLEO BÁSICO: 3.910h		

BLOCO 9 – NÚCLEO DE ÊNFASES		
PROCESSOS CLÍNICOS		
CÓDIGO	ATIVIDADES CURRICULARES	CH
	Tópicos Temáticos I	150
	Estágio Supervisionado I em Processos Clínicos	150
CARGA HORÁRIA		300
CÓDIGO	ATIVIDADES CURRICULARES	CH
	Tópicos Temáticos II	150
	Estágio Supervisionado II em Processos Clínicos	150
CARGA HORÁRIA		300
CH da Ênfase: 600		
PROCESSOS DE ATENÇÃO À SAÚDE		
CÓDIGO	ATIVIDADES CURRICULARES	CH
	Tópicos Temáticos I em Saúde	150
	Estágio Supervisionado I em Processos de Atenção à Saúde	150
CARGA HORÁRIA		300
CÓDIGO	ATIVIDADES CURRICULARES	CH
	Tópicos Temáticos II em Saúde	150
	Estágio Supervisionado I em Processos de Atenção à Saúde	150
CARGA HORÁRIA		300
CH da Ênfase: 600		
PROCESSOS DE GESTÃO		
CÓDIGO	ATIVIDADES CURRICULARES	CH
	Tópicos Temáticos I em Gestão	150
	Estágio Supervisionado I em Processos de Gestão	150
CARGA HORÁRIA		300
CÓDIGO	ATIVIDADES CURRICULARES	CH
	Tópicos Temáticos II em Gestão	150
	Estágio Supervisionado II em Processos de Gestão	150
CARGA HORÁRIA		300
CH da Ênfase: 600		
PESQUISA		
CÓDIGO	ATIVIDADES CURRICULARES	CH
	Tópicos Temáticos I em Pesquisa	150
	Estágio Supervisionado I em Pesquisa	150
CARGA HORÁRIA		300
CÓDIGO	ATIVIDADES CURRICULARES	CH
	Tópicos Temáticos II em Pesquisa	150
	Estágio Supervisionado II em Pesquisa	150
CARGA HORÁRIA		300
CH da Ênfase: 600		
PROCESSOS EDUCATIVOS		
CÓDIGO	ATIVIDADES CURRICULARES	CH
	Tópicos Temáticos I em Educação	150
	Estágio Supervisionado I em Processos Educativos	150
CARGA HORÁRIA		300

CÓDIGO	ATIVIDADES CURRICULARES	CH
	Tópicos Temáticos II em Educação	150
	Estágio Supervisionado II em Processos Educativos	150
CARGA HORÁRIA		300
CH da Ênfase: 600		

Anexo II: Grade curricular (Bacharelado de Psicologia) - Currículo de 1993

CÓDIGO DISCIPLINA	DISCIPLINA	CH SEMANAL	CH SEMESTRAL	CR. (CRÉDITOS)
CB01001	Biologia Geral	06	90	06
CB04007	Neurofisiologia Básica	04	60	04
CB04017	Neurofisiologia Aplicada	04	60	04
CB05007	Genética em Psicologia	06	90	05
FH01092	Filosofia da Ciência	06	90	06
FH02003	Introdução à Sociologia	06	90	06
FH09007	Antropologia Cultural I	04	60	04
FH05052	Psicologia do Desenvolvimento	08	120	07
FH05053	Psicologia Social	08	120	08
FH05054	Teoria e Prática de Pesquisa em Psicologia Social	08	120	06
FH05055	Análise Institucional	08	120	06
FH05069	História da Psicologia Social e Escolar	02	30	02
FH06017	<u>Metodologia de Pesquisa e Análise de Dados</u>	10	150	09
FH06018	Fundamentos de Psicologia Experimental	10	150	09
FH06030	História da Psicologia Experimental	02	30	02
FH06032	Psicologia Exp. Avançada I - Aprendizagem do Comp. Humano	05	75	04
FH06033	Psicologia Exp. Avançada I - Aprendizagem do Comp. Animal	05	75	04
FH06034	Psicologia Exp. Avançada I - Ecologia e Comportamento	05	75	04
FH06035	Psicologia Exp. Avançada I - Bases Biológicas do Comportamento	05	75	04

FH07010	Ética do Psicólogo	04	60	04
FH07013	Psicopatologia Geral	06	90	06
FH07014	Psicologia da Personalidade	06	90	06
FH07015	Métodos e Técnicas de Pesquisa em Psicologia Clínica	04	60	04
FH07016	Teorias e Técnicas de Aconselhamento Psicológico - Abord. Psicodinâmica	05	75	05
FH07017	Teorias e Técnicas de Aconselhamento Psicológico - Abord. Gestalt	05	75	05
FH07018	Teorias e Técnicas de Aconselhamento Psicológico - Abord. Comportamental	05	75	05
FH07019	Teorias e Técnicas de Aconselhamento Psicológico - Abord. Centrada na Pessoa	05	75	05
FH07032	História da Psicologia Clínica	02	30	02
FH05079 ou	TCC – Psicologia Social e Escolar (Bacharelado - para alunos entrantes antes de 2006)	10	150	06
FH06045 ou	TCC - Psicologia Experimental (Bacharelado - para alunos entrantes antes de 2006)	10	150	06
FH07041	TCC - Psicologia Clínica (Bacharelado - para alunos entrantes antes de 2006)	10	150	06
O P T A T I V A S (+ 660 h, no mínimo - sendo obrigatoriamente 120 h de duas abaixo)				
FH05023	Psicologia do Excepcional	04	60	04
FH05056	Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem	04	60	04
FH05070	Psicologia do Trabalho	04	60	04
FH05058	Dinâmica de Grupo e Relações Humanas	04	60	04
Carga Horária Total do BACHARELADO = 3.120 h (total de créditos = 192)				

ANEXO III – PLANO DE CURSO: PSICOLOGIA, JUSTIÇA E DIREITOS HUMANOS

Profa.

Terças e Quintas – II semestre de 2013.

Matutino: 09h20 às 11h00

Vespertino: 14h50 às 16h30

Avaliações:

- 1) Entrevistas aos ativistas de direitos humanos e montagem de painel – redação em formato jornalístico (com o Levante Popular da Juventude, MST, Feministas, Cedeca Emaús, SDDH, Fundacentro, Movimento negro, Luta antimanicomial, Redução de danos, Educação inclusiva, Saúde coletiva, Pastoral carcerária, Movimento Xingu Vivo; Medicalização da educação e da sociedade). Montagem do mural no bloco c dia 31/10.
- 2) Comentar o blog do transversalizando. Durante os meses de outubro e novembro.
- 3) Organizar debates no auditório do IFCH (Dois debates pela manhã e dois pela tarde). Com discussão de documentários e convidados. No mês de novembro. Temas: a) política sobre drogas e redução de danos; b) testemunhas e lideranças de ameaçadas de morte no Pará: criminalização de movimentos sociais.
- 4) Performances apresentadas em grupo (uma para a turma da manhã e outra para a turma da tarde). Temas: a) Direitos de ribeirinhos, quilombolas, indígenas e povos da floresta. b) Extermínio da população negra no Brasil.

Dia 29 de agosto: apresentação.

BLOCO I –

MOURÃO, Janne Calhau. (orga.) Clínica e política: subjetividade, direitos humanos e invenção de práticas clínicas.

Parte I – Resgatando memória. (páginas 21 a 69). Dias de aula: 03 e 05 de setembro/2013.

Parte II – Clínica transdisciplinar. Clínica ampliada. (páginas 91 a 166). Dias de aula: 10 e 12/09.

Parte III – Instituições totalizantes e desinstitucionalização (páginas 213 a 230). Dia de 17/09.

Parte IV – Direitos humanos e produção de subjetividade. (páginas 255 a 350). Dias de aula: 19/09; 24/09.

BLOCO II –

ARBEX, Daniela. Holocausto brasileiro: sessenta mil mortos no maior hospício do Brasil.
Dias de Aulas: 26/09; 01/10; 08/10.

BLOCO III –

GUERRA, A. M.C.; KIND, L.; AFONSO, L.; PRADO, M. A. M. (orgs). Psicologia social e direitos humanos.

Parte I: Reflexões para uma prática. (páginas 25 a75). Dias de aula: 15/10.

Parte II: práticas para uma reflexão. (páginas 121 a 184). Dias de aula: 17/10 e 22/10. e 24/10.

Parte II: práticas para uma reflexão. (páginas 185 a 284). Dias de aula: 24/10 e 29/10.

BLOCO IV –

BRITO, L. M. T. (orga.) Famílias e separações: perspectivas da psicologia jurídica.

Páginas 17 a 135. Dias: 31/10 e 05/11.

Páginas 137 a 293. Dias: 07/11 e 12/11.

BLOCO V –

GOHN, M. da G. Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo.
Dias: 14/11 e 19/11.

SPOSITO, E. S. Redes e cidades.

Dias de aula: 21/11.

BLOCO VI –

GONÇALVES, H.S.; BRANDÃO, E.P. (orga.) Psicologia jurídica no Brasil. (até a página 248).

Páginas: 15 a 97 – dias de aula: 26/11 e 28/11.

Páginas: 99 a 248 dias de aula: 03/12 e 05/12.

BLOCO VII –

FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (orga.). A exclusão dos incluídos: uma crítica da psicologia da educação – a patologização e medicalização dos processos educativos.

Dias de aula: 17/12

(capítulo 1: A sociedade capitalista e a inclusão/exclusão) e (capítulo 13: Políticas educacionais – legislação, formação profissional e participação democrática).

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A.; RIBEIRO, M. C. F. R. (orgs.). Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos.

Páginas: 109-148; 203-232; 259- 291

Dias de aula: 19/12.

ZALUAR, A. (orga.). Drogas e cidadania. 21/12.