



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

GEISE DO SOCORRO LIMA GOMES

**DISPOSITIVO-FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA:
processos medicalizantes, silenciamentos, diferenças**

Belém
2017

GEISE DO SOCORRO LIMA GOMES

**DISPOSITIVO-FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA:
processos medicalizantes, silenciamentos, diferenças**

Tese Doutoral apresentada na Linha de Pesquisa Educação: Currículo, Epistemologia e História do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará – UFPA, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Flávia Cristina Silveira Lemos
Co-orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Dolores Cristina Gomes Galindo

Belém
2017

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

- G633d Gomes, Geise do Socorro Lima.
Dispositivo-formação em Psicologia : processos medicalizantes, silenciamentos, diferenças / Geise do Socorro Lima Gomes ; orientadora Flávia Cristina Silveira Lemos ; co-orientadora Dolores Cristina Gomes Galindo. –
Belém, 2017.
274 f.
- Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017.
1. Psicologia – Estudo e ensino (Superior) – Pará. 2. Psicólogos – Formação – Pará. 3. Psicologia – Currículos. 4. Medicalização. I. Lemos, Flávia Cristina Silveira (orient.). II. Galindo, Dolores Cristina Gomes (co-orient.).
III. Título.

CDD 22. ed. – 150.7

GEISE DO SOCORRO LIMA GOMES

**DISPOSITIVO-FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA: processos medicalizantes,
silenciamentos, diferenças**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: 07/ abril/ 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Flávia Cristina Silveira Lemos – Orientadora
Programa de Pós-Graduação em Educação – ICED/UFPA

Prof^a. Dr^a. Dolores Cristina Gomes Galindo – Co-orientadora
Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea – ECCO/UFMT

Prof^a. Dr^a. Marilene Proença Rebello de Souza – Membro Titular
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – USP

Prof. Dr. Pedro Paulo Bicalho – Membro Titular
Programa de Pós-Graduação em Psicologia – UFRJ

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Côrrea – Membro Titular
Programa de Pós-Graduação em Educação – ICED/UFPA

Prof^a. Dr^a. Gilcilene Dias da Costa – Membro Titular
Programa de Pós-Graduação em Educação – ICED/UFPA

Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão – Suplente
Programa de Pós-Graduação em Educação – ICED/UFPA

Prof^a. Dr^a. Estela Scheinvar (Suplente)
Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana - UERJ

Para Marlon e Alice:

“Amor não é tão simples quanto pensa, nele cabe o que não cabe na dispensa... cabe o meu amor... cabe três vidas inteiras... cabe essa oração.”

“Oração” - A banda mais bonita da cidade

AGRADECIMENTOS

À Prof^ª. Dr^ª. Flávia Cristina Silveira Lemos pelo apoio constante, incentivo, confiança e dedicação que se configuraram na orientação desse trabalho. A sua coragem diante dos desafios que vivemos nos dá força e inspiração para seguir. Obrigada, sobretudo, por intensificar minha capacidade de sonhar.

Ao Grupo de Pesquisa “Transversalizando” que durante seis anos tornou-se espaço enriquecedor de debates e interlocuções teóricas e políticas.

Ao Conselho Regional de Psicologia- PA/AP-10^a pela formação de vida potente expressa pelos Conselheiros do VIII Plenário, do qual tive a oportunidade de fazer parte.

Aos Professores que participaram da banca de qualificação contribuindo com suas observações para o desenvolvimento da pesquisa: Prof. Dr. Pedro Piani, Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Côrrea, Prof. Dr. Pedro Paulo Bicalho, Prof^ª. Dr^ª. Gilcilene Dias da Costa, e à Prof^ª. Dr^ª. Dolores Cristina Gomes Galindo que posteriormente tornou-se minha co-orientadora.

Aos Professores que retornaram para o exame de defesa e aos que aceitaram ao convite: Prof^ª. Dr^ª. Marilene Rebello Proença de Souza, Prof. Dr. Carlos Paixão e Prof^ª. Dr^ª. Estela Sheinvar.

À Fundação de Amparo à Pesquisa no Pará (FAPESPA) pela concessão da bolsa.

Aos professores da Faculdade de Psicologia da UFPA e aos professores do Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento por concederem as entrevistas e participarem da roda de conversa. Minha estima pelo trabalho que realizam diante da aspereza que se assentam as universidades.

Aos estudantes do Curso de Psicologia da UFPA que toparam os debates e participaram avidamente das rodas de conversas, especialmente aos Larissa Rodrigues Rosa, Elizabeth Quaresma, Jamile Priscila Oliveira, Maria de Deus Ribeiro e Daniel Társis Ferreira de Lima.

Aos meus queridos: Luiza Poça, Robert Damasceno e Amanda Magalhães, estudantes do Curso de Psicologia da UFPA, bolsistas de Iniciação Científica da Prof^ª. Flávia Lemos e integrantes do Grupo Transversalizando, por toda a ajuda que me deram com as rodas de conversas, no contato com os alunos, com as dicas e demais contribuições.

Aos professores: Edson Frazão pelas amistosas “conversas acadêmicas”, André Barreto e Evelyn Ferreira pela colaboração na realização das rodas de conversas com os estudantes.

Às diretoras da Faculdade de Psicologia da UFPA no momento da pesquisa pelo apoio à procura de alguns documentos e pela ajuda para sanar algumas dúvidas sobre informações pertinentes à pesquisa: Prof^ª. Ms. Eunice Guedes e Prof^ª. Dr^ª. Milene Veloso.

Ao querido quarteto que esteve presente em todos os momentos da tese compartilhando ideias, escutando as dúvidas, escutando a vida: Vilma Brício, Sandra Karina, Franco Farias, Flávio Valentin.

À Auzy Cleyce, pelo apoio inestimável, a amizade sincera, o companheirismo que sempre nos fortaleceu diante das intempéries do trabalho no setor público.

Aos meus admiráveis colegas da turma de doutorado da Linha “Educação: Currículo, Epistemologia e História” agradeço as trocas realizadas, as leituras compartilhadas, a solidariedade, o carinho, o respeito, fundamentais para uma vida acadêmica saudável, cada vez mais esfacelada pela amarga tirania que atravessa as universidades. Meu apreço aos: Ana Carolina Farias, Elza Dantas, Ceres Macias, Cleide de Matos, Danile Vasco, Evanildo Monteiro, Iza Helena Travassos, Madison Ribeiro, Gorete Cardoso, Raimunda Lucena.

À preciosa Lúcia Monteiro, que cuidou da minha filha com todo amor e respeito. Sem a delicadeza e seriedade de seu trabalho minha jornada teria sido mais difícil.

À minha família que sempre acreditou nos meus sonhos, torceu, rezou, orou, me deu mais que a mão nos momentos em que precisei: minha mãe Regina, meu padrasto Lima, meus irmãos Gisele e Gilvan, minha “sogra” Maricota.

No entanto, estamos dispostos a acreditar que as chamadas “crises”, pelas quais passam todos os pesquisadores e pesquisadoras, se devem basicamente a um processo hermenêutico no qual nossas antigas certezas vão caindo uma a uma e sendo substituídas por novas asserções, posições, convicções, e muitas vezes, até por uma nova postura político-existencial. Todo/a aquele/a que já teve a oportunidade de escrever um livro, ou uma tese, ou mesmo de fazer um filme ou de pintar um quadro, certamente já experimentou isso com maior ou menor intensidade. A pessoa que escreveu as primeiras páginas e a que assina o nome e coloca o ponto final na última página não são, de modo algum, a mesma pessoa. (Mauro Grun e Marisa Vorraber Costa, 2007, p.83).

RESUMO

A finalidade dessa pesquisa consistiu em analisar de que modo se constitui o dispositivo-formação em psicologia a partir de documentos que engendram as relações de saber, poder e subjetivação incitando práticas medicalizantes. Desdobramos esse objetivo nas seguintes questões norteadoras: Que condições de possibilidades permitiram a construção do Projeto Político Pedagógico do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Pará do ano de 2010 de modo a operar práticas medicalizantes? Por meio de quais dispositivos de poder-saber estas práticas se materializam enquanto biopoder na formação do/a psicólogo/a? Que forças circulantes operam pelo projeto e no projeto compondo saberes apresentados como importantes para o exercício da profissão de psicólogo/a, de pesquisador e professor em psicologia? Como a produção da diferença se evidencia nessa proposta curricular de 2010 como resistência aos processos de medicalização? Esta tese partiu da consideração de que na medida em que o currículo é uma multiplicidade assevera-se que dentre os diversos elementos que o compõem e o fazem operar há elementos medicalizantes em desníveis discursivos, sendo produzidos por esse currículo de psicologia da UFPA, e que essas práticas medicalizantes funcionam como um filtro de controle redutor nos processos das práticas de produção da diferença. Esse currículo é apreendido, portanto, como uma estratégia de saber-poder-subjetivação que põe em funcionamento um dispositivo de formação evidenciando uma lógica medicalizante dentro do mecanismo de biopoder, uma vez que são acionados tanto recursos, táticas, estratégias, saberes que são produtores de modos de subjetivação desse sujeito que se pretende formar, quanto em níveis políticos mais amplos, de governo da população, inserindo a análise da formação do psicólogo dentro das estratégias de governamentalidade sublinhadas pelas políticas de educação desenvolvidas no Brasil. O referencial teórico-metodológico utilizado para perscrutar esses objetivos concentrou-se na produção teórica arqueogenalógica do pensador francês Michel Foucault, utilizando como principais operadores analíticos os conceitos de: dispositivo, saber, poder, governamentalidade, norma, medicalização. Na temática do currículo, alinhamos esse referencial aos estudos curriculares que tomam essa mesma perspectiva como disparador analítico, tais como encontramos nos autores: Veiga-Neto, Silvio Gallo, Sandra Corazza, Tomaz Tadeu e Thomas Popkewitz. O estudo se pautou em análise documental proveniente de documentos de domínio público e documentos produzidos a partir de rodas de conversas e entrevistas individuais. Conclui-se que a formação em psicologia atuando na configuração de um dispositivo tem seus pontos de sedimentação, mas também lugares de fraturas. Desse modo, reverbera na formação em psicologia da UFPA, elementos heterogêneos que durante a história da formação das psicologias no Brasil pontuaram e atualizaram práticas medicalizantes. Na multiplicidade das relações de poder essas práticas também são questionadas, ampliando o foco das práticas médicas para as práticas da psicologia dentro do campo das governamentalidades. Contudo, um dos efeitos redutores dos processos de diferença nessa formação na UFPA tem sido visualizado na pouca incidência dada aos aspectos regionais, que poderiam trazer a especificidade da produção de conhecimento a ser desenvolvida na Região Amazônica.

Palavras-Chave: Formação em Psicologia. Medicalização. Governamentalidade. Diferença. Ensino Superior.

ABSTRACT

The finality of this research was to analyze how the training-device in psychology is constituted from documents that engender the relations of knowledge, power and subjectivation, inciting medical practices. We deploy this goal in the following guiding questions: What conditions of possibilities allowed the construction of the Pedagogical Political Project of the Psychology Course of the Federal University of Pará of the year 2010 in order to operate medical practices? By means of which devices of power-knowledge do these practices materialize as a biopower in the formation of the psychologist? What circulating forces operate through the project and in the project composing knowledge presented as important for the practice of the profession of psychologist, researcher and professor in psychology? How can the production of the difference be evident in this curriculum proposal of 2010 as resistance to the medicalization processes? This thesis was based on the consideration that insofar as the curriculum is a multiplicity, it is asserted that among the various elements that compose it and make it work there are medicalizing elements in discursive differences, being produced by this curriculum of UFPA psychology, and these medicalizing practices function as a reductive control filter in the processes of difference production practices. This curriculum is therefore apprehended as a strategy of know-power-subjectivation that sets in motion a training device evidencing a medicalizing logic within the mechanism of biopower, since both resources, tactics, strategies, knowledge that are producers are triggered of subjectivation modes of this subject that is intended to form, as well as at broader levels of government of the population, inserting the analysis of the psychologist's formation within the governmentality strategies underlined by the education policies developed in Brazil. The theoretical-methodological framework used to examine these objectives was focused on the theoretical and archaeological production of the French thinker Michel Foucault, using as main analytical operators the concepts of: device, knowledge, power, governmentality, norm, medicalization. In the curriculum, we align this reference to curricular studies that take this same perspective as analytical trigger, as found in the authors: Veiga-Neto, Silvio Gallo, Sandra Corazza, Tomaz Tadeu and Thomas Popkewitz. The study was based on documentary analysis coming from public domain documents and documents produced from conversational wheels and individual interviews. It is concluded that the formation in psychology acting in the configuration of a device has its sedimentation points, but also places of fractures. In this way reverberates in the formation in psychology of the UFPA, heterogeneous elements that during the history of the formation of the psychologies in Brazil punctuated and updated medical practices. In the multiplicity of power relations these practices are also questioned, extending the focus of medical practices to the practices of psychology within the field of governmentalities. However, one of the reducing effects of the processes of difference in this formation in the UFPA has been seen in the little incidence given to the regional aspects, which could bring the specificity of the knowledge production to be developed in the Amazon Region.

Keywords: Training in Psychology. Medicalization. Governmentality. Difference. Higher Education.

RÉSUMÉ

Le but de cette recherche était d'examiner la façon dont il est l'appareil-formation en psychologie de documents qui engendrent des relations de la connaissance, le pouvoir et la subjectivité exhortant les pratiques médicalisées. Nous déroulons cet objectif, les questions d'orientation suivantes: Quelles possibilités conditions a permis la construction du programme de psychologie pédagogique politique à l'Université Fédérale du Pará Projet 2010 afin d'exploiter les pratiques médicalisées? Grâce à laquelle le savoir-pouvoir dispositifs ces pratiques se matérialisent comme biopouvoir dans la formation de / psychologue / a? Que les forces actuelles fonctionnent le projet et le projet de composition connaissances présentées comme importantes pour l'exercice de la profession de psychologue / a, chercheur et professeur en psychologie? Comme la production de différence est évidente dans cette proposition de programme pour 2010 que la résistance au processus de médicalisation? Cette thèse a commencé à partir de l'hypothèse que dans la mesure où le programme est une multiplicité est affirmé que, parmi les différents éléments qui le composent et font fonctionner des éléments y en médicalisées inégalité discursive, produit par ce programme d'études de psychologie UFPA et ces pratiques médicalisés agissent comme un filtre de commande de réduction dans les procédés de la différence dans les pratiques de production. Ce programme est perçu, par conséquent, en tant que stratégie de savoir-pouvoir-subjectivité qui met en place un dispositif de formation montrant une logique médicalisation au sein du mécanisme de biopouvoir, car ils sont entraînés les ressources, les tactiques, les stratégies, les connaissances qui sont des producteurs modes de ce sujet de subjectivation à former, comme dans les niveaux politiques plus larges, le gouvernement du peuple, entrant dans l'analyse de la formation du psychologue dans les stratégies de gouvernementalité définies par les politiques éducatives développées au Brésil. Le cadre théorique utilisé pour scruter ces objectifs axés sur la production théorique arquegenealógica penseur français Michel Foucault, en utilisant comme principaux opérateurs analytiques concepts de dispositif, à savoir la puissance, la gouvernementalité, standard, médicalisation. Dans le sujet du programme d'études, nous alignons ce cadre pour l'étude du curriculum qui prennent la même perspective que d'un déclencheur d'analyse, tels que l'on trouve dans les auteurs: Veiga-Neto, Silvio Gallo, Sandra Corazza, Tomaz Tadeu et Thomas Popkewitz. L'étude a été basée sur l'analyse des documents à partir des documents et des documents produits à partir de roues conversations et des entretiens individuels dans le domaine public. Il a été conclu que la formation en psychologie de travail dans la configuration d'un dispositif a ses points de sédimentation, mais aussi des lieux de fractures. Ainsi réverbère en psychologie dans la formation de l'UFPA, des éléments hétérogènes qui au cours de l'histoire de la formation de la psychologie au Brésil a marqué et les pratiques mises à jour médicalisées. La multiplicité des rapports de force ces pratiques sont également remis en question, élargir le champ de la pratique médicale pour les pratiques de la psychologie dans le domaine de gouvernementalité. Cependant, l'un des effets d'amortissement de la différence, cette formation à UFPA a été vu dans peu d'impact compte tenu des aspects régionaux, ce qui pourrait amener la spécificité de la production de connaissances à développer dans la région amazonienne.

Mots-clés: formation en psychologie. Médicalisation. Gouvernementalité. La différence. L'enseignement supérieur.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Distribuição dos professores segundo orientação teórica.....	196
GRÁFICO 2: Distribuição dos professores segundo área de interesse.....	197
GRÁFICO 3: Percentual dos professores que atuam na clínica.....	197
GRÁFICO 4: Percentual dos professores que atuam na saúde.....	198
GRÁFICO 5: Quantidade de projetos de pesquisa de acordo com a área de concentração.....	208
GRÁFICO 6: Quantidade de projetos de extensão de acordo com a área de concentração.....	209
GRÁFICO 7: Subdivisão da área clínica a partir de três vertentes.....	211
GRÁFICO 8: Produção científica dos docentes da Faculdade de Psicologia.....	215
GRÁFICO 9: Distribuição dos professores em relação às atividades de pesquisa e extensão.....	216
GRÁFICO 10: Vinculação de professores às associações científicas, núcleos ou grupos de pesquisas e revistas.....	217

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Distribuição das vertentes teóricas de acordo com as atividades no projeto pedagógico.....200

TABELA 2: Distribuição das áreas de atuação de acordo com as atividades no projeto pedagógico.....201

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABEP** - Associação Brasileira de Ensino de Psicologia
- ABRAPEE** - Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
- ABRAPED** - Associação Brasileira de Psicologia em Emergências e Desastres
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEEP** – Comissão de Especialistas em Ensino de Psicologia
- CES** – Câmara de Educação Superior
- CFP** – Conselho Federal de Psicologia
- CRP** – Conselho Regional de Psicologia
- CREPOP** – Centro de Referências Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CONEP** – Conselho Nacional de Entidades Estudantis de Psicologia
- FENPB** - Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira
- FMI** – Fundo Monetário internacional
- IES** – Instituições de Ensino Superior
- INEP** – Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases
- MEC** – Ministério da Educação
- PAUIB** – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- SBP** – Sociedade Brasileira de Psicologia
- SESU** – Secretaria de Ensino Superior
- SINAES** – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
- SUS** – Sistema Único de Saúde
- SUAS** – Sistema Único da Assistência Social
- UFPA** – Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 CURRÍCULO, FOUCAULT E A MEDICALIZAÇÃO	40
2.1 Os estudos curriculares e os usos das ferramentas foucaultianas para interrogar a medicalização na formação em psicologia	40
2.1.1 Estudar o currículo: as teorias.....	42
2.1.2 A história como questão metodológica.....	46
2.1.3 Como operar com as ferramentas teóricas de Foucault visando perscrutar o campo do currículo?.....	51
3 FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA E A PRODUÇÃO DE PRÁTICAS MEDICALIZANTES	68
3.1 Formação em psicologia: os rastros proporcionados por outros pesquisadores	68
3.2 Medicalização, norma e psiquiatrização da sociedade	77
3.2.1 A medicalização como biopolítica empresarial e governamentalidade neoliberal.....	84
DISPOSITIVOS-FORMAÇÃO I	
4 CONDIÇÕES DE CONSTITUIÇÃO DOS DOCUMENTOS QUE FORMAM A PSICOLOGIA	93
4.1 Documentos que formam a psicologia	94
4.1.1 Debate nacional.....	94
4.1.1.1 <i>Panorama histórico dos anos de 1990 no Brasil e a confecção dos documentos</i>	96
4.1.1.2 <i>A Educação Superior e a Comissão de Especialistas de Ensino de Psicologia-MEC/SESU/1995</i>	101
4.1.1.3 <i>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996</i>	118
4.1.1.4 <i>Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Psicologia: Resolução n.º 8 de 07 de maio de 2004 e Resolução n.º 5 de 15 de março de 2011</i>	128
4.2 Documentos que formam a psicologia: a construção local	141
4.2.1 Séries analíticas.....	143
4.2.2 Ponderações finais.....	191
DISPOSITIVOS-FORMAÇÃO II	
5 PRODUÇÃO E/OU SILENCIAMENTO DA DIFERENÇA NO CURRÍCULO DE PSICOLOGIA	194
5.1 Linhas de forma (saber)	195
5.1.1 Apesar das “tradições”, novas possibilidades.....	205
5.1.2 Currículos Lattes e a produção acadêmica.....	214
5.2 Linhas de fraturas (subjativação): documentos orais (entrevistas e rodas)	220
5.2.1 Explicitando os caminhos investigativos.....	220

5.2.2 Marcadores de entrada para as análises.....	224
5.2.2.1 <i>Eixo Regularidades</i>	224
5.2.2.2 <i>Eixo Descontinuidades</i>	238
5.2.2.3 <i>Eixo Singularidades</i>	244
5.2.3 Apontamentos finais.....	247
CONSIDERAÇÕES	250
REFERÊNCIAS	259
APÊNDICES	272

1 INTRODUÇÃO

As modulações pelas quais os processos de medicalização vêm se apresentando desde o Século XVIII, ponto de “decolagem” da medicina moderna, se conflui com a história da vida e de seus acontecimentos fundamentais como nos indica o filósofo francês Michel Foucault. Um dos efeitos desses processos é a crescente generalização dos saberes médicos em diferentes espaços da vida. Logo, não só a doença, mas diferentes concepções de saúde se tornam campos de intervenção desses saberes (FOUCAULT, 2011b). Essas intervenções têm ajudado a construir a sociedade em que vivemos, nossos modos de ser e de sermos governados.

A preocupação com os efeitos de poder e de saber que essas práticas produzem, sobretudo por conta das verdades que elas têm provocado, perpassou vários estudos desse filósofo. Tomando como principal referência teórica esses estudos e transpondo-os para o campo educacional, esforçamo-nos¹ nessa pesquisa de doutorado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação interrogar a Formação oferecida pelo Curso de Psicologia da Universidade Federal do Pará operada, sobretudo, pelo currículo materializado no Projeto Político-Pedagógico de 2010, a fim de problematizar de que modo processos de medicalização incidem sobre esse currículo e como essas práticas silenciam a produção da diferença.

Antes, contudo, de adentrarmos na questão da medicalização, discorreremos brevemente pela história da implantação desse curso na Universidade Federal do Pará e de seu Projeto Pedagógico, a partir dos fragmentos produzidos sobre este.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Psicologia (2010) a data de autorização de seu funcionamento é registrada como sendo em 01 de março de 1973 (CONSEP/UFPA). A resolução em vigor era a 194, de 04/06/1973, contudo seu reconhecimento pelo Ministério da Educação se deu pela portaria 1.219 em 18 de dezembro de 1979.

Em 1985 foi organizado o Colegiado do Curso cuja localização se deu no Centro de Filosofia e Ciências Humanas, atual Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, um diferencial em relação à maioria dos cursos de Psicologia no País considerando que, em geral, estes se inserem na área da ciência biológica. Os docentes Samuel Amorim de Sá, Ivo Marques Freitas, Geraldo Rotta, Terezinha Damasceno Ferreira e Enid Fortes, integrantes do antigo Departamento de Metodologia, Psicologia e Ciências Sócio-Políticas, que participaram da elaboração do projeto de concepção do curso, indicaram, em exposição de motivos, uma preocupação com a criação de

¹ Ao longo do texto farei uso do pronome “nós” como opção textual na qual indico que em mim copulam vozes: da minha orientadora, do grupo de pesquisa do qual participo, do Conselho Regional de Psicologia no qual atuei etc., e que falo com eles, por meio “deles”, atravessada e cortada por esses grupos e pessoas. O uso do pronome “eu” aparece em momentos que a experiência vivida é singularizada, ou seja, indicando minha trajetória acadêmica ou de trabalho e escolhas pessoais.

um curso que “*Não retratasse uma base exclusivamente clínica e individualista, mas realizasse enfoque grupal e coletivo, e estudasse o sentido de adaptação do homem à região e os processos psíquicos do homem amazônico*”. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO..., 2010, p. 6).

Antes da reestruturação desse projeto em 2010, o curso funcionava com a oferta de três habilitações de formação na graduação: Bacharelado, Licenciatura e Formação de Psicólogo, e tinha como foco formações em: Psicologia Experimental, Clínica, Social, Comunitária, do Trabalho, Organizacional e Psicologia Escolar. A fim de atender às exigências do que ainda à época era denominado Conselho Federal de Educação (atualmente temos o Conselho Nacional de Educação) para ofertas de estágios foram criados os Laboratório de Psicologia Experimental, a Clínica de Psicologia, e o Núcleo de Assessoria Psicológica (NAP). Na atualidade, a formação é em Psicologia e, além de manter estes laboratórios, estenderam-se os estágios para outros campos institucionais, dentre eles os mantidos pela própria UFPA: Hospital Universitário Bettina Ferro de Souza e Hospital Universitário João de Barros Barreto.

De acordo com Pimentel (1998), o primeiro formato de administração do curso configurou-se em um departamento. Segundo a mesma, disputas crescentes internas provocaram seu desmembramento em três departamentos, a saber, em 1985: Psicologia Experimental, Psicologia Clínica e Psicologia Social e Escolar. Esses departamentos eram reunidos em formato de colegiado, em que atuavam representantes de cada departamento. Sendo assim, esse colegiado do curso era formado por um coordenador, um vice-coordenador, de departamentos diferentes, mais 15 (quinze) docentes e 15 (quinze) representantes do Centro Acadêmico. Para garantir a representatividade de cada departamento na coordenação, fez-se um acordo entre os docentes de que na troca das gestões o vice-coordenador sempre assumiria a coordenação (PIMENTEL, 1998).

Tal como verificamos no Projeto Político Pedagógico (2010) essa configuração mudou em 2007 com a criação da Faculdade de Psicologia, que passou a ser administrada por um Diretor/a e um/a Vice-Diretor/a tendo como função, segundo o Regimento da Faculdade: organização das atividades didáticas, científicas e extensionistas, dos serviços administrativos, financeiros, patrimoniais e de recursos humanos. Esta direção é auxiliada por uma Secretaria, pela Coordenação da Clínica de Psicologia e por um conjunto de Assessores Permanentes: acadêmica, pedagógica, científica e de avaliação (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO..., 2010).

Essas mudanças se deram devido exigências efetivadas pelas reformas regimentais e administrativas pelas quais a UFPA estava realizando desde o ano de 2006. Reformas essas aliadas às mudanças curriculares pontuadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os

cursos de Psicologia (2004) que pressionaram o corpo administrativo da Faculdade a realizar a elaboração do Projeto Político Pedagógico para o Curso de Bacharelado em Psicologia.

Tomando como parâmetro o material produzido por Pimentel (1998), professora da faculdade que realizou como tema de pesquisa de mestrado em educação um estudo sobre a resistência docente deste mesmo curso, e em visita à Faculdade no ano de 2014, procurando nos arquivos documentos que contassem um pouco da história do curso, não conseguimos encontrar o primeiro projeto pedagógico, que foi utilizado desde a criação do curso até o ano de 2010. O que se tem é algo chamado “grade curricular”, contendo carga horária e disciplinas apenas.

De acordo com o “novo projeto”, sua atualização se deu a fim de adequá-lo às exigências da Resolução nº 3.633/2008 que aprovou o Regulamento do Ensino de Graduação da UFPA, que concerne à obrigatoriedade de atividades de extensão pelos alunos de graduação. Assim o projeto, a partir de um trabalho coletivo orientado pelas Diretrizes Curriculares para o Curso de Psicologia (2004) e a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, foi confeccionado pelos docentes que integram a Faculdade de Psicologia, recebendo contribuições de professores de outras unidades que participam da formação no ensino, pesquisa e extensão, compondo a dimensão multidisciplinar do curso.

A partir dessas exigências e mudanças, elaborou-se a proposta de Projeto Pedagógico, seguindo o modelo das orientações básicas para projeto pedagógico vigente no caderno da Pró-Reitora de Ensino de Graduação (PROEG), tomando os tópicos por este indicado. Essa proposta de projeto foi concluída em 2010 e enviada à PROEG, que publica, após avaliação pela Câmara de Ensino de Graduação e do Egrégio Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão em sessão do dia 15 de dezembro de 2011, aprova o Projeto, por meio da Resolução 4.216 do CONSEPE.

Mediante essa breve exposição, tomamos como ponto de partida a análise desse Projeto Pedagógico, que por meio de leituras prévias tem nos indicado, juntamente com as pistas colhidas pela literatura sobre o tema em formação em psicologia, a produção de práticas medicalizantes, que se fazem operar na constituição desse diagrama curricular posto em funcionamento.

A partir de Foucault (2008a; 2008b), especialmente nos textos: “O Nascimento da Medicina Social” (2008a), “A política da saúde no século XVIII” (2008b), “Crise da Medicina ou crise da Antimedicina? (2011b)” veremos que o saber médico em sua trajetória histórica de afirmação e aceitação, tanto científica quanto na sociedade, elaborou discursos que se materializavam em práticas eugênicas, higienistas e patologizantes desde meados do século XVII. E as consequências da materialização desse campo de conhecimentos

designados como saberes médicos vêm, desde então, passando por atualizações em que esses saberes ganham espaços, prescrevendo normas, criando estratégias de controle e regulação da vida.

Monteiro (2006, p. 40), em trabalho de mestrado, também trouxe contribuições referentes à problematização dos processos de consolidação desses saberes e suas implicações para a educação, principalmente para as crianças, ao estabelecer uma “relação entre doença e não aprender”. Ao levantar o histórico da medicalização, traça um percurso desde o processo da degenerescência de Morel e a antropologia criminal de Cesar Lombroso, pontuando as influências do eugenismo no Brasil, em 1917, por meio da divulgação das ideias de Renato Kehl e a criação da “Sociedade eugênica da América do Sul”, e a “Liga Brasileira de higiene mental”, criada em 1923.

É um percurso importante para entender o que ela denomina: “Como foi o fazer disto que está feito?”, nos dando pistas da construção dessa racionalidade² biomédica que galgou tanto poder sobre nossas vidas e de como se alojou na educação, tendo como evidência os espaços escolares e, assim, o forjar de “anormais escolares”.

Monteiro (2006) ao citar Arthur Ramos (1939) diz que, na metade do século XIX e início do século XX, os médicos se deparam com os casos de dificuldades na aprendizagem escolar e trazendo Patto (2000) para o debate, sinaliza que ao final da Primeira República, em vez dos médicos, são os psicólogos clínicos que vão avaliar os “desajustes-familiares”:

[...] se antes as crianças eram diagnosticadas a partir de um discurso médico que falava em anormalidade genética e orgânica, “agora o são com os instrumentos conceituais da psicologia clínica de inspiração psicanalítica, que buscam no ambiente sócio-familiar as causas dos desajustes infantis (PATTO, 2000 apud MONTEIRO, 2006, p. 54).

O que vemos aí, não é uma simples “troca” de saberes, mas uma aliança entre a psicologia e a medicina, que hora, revezam seus posicionamentos patologizantes, ora disputam, na arena dos saberes, seu lugar como detentor de conhecimento, elegendo os corpos e as “mentes” objetos de investimento político. Nesse sentido, assim, nos argumenta Guarido (2008, p. 16):

Quanto ao fenômeno da psychologização do ensino, já bastante analisado por diversos autores, interessa inscrevê-lo num universo de questões suscitado pela forte presença do saber médico na cultura e no interior das instituições sociais, tendo a psicologia, e mais particularmente suas vertentes psicométricas e do desenvolvimento, ocupado lugar fundamental de parceria do saber médico.

Portanto, evidenciam-se aí, dois acontecimentos como a medicalização e a psychologização, representantes de campos de saberes que por meio de práticas

² Estou chamando de racionalidade a capacidade de uma comunidade discursiva “dar razões para” justificar e legitimar determinados discursos .

disciplinarizadoras vem sendo alvo de discussões na literatura, como aponta Guarido (2008, p. 14) em seu levantamento: “Foucault (1987); Donzelot (2001); Moysés (2001); Costa [1979], (2004); Patto (1993); Tavares (1996); Ó (2003); Lima (2004) e outros”.

A medicina e a psicologia, como destacam tanto Monteiro (2006) quanto Guarido (2008), perfazem o conjunto de saberes que entre os séculos XVIII e XX vão compor a sociedade disciplinar, estudada por Foucault e apresentada em seus escritos tais como “Vigiar e punir”:

A medicina, com sua racionalidade e seu aparato científico-positivista, exerceu o biopoder, um novo poder sobre a vida prescrevendo para a população normas de higiene e de controle social, através da imposição de normas familiares burguesas e da apropriação da infância pelo saber médico. Para isso, tornou-se fundamental instituir tanto nas instituições de saúde quanto nas instituições escolares a vigilância, a sanção normalizadora e as técnicas de exame, disciplinando os corpos e regulamentando a população (MONTEIRO, 2006, p. 40).

A autora demonstrou ainda que a medicina durante todo o Século XX procura transformar os espaços sociais em espaços de intervenção médica, tendo a escola como um dos campos de atuação desse saber.

Outros autores, Prado Filho e Trizotto (2007), em pesquisa sobre a relação dos estudos de Foucault com a psicologia, trazem um importante achado no livro “Doença mental e psicologia” de 1954, em que Foucault aponta que na história da psicologia, esta para diferenciar-se dos estudos que centravam na “medicina do corpo”, vem estabelecer-se como uma abordagem de “medicina da mente”, buscando assim seu lugar na produção de conhecimento, fixando critérios diferenciados de cientificidade e do desenvolvimento de técnicas específicas.

Foucault neste livro realizou uma análise histórica da noção naturalizante de “doença mental”, em que as causas do adoecimento de um sujeito se centram neste. Para Foucault, bem como assinalam Prado Filho e Trizotto (2007), a doença mental é um desvio da norma, quando apontada em suas condições sociais de produção. Portanto, para este, a “patologização” tem uma produção histórica das condutas desviantes.

Essas ideias de Foucault resultaram em seu livro “História da Loucura” (tese doutoral defendida em 1961), que tem como objeto de análise a construção social da doença mental, por meio do processo de medicalização da loucura. Entretanto, para o autor, esta aparece antes como um problema social, para depois vir a ser apropriada por discursos psiquiátricos (PRADO FILHO; TRIZOTTO, 2007).

Contudo, a psicologia como disciplina da norma (tal como se caracteriza nas sociedades disciplinares) propriamente dita, só ganha esse “tom” nos estudos de Foucault após os anos de 1960 com a publicação de “As palavras e as coisas” e principalmente em

“Vigiar e punir”, sendo que em cada um desses trabalhos a psicologia recebeu tratamento diferente.

Assim, para Prado Filho e Trizotto (2007, p.08) no primeiro livro predomina um tratamento arqueológico, em que Foucault se preocupou em dar visibilidade para a constituição da psicologia como um campo de saber, “[...] presa aos imperativos epistemológicos positivistas, como saber de fronteira, sem território próprio, formando-se nos interstícios da biologia com as ciências humanas e sociais, tomando métodos emprestados de outras ciências.”, tendo como foco de atuação na relação “função X norma”, que fará da psicologia uma disciplina da normalidade, ou uma disciplina do “ajustamento”.

Já no segundo, o olhar é genealógico, evidenciando as práticas da psicologia centradas na produção de corpos e subjetividades, moldadas pelas disciplinas e normas, em que as práticas de poder se materializam em estruturas como manicômios e prisões, escolas, e demais aparatos arquitetônicos e dispositivos legais, documentais, que privilegiam o controle dos corpos por meio de vigilâncias, exames, e registros (PRADO FILHO; TRIZOTTO, 2007).

Vale lembrar que para Foucault, a sociedade disciplinar tal como temos apontado é uma forma de sociedade que começou a delinear-se por volta do século XVII, em que o corpo foi tomado como objeto e alvo de poder. Em “Vigiar e Punir” (2008d), Foucault traz minuciosas descrições de eventos, acontecimentos e práticas que irão caracterizar a formação desse tipo de sociedade que, tendo como fundamentos uma série de produções de saberes, foi ganhando dimensões ramificadas em diferentes espaços.

O principal objetivo no agenciamento de elementos que davam forma a sociedade disciplinar seria a execução de formas gerais de dominação, por meio da manipulação, modelamento, treino e obediência, a fim de que esses corpos se tornassem dóceis e úteis, como bem nos remete Foucault nesse livro.

Não é a primeira vez que o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõe limitações, proibições ou obrigações. Muitas coisas, entretanto são novas nessas técnicas. A escala, em primeiro lugar, do controle: não se trata de cuidar do corpo em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente; [...] O objeto, em seguida do controle: não, ou não mais, os elementos significativos do comportamento ou a linguagem do corpo, mas a economia, a eficácia dos movimentos, sua organização interna; [...] A modalidade enfim: implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos (FOUCAULT, 2008d, p. 118).

A docilidade e utilidade dos corpos se darão, portanto, com a execução desse conjunto de métodos, constituindo o que Foucault vai chamar de “as disciplinas”, com a formação de uma política de coerções sobre o corpo individual, designada por ele de “anatomia política”.

Essa produção disciplinar é sustentada por um conjunto de saberes tais como os constituídos pela psiquiatria, a psicologia, o direito, etc. Dentre estes, a psicologia, principal objeto de problematização de nosso trabalho, vem em nossa atualidade produzindo consequências políticas no campo das subjetivações,

apontando para uma psicologização das relações de poder, à medida que desloca seu ponto de aplicação do corpo para a subjetividade, quando estas relações se tornam mais finas, mais subjetivantes e mais subjetivadas, o que coloca os saberes psi no centro da problemática política contemporânea. (PRADO FILHO; TRIZOTTO, 2007, p. 12).

Estamos vivenciando um momento histórico pautado pela busca incessante por saúde. Esta, ao longo dos anos, foi ganhando dimensões cada vez maiores, produzindo práticas que além de a incitarem, também operam regulações e normalizações da vida e a transformam em um tema sempre presente na vida das pessoas, quase uma “entidade” que precisa ser velada, seguida, copiada, invejada e perseguida a todo custo.

Camargo Jr. (2007) chama a atenção para a produção das naturalizações das “necessidades de saúde” e, citando Cordeiro (1980), aponta que existe um “complexo médico-industrial” que vai passar a gerir essas produções por meio de técnicas, saberes, instituições, práticas e profissões, buscando marcar seus posicionamentos nada inocentes, repletos de vontades de poder e desejosos por recursos e espaços políticos.

Cresce uma indústria farmacêutica que ora se alia ora disputa espaço com as indústrias de equipamentos médicos; as instituições de formação de pessoal na área da saúde, como as universidades e faculdades de Medicina, Enfermagem, Nutrição, Psiquiatria, etc., seguros de saúde, produções “científicas”: artigos, livros, periódicos; surgimento de clínicas, hospitais especializados etc. Um conjunto de elementos que vão esquadrinhando a população, produzindo “seus espaços” de intervenção, ou seja, produzindo uma demanda a ser supostamente trabalhada e que necessitará de seus serviços. Serviços oferecidos por pessoas supostamente capacitadas a definir o que é um “problema de saúde” (CAMARGO JR., 2007).

Todo esse processo produz indesejáveis consequências, como a crescente onda de “medicalização”. É um processo, portanto, que acaba sendo “velado” em muitos momentos porque essa medicalização é envolta em todo um esquema que opera naturalizações constantes de fabricação de “problemas de saúde”.

Assim, a busca por saúde, vira uma referência normativa, dentro da governamentalidade³ na sociedade contemporânea, e a psicologia vem trabalhar nesta como um dispositivo, tal como afirma Veiga (2010, p.77):

³³ Esse é um conceito desenvolvido por Foucault a fim de ampliar as análises que vinha realizando sobre o poder em publicações como “Vigiar e Punir” (1971-1972), “Poder Psiquiátrico” (1973-1974) e “Os anormais” (1974-1975), em que suas pesquisas incidiam sobre as práticas disciplinares. A partir dessa ampliação em estudos como

Desde o início do século XX, nas sociedades liberais, capitalistas e democráticas ocidentais, a direção da conduta humana se tornou uma atividade eminente psicológica. Experts psi, vocabulários, avaliações e técnicas psi se fizeram indispensáveis em vários ambientes, sob o comando dos psicólogos ou de outros profissionais, penetrando até mesmo na linguagem cotidiana. Junto a isso, cada vez mais os psicólogos passaram a ser procurados pelos indivíduos com a finalidade de ajudá-los a superar os problemas da condição humana, como a dor, a tragédia, o conflito, o luto e o desespero.

Nesse trabalho, Veiga (2010) toma como objeto de seu estudo as concepções e análises de Nikolas Rose acerca da psicologia, principalmente seu papel no governo das sociedades contemporâneas e vai explicar como as técnicas psicológicas estão de acordo com as novas racionalidades políticas de governo de condutas. Citando Rose (1998), em uma de suas passagens no trabalho, Veiga (2010) diz que o surgimento do “psicológico” produziu um impacto em nossa sociedade e, como um fenômeno contemporâneo, torna-se elemento crucial para entendermos a forma de vida do nosso século.

Dentro da literatura levantada para a composição desta pesquisa, este se diferencia por nos dar pistas de como a psicologia vem contribuir para a construção epistemológica de uma racionalidade medicalizante.

Embora, a pesquisa citada não faça análises em termos da discussão que traçamos sobre a medicalização no currículo de psicologia, ela nos mostra campos de conhecimentos que podem dialogar com nosso objeto, uma vez que entendemos que a medicalização e/ou patologização, para ampliarmos a análise, vem ser uma das consequências políticas dos usos da psicologia enquanto um dispositivo biopolítico.

Ferreira Neto (2010) faz uma importante avaliação do currículo de psicologia, tomando como recorte histórico o período de 1970 a 2000, apontando que nacionalmente houvera muitas mudanças na concepção sobre psicologia e seus usos. Ele afirma que o modelo tradicional de psicologia “clínico-liberal” foi gradativamente abrindo espaços para um modelo mais plural de “práticas emergentes”. Essas práticas dizem respeito a inserção do psicólogo em outros campos de trabalho vinculados aos serviços públicos vindo a ter maior destaque a partir dos anos de 1990.

Esse artigo é um recorte de sua Tese, defendida em 2002, a qual não obtive sucesso em adquiri-la pelo banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Contudo, por meio de referências de seus artigos, e publicação da tese em

os de “Em defesa da sociedade” (1975-1976), “Segurança, Território e População” (1977-1978), “Nascimento da biopolítica” (1978-1979), “Governo dos vivos” (1979-1980) ele traçou análises históricas das diferentes formas de governo que tem na vida, na população, objeto de incidência política. Essa noção da governamentalidade é levada mais adiante em cursos posteriores sobre a ética em que as análises sobre o governo recaem tanto no que condiz ao governo de si (ética) quanto ao governo dos outros (formas políticas de governo), discussões trabalhadas em “Subjetividade e verdade” (1980-1981), “Hermenêutica do sujeito” (1981-1982), “O governo de si e dos outros” (1982-1983), “Coragem da verdade” (1983-1984).

livro: “A formação do psicólogo: clínica, social e mercado” (2004), encontramos seu tema de estudo e principais direcionamentos no tratamento deste.

Assim, para Ferreira Neto (2004, 2010), é importante que consideremos que a Psicologia teve outros avanços, tais como: a descentralização do debate nas chamadas “abordagens” (focalizada em disciplinas e conteúdos programáticos) para o entendimento das “competências e habilidades”, ou do debate acerca das áreas de atuação, tais como a clínica, a industrial e a escolar (debate em maior evidência desde a implantação dos cursos nos anos 1960 a 1980), para contextos mais plurais, observando outras realidades históricas (anos 1990 até a atualidade).

No entanto, o cotejamento da literatura em nosso trabalho tem mostrado insatisfação no Brasil em relação à formação. Artigos, dissertações e teses que tentam focar áreas de interesses diferenciados na formação em psicologia como do esporte (VIEIRA et. al, 2010), forense (LAGO; BANDEIRA, 2009), da psicologia e educação (ASBAHR, 2011; BARROS, 2009; BARBOZA, 2009; BARBOZA; CONTI, 2011; TADA; SÁPIA; LIMA, 2011), política (COLOSIO, 2012; PEREZ, 2007), políticas públicas (GATTI, 2011), direitos humanos (SAAVEDRA, 2011), saúde coletiva (AZEVEDO, 2012; BARBOSA, 2012; PIRES, 2009)⁴, só para citar alguns exemplos, continuam nos dizendo que a formação ainda está “falha”, ou seja, se nas Diretrizes Curriculares (de 2004 e 2011) se afirma que a formação deva ser generalista, a medicalização pode estar atuando como um filtro de controle redutor na esfera das práticas produtoras dos processos de diferenciação.

A história do ensino em Psicologia no Brasil e da qualidade dos cursos iniciais é revista por Lisboa e Barbosa (2009) em um artigo sobre a formação do psicólogo. Citam esses autores, que o ensino de Psicologia, primeiramente se deu como objeto de estudo por meio de outras áreas teóricas tais como a Filosofia, o Direito, a Medicina, a Pedagogia e a Teologia Moral.

É na primeira e segunda metade do século XIX, segundo os autores que esse cenário mudará. São instituídas no Brasil as escolas normais, cuja metodologia científica de ensino tinha como modelo as práticas adotadas nos centros europeus e norte-americanos. Tem-se início aí a era denominada como “normalista”, precedente, portanto, da fase do ensino na universidade em Psicologia (CABRAL apud LISBOA; BARBOSA, 2009, p.719).

A incorporação de disciplinas de Psicologia às escolas normais ajudou a sustentar o caráter de obrigatoriedade dessa disciplina e, em nível nacional, essa compulsoriedade se deu em 1928. Em 1932, a Escola Normal do Rio de Janeiro é transformada no Instituto de

⁴ A discussão aprofundada sobre o estado de conhecimento produzido por esse material levantado na Capes e nos periódicos será trabalhada na terceira seção apresentada nessa Tese Doutoral.

Educação e tinha como base teórica a Psicologia Experimental, tendo nesse espaço a criação do primeiro laboratório de Psicologia.

Seu destaque como uma ciência autônoma no meio acadêmico só foi possível no Brasil em 1946, a partir da portaria nº 272, referente ao Decreto-Lei nº 9.092. Foi essa portaria que institucionalizou a formação do profissional em Psicologia (LISBOA; BARBOSA, 2009).

Contudo, a profissão de Psicologia só foi regulamentada no Brasil em 1962 (Lei 4119) e desde então são implantados no país diversos cursos com fins para a formação desse profissional. Esta formação, portanto, vinha sendo regida pelo Currículo Mínimo para o curso de Psicologia, elaborado em 1962, tal como descrito e analisado por Costa (2008) em seu trabalho doutoral.

Esse currículo foi substituído pelas Diretrizes Curriculares Nacionais implantadas em 2004⁵, pela Resolução de nº 8, que tinha como principais ênfases: a importância do desenvolvimento científico da Psicologia e o reconhecimento da atual diversidade dos contextos de atuação dos profissionais.

Essa Resolução foi revogada em 2011⁶, pela Resolução nº 5 de 15 de março do ano citado e mantém o direcionamento para essas duas ênfases, trazendo como novidade o estabelecimento de normas para o projeto pedagógico complementar para a formação de professores de Psicologia, que aparecia de forma bastante simplificada na resolução anterior. No entanto, o caráter optativo por essa formação que garantirá ao aluno a Licenciatura permanece, demonstrando assim, que esse aspecto da formação do/a psicólogo/a ainda mantém sólidos interesses nas atividades de pesquisa e de atuação em outros âmbitos da sociedade: instituições, clínicas, serviços de saúde, escolas (com ênfase em diagnósticos e orientações), deixando em último plano a licenciatura, a docência ou o ensino de Psicologia.

Alguns estudos (LISBOA; BARBOSA, 2009; YAMOTO; COSTA, 2010; FERREIRA NETO, 2010; BRASILEIRO; SOUZA, 2010), destacam as importantes modificações que essas Diretrizes Curriculares trouxeram para os cursos de Psicologia, descentralizando áreas enraizadas durante anos, como as da Psicologia Clínica e Organizacional, por exemplo. Essas mudanças vão tentar ampliar a formação desse profissional para as transformações sociais que caracterizam a realidade brasileira, chamando a atenção para os desafios sociais daí oriundos. Destacam-se na elaboração dessas diretrizes importantes críticas lançadas por movimentos

⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 8, 7 de maio, 2004. Acessado em: 25/09/2012.

⁶ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 5, 15 de março, 2011. Acessado em: 25/09/2012.

sociais no final dos anos 1970 (FERREIRA NETO, 2010) e de teorias sociológicas consideradas críticas (BRASILEIRO; SOUZA, 2010).

Por conta dessas mudanças, ocorridas nesse campo fluido e minado que compõe a Psicologia, o Conselho Federal de Psicologia vem publicando orientações e divulgando⁷ as práticas dos seus profissionais nas diversas modalidades onde tem encontrado possibilidades de atuação e buscando, também por sua vez, ampliação nesses espaços, tais como as das Políticas Públicas, tanto nos setores sociais, quanto os da saúde, por exemplo, na tentativa de dar visibilidade para essas novas demandas que a Psicologia tem encontrado e que as Diretrizes almejam na formação das/os psicólogas/os.

Contudo, apesar das Diretrizes Curriculares instituírem essas importantes modificações, os cursos de ensino superior possuem autonomia para organizar sua estrutura curricular (embora devam se orientar por essas diretrizes) e daí advém a preocupação em relação a essa formação. Cada curso irá se organizar com bases em uma orientação epistemológica, de acordo com as relações e disputas de saber-poder locais, enveredando o curso para determinada ênfase.

Desse modo, torna-se salutar estudar, problematizar e interrogar a constituição do currículo de formação em Psicologia no Estado do Pará, especificamente na Universidade Federal do Pará, porque tal como salienta Foucault (2004a), a produção discursiva ordena, compara, classifica os saberes, em um jogo eminentemente político, onde os discursos não são neutros: articulam saber-poder-verdade, operacionalizando práticas que regulam e controlam sujeitos.

Visa-se, portanto, com esse trabalho, ampliar as discussões sobre a produção discursiva e as práticas de poder acerca da formação em Psicologia, tensionando o debate sobre a mesma. Tomando, contudo, como objeto de estudo o currículo de formação da Faculdade de Psicologia da Universidade Federal do Pará (UFPA), a fim de estranhá-lo, utilizando como principal aporte teórico a produção filosófica esboçada por Michel Foucault, concentrando-se nos estudos a partir da Arqueologia e da Genealogia, tomando como principais interlocuções os trabalhos: “A arqueologia do saber; A Ordem do discurso; Os anormais; O poder psiquiátrico; Em defesa da sociedade; Segurança, território e população; Nascimento da Biopolítica; O governo de si e dos outros; A hermenêutica do sujeito; Ditos e escritos IV e VII; Microfísica do poder”, que nos ajudarão a operar uma “crítica do presente”, ou seja, como nos pontua o autor, realizando uma crítica à nossa “Modernidade” por meio da genealogia, reavaliando as possibilidades das práticas de liberdade, por meio da crítica como

⁷ Ver por exemplo o *site* do Centro de Referências Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP): <http://www.crepop.pol.org.br/>.

um exercício ético-político frente às diversas formas de governar, das quais questionaremos as materializadas nessa proposta curricular.

O endereçamento para esse tema se deu por uma série de atravessamentos, dentre os quais podemos iniciar por meu percurso acadêmico, que vem sendo construído em direção às pesquisas voltadas para a área da psicologia social, escolha realizada desde o início da graduação por uma série de afinidades com os estudos e as questões de interesse dessa área. Logo na graduação o trabalho de conclusão de curso realizado teve como tema a produção de sentidos sobre o “trabalho escravo moderno” (prática de exploração de trabalhadores, sobretudo no meio rural), com a orientação do Prof. Dr. Ricardo Pimentel Mélo. Posteriormente esse tema continuou sendo estudado com um enfoque mais amplo e a partir de análise genealógica foucaultiana sobre documentos em pesquisa de mestrado defendida em 2011, intitulada “Análise de documentos que compõem as noções acerca das práticas de ‘exploração de trabalhadores rurais’: um estudo genealógico”⁸, sob a orientação desta vez da Prof^a Dr^a Flávia Cristina Silveira Lemos, atual orientadora deste trabalho doutoral.

Durante a realização dessas pesquisas aparecem raras citações de psicólogas/os e nenhuma que trabalhasse com o tema anterior em questão. Por um lado, entendia que talvez se tratasse da especificidade do tema abordado, mas não deixava de causar espanto, a falta de interesse científico e, portanto, a parca produção realizada com o enfoque voltado para questões ditas “sociais” dentro da psicologia em relação às temáticas estudadas. Esse espanto aliado ao meu trabalho desenvolvido no Núcleo de Apoio à Saúde da Família⁹, no município de Castanhal-PA, bem como minha inserção ao Fórum sobre medicalização da Educação e da Sociedade, ajudou a por em questionamento a formação dada pelos cursos de Psicologia.

Após formada, transitei profissionalmente em duas esferas de trabalho em sistemas públicos: o Sistema Único de Saúde (SUS) e o Sistema Único da Assistência Social (SUAS)¹⁰ e o incômodo pela formação ganhou impulso porque sentia na “pele” a falta de “conhecimento” necessário para trabalhar nesses locais e, por outro lado, enxergava a importância e a perda que os estudantes tinham/tem com o tipo de formação recebida.

Minha prática como docente em cursos de especialização para professores, também ajudou a me inquietar sobre a formação recebida, ao acolher os discursos que as/os alunas/os trazem nos debates em sala de aula sobre “diagnósticos”, “problemas de aprendizagem”, a

⁸ Endereço para acesso à dissertação referida: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/5126>

⁹ Programa de Saúde, criado pelo Ministério da Saúde do Brasil em 2008, como apoio matricial ao Programa Saúde da Família, tem como foco o trabalho na prevenção e promoção de saúde por meio de uma perspectiva de trabalho interdisciplinar e multiprofissional. Atuei como psicóloga em uma das equipes do NASF na cidade de Castanhal-Pará durante dois anos (2012 e 2013).

¹⁰ A experiência de trabalho no SUS foi pelo NASF e na Assistência atuando tanto pelo CRAS quanto pelo CREAS no município de Igarapé-Açu/Pa, durante o ano de 2011.

própria “imagem” que se tem da psicologia e que é difundida em nossa sociedade tanto pela mídia quanto pela atuação de alguns profissionais em diversos setores, e de seu papel na Educação, demonstrando que o debate sobre a formação da/o psicóloga/o e seu envolvimento com a sociedade não é realizado junto com a mesma.

Portanto, a relevância desse trabalho é destacada pelo desejo ético e político de problematizar a incitação às práticas de medicalização e o silenciamento da diferença produzidas no currículo da psicologia, trabalhando especificamente com o currículo materializado pelo Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia da UFPA produzido em 2010 e aprovado em Resolução em 2011¹¹, e demais repercussões desse projeto configurado nos projetos de extensão e de pesquisas, nos estágios ofertados pelos professores do curso, programas das disciplinas e Currículos *Lattes* dos professores dessa instituição.

O cotejamento desse material vem contribuir para o desenvolvimento de pesquisas em nossa região, voltando nosso olhar para questões específicas que operam aqui e que devem ser levadas em consideração, uma vez que não se trata de realizar uma busca por evidências que permeariam o ensino de Psicologia no Brasil, até porque são muitas as psicologias “ensinadas”, mas de colocar em suspeição a realidade local, com todas as implicações que isso deva ter para a formação e a atuação desses profissionais em nossa região.

Escolheu-se, por sua vez, focar a pesquisa na Universidade Federal do Pará, onde fiz minha formação e por se tratar de ensino público, pago com recursos públicos oriundos da população desse país e, quiçá, a maioria dessa população, que é atendida por sistemas públicos de serviços na assistência e na saúde. Tal como salienta Macedo (2010, p.107):

Tratar da formação levando em conta as existências cidadãs em aprendizagem no contexto curricular, nunca significa deixar de lado um dos principais objetivos da educação para nós, que é, via a formação, possibilitar a conquista do bem comum social, trabalhando com o outro com a heterogeneidade ineliminável.

Portanto, assume-se com essa pesquisa o compromisso pela defesa do “bem público” e de qualidade, e que tem na formação pública a mola propulsora para o tipo de serviço que se oferece, bem como o questionamento ou não de dispositivos como as políticas públicas voltadas para as diversas áreas como as da saúde, educação e assistência, como exemplo, que regulam e controlam modos de vida em nossa sociedade.

Em termos institucionais, pensando na relevância deste trabalho para o Programa de Pós-Graduação em Educação e para a Linha de Pesquisa: “Educação: currículo, epistemologia e história”, acreditamos que contribui ao levantar inquietações sobre a formação recebida no

¹¹ Resolução de n. 4.216, de 15 de dezembro de 2011, que aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Bacharelado de Psicologia.

Ensino Superior no Brasil, problematizando os saberes e as produções de verdade que compõem o entendimento de educação a qual o Curso de Psicologia está inserido no debate contemporâneo e parafraseando Ferreira Neto (2010), buscando também nós, identificarmos os “perigos” aos quais esta Educação está imbricada, tais como as práticas de medicalização.

Problematizar essa formação por sua vez, nos mobiliza ao compromisso ético, político e social aguçado nas discussões empreendidas no Grupo de Estudos “Transversalizando: ensino, pesquisa-intervenção e extensão” do qual faço parte desde 2009, ano de iniciação dos trabalhos deste grupo. Com o “Trans”, como usualmente o chamamos, temos a possibilidade de “transversalizar” às produções de conhecimento de diferentes áreas, uma vez que não limitamos nossas pesquisas ao que é produzido na psicologia, apesar de ser a área de concentração do grupo. Este sempre esteve aberto para acolher pessoas de outras formações e com elas os autores trabalhados, principalmente Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Robert Castel e outros, a fim de dar visibilidade para os jogos entre saber e poder, as vontades de saber e as maquinarias traçadas a fim de produzir e cristalizar verdades sobre diferentes temáticas confrontadas no grupo por meio das pesquisas realizadas pelos seus membros. Assim, esta pesquisa se insere em uma das discussões empreendidas pelo grupo que também põe em evidência os saberes “psi’s”, a fim de nos preocuparmos com as consequências políticas e sociais que provocam em nossa sociedade.

E como relevância científica, destacamos a ampliação do debate epistemológico sobre a formação em psicologia, tendo como foco as práticas medicalizantes e o silenciamento, por sua vez da diferença, postas em funcionamento pelo currículo de psicologia. Como apontado na introdução desse estudo, apesar de estarmos vivenciando mudanças importantes na produção de conhecimento e atuação da psicologia desde os anos 1990, esse debate não foi encerrado com as produções acadêmicas que encontramos nas bases de pesquisas, tais como CAPES (acessando o endereço eletrônico: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>), *Scielo* (<http://www.scielo.br/>), Revista de Psicologia e Políticas Públicas (REPSIPP) - <http://www.crp09.org.br>, Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia (BVS-PSI ULAPSI) pelo <http://www.bvs-psi.org.br/php/index.php>, Bases dos Programas de Pós-graduação em Educação e em Psicologia e outros *sites* das entidades e fóruns constituídos para promover o debate tanto na academia quanto na sociedade tais como: Conselho Federal de Psicologia (CFP) - <http://site.cfp.org.br/>; Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) - <http://www.abepsi.org.br/site/> e sua respectiva Revista Psicologia, Ensino e Formação; Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (FENPB) - <http://www.fenpb.org/default.aspx>; Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO) - <http://www.abrapso.org.br/>; Associação Nacional de Pesquisas de Pós-

Graduação em Psicologia (ANPEPP) - <http://www.anpepp.org.br/> e Fórum sobre medicalização da educação e da sociedade - <http://medicalizacao.org.br/>.

Investigando a produção acadêmica registrada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, no lastro temporal de 20 anos, nos defrontamos com problemas relacionados a manutenção do *site* que chegou a passar mais de 4 meses sem funcionar¹², o que nos induziu a levantar a busca de forma “manual e labiríntica” por diversos Programas de Pós-Graduação do Brasil de Educação e de Psicologia a fim de acessar a literatura acadêmica sobre o tema aqui investigado. Esse tratamento deu-se durante o decorrer do primeiro ano e meio de pesquisa desta tese, aproveitando os momentos oscilatórios do *site* da CAPES.

Dentre as dissertações e teses disponíveis foram encontradas 27 dissertações e 32 teses que tratassem os seguintes temas: formação em psicologia ou do psicólogo, ensino de psicologia, medicalização da educação, medicalização da psicologia, currículo em psicologia, formação e políticas públicas, psicologia e saúde, psicologia e governamentalidade, psicologia e Foucault, diretrizes curriculares e psicologia e após o exame de qualificação uma nova busca foi realizada com os descritores “formação e diferença”, “educação e governamentalidade”. Esses foram, portanto, os principais descritores que ajudaram a delimitar o tema escolhido para esta pesquisa. O ano de incidência dessas pesquisas realizadas corresponde aos anos de 1993 a 2015 para dissertações e de 2003 a 2015 para as teses.

Dessas pesquisas encontradas, destacam-se apenas 6 dissertações e 7 teses que discorrem especificamente do tema da medicalização no ensino. Contudo, o tema abordado é a medicalização e seus efeitos para o ensino escolar na Educação Básica, problemas de aprendizagem que são evidencializados na perspectiva da patologização pela psiquiatria com foco na infância.

Dos artigos encontrados nos periódicos eletrônicos, perfazem um total de 137 trabalhos abordando esses descritores acima mencionados. Artigos provenientes, em sua maioria, de divulgação de pesquisas ou projetos de extensão, incidindo sobre alguma temática específica, como psicologia do esporte ou psicologia jurídica e outras áreas, como exemplo, e que no trabalho desenvolvido suscitou o debate sobre a formação em psicologia. Alguns desses artigos são também publicações referentes às pesquisas de doutoramento ou de mestrado.

Pelos levantamentos expostos, concluímos que o “estado de conhecimento” produzido no Brasil sobre o tema da formação em psicologia ainda é incipiente, mediante as considerações aqui abordadas sobre as consequências políticas e sociais que podem ser

¹² Nos meses entre agosto a novembro de 2014 o *site* da CAPES encontrava-se em manutenção e estava restringindo as pesquisas a partir dos anos de 2011 e 2012, após esse período o mesmo voltou a funcionar normalmente.

geradas a partir de determinados “entendimentos” das formas de vida da sociedade contemporânea, principalmente no que diz respeito aos efeitos oriundos dos processos de medicalização, tal como ressalta Lemos (2014, p. 486):

[...] a medicalização não se restringe à patologização, pois também pode operar a antecipação da gestão preventiva da saúde, em termos de governo de riscos e vulnerabilidades por dispositivos biopolíticos, disciplinares e de segurança normalizadores que não patologizam e sim administram perfis, potencializam performances e ampliam habilidades e produtividade. Nesse aspecto, é bem mais sutil o processo de medicalização da vida e da educação, pois este passa a ocorrer em nome da saúde como promessa de promoção e não como tratamento, acionando práticas educativas consideradas democráticas.

Desse modo, cabe-nos pensar em que medida o curso de psicologia da Universidade Federal do Pará vem com seu currículo endossar essas práticas medicalizantes, tomando essa noção em seu sentido amplo, como observado pela autora, tanto no que condiz às práticas que incitam patologização, quanto no sentido delas atuarem como práticas de governo que incitam modos de ser na contemporaneidade e que alimentam ou retroalimentam as artes de governar pelo neoliberalismo. A maioria dos trabalhos lidos aponta para uma medicalização nas práticas escolares, e a proposta deste trabalho é questionar esse acontecimento no ensino superior, em um projeto específico de formação em psicologia.

Ancora-se no pressuposto de que essa temática, da forma como se quer trabalhar ainda não foi explorada como objeto de estudo, em uma incidência específica da medicalização na formação em psicologia como um objeto epistemológico.

Temos encontrado algumas pistas sobre esse assunto deixadas pelos trabalhos antecessores como os de Bernardes (2004), Costa (2008), Ferreira Neto (2004) ao falarem de alguma forma sobre a ênfase que se destina ou destinou na formação em psicologia sobre a clínica, e tomando como referência os artigos lidos, provenientes de diferentes lugares do Brasil, essa temática ainda precisa ser discutida, haja vista que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Psicologia em alguns aspectos merecem atenção como apontam Ribeiro e Luzio (2008), Bardagi et al (2008), Bernardes (2004, 2012), que sob diferentes maneiras vem falar da centralidade no modelo das ciências naturais, da não descentralização do modelo médico (clínico-liberal) e na “falha” da interlocução da formação e o mundo do trabalho. Assim, nos termos de Bernardes (2012), temos o que comemorar nesses últimos 50 anos da profissão de psicologia, mas em termos de formação não. As diretrizes apontam mudanças importantes, mas os movimentos de reformas curriculares dos cursos seguem outro caminho, com dificuldades de adequação ou problematização dessas diretrizes, a fim de propor outros modos de pensar a formação já que não ampliam o debate para outros atores sociais implicados diretamente tais como alunos, professores, comunidades, etc.

Outra informação importante sobre essa temática diz respeito à centralidade destes estudos sobre a realidade sul e sudeste, como tem apontado Bardagi et al (2008), o que já foi possível perceber com o levantamento de literatura realizado, em que encontramos o registro de apenas 02 trabalhos em nossa região: um de autoria de Tada, Sápia e Lima (2010) versando sobre a formação e as implicações para a psicologia escolar em Rondônia/RO e o outro de Brasileiro e Souza (2010) sobre a formação de psicólogo, sobretudo acerca das ênfases dos processos educativos, pontuando aspectos da atuação do psicólogo no campo da educação gerais, também como foco os cursos de psicologia de Rondônia/RO, evidenciando que a preocupação com esse tema como campo de pesquisa ainda não tem demonstrado expressividade em nossa região, o que por sua vez motiva nosso debruçar sobre esse tema.

Desse modo, a presente pesquisa traz esse debate para nossas universidades na Amazônia, em especial, a Universidade Federal do Pará, que possui um curso de Psicologia há 40 anos e, somente em 2010, foi efetivamente criado seu primeiro Projeto Político-Pedagógico, procurando a sua adequação às novas Diretrizes Curriculares para o curso de Psicologia aprovadas em 2004.

Reelaborar, ou melhor, organizar um Projeto para o curso foi importante para podermos questionar incisivamente o currículo ofertado aos alunos, que durante décadas foi mantido sem grandes debates ou discussões. E, assim, poder dar visibilidade às forças de poder e de saber que operaram para que o que apenas era chamado de “grade curricular” permanecesse até então.

A essa proposta de “novo currículo” para o curso de psicologia da UFPA enveredamos por estudar a incitação às práticas de medicalização como um dos agenciamentos que silenciam a diferença, provavelmente manifestas nesse currículo. Mas, em vez de procurar simplesmente demonstrá-la, nosso trabalho consistirá no seu fazer, perguntando pelo “como”? O “como” na pesquisa foucaultiana abre um leque de possibilidades para interrogar as práticas tanto discursivas quanto não-discursivas que compõem os documentos abordados fazendo-nos pensar no tipo de formação existente neste currículo e que forja determinados efeitos no campo da medicalização. Essa preocupação está ligada a questões que perpassam dimensões éticas e políticas dessa formação. Essas dimensões no campo da formação em nossas universidades têm ganhado destaque entre pesquisadores, em diferentes épocas, tais como: Moreira (2000); Lisboa e Barbosa, (2009); Yamamoto e Costa (2010); Ferreira Neto (2004; 2006; 2010; 2011); Brasileiro e Souza (2010).

Vamos ver assim, de acordo com Bernardes (2004), que desde a década de 1970/1980 quando começou a se interrogar nas Ciências Sociais a formação dada pelas universidades, fortes críticas são lançadas a estas, por realizarem na maioria dos cursos, uma formação

tecnicista, apolítica, sem crítica e sem envolvimento, portanto, com as questões sociais que compõem as realidades brasileiras.

Com a Psicologia não foi diferente, portanto. No trabalho de Costa (2008) vamos encontrar um panorama sobre esses atravessamentos que compuseram a história da Psicologia no Brasil, em termos de formação e atuação, sendo analisada a preocupação com um suposto “comprometimento social” que esta deveria ter. Assim, foi realizada uma série de publicações que evocam esse “comprometimento social”, produzidas a partir de pesquisas realizadas pelo Conselho Federal de Psicologia, tentando mapear os locais de atuação dessas/os psicólogas/os no Brasil e os motivos das escolhas para tal (COSTA, 2008).

É sabido que “a” Psicologia nunca foi um campo homogêneo, e nem as mais ambiciosas pretensões científicas ousam dizer que um dia isso será possível. Mas, a diversidade que já lhe é própria comporta agenciamentos, atravessamentos, pontos de ancoragem e de dispersão oriundas de intensas lutas que compõem um campo de forças provenientes de relações entre saberes e poderes que sustentam, por um lado, algumas verdades sobre os sujeitos e, por outro, tentam questionar essas verdades, interrogando a produção discursiva que as põem em funcionamento.

Com Ferreira Neto (2010) dizemos que o pensamento crítico não produz lugares seguros, contudo, nos “[...] propõe a permanente retomada da avaliação das instituições, sua contínua problematização”. Por quê? Porque essa formação produz impactos tanto nos locais de formação quanto nos de atuação desses profissionais e nos serviços e atendimentos oferecidos à população. Impactos graves e sérios, tais como a “rotulação” de crianças e adolescentes com supostos “problemas de aprendizagem”, “desajuste social ou de conduta”, “desestruturação familiar”, etc., transformando muitos problemas que poderiam ser observados pela ótica mais social e econômica, em “problemas de saúde”, passíveis, portanto, de “medicalização”.

Apesar de parecer uma questão antiga, ainda nos deparamos com situações de total “desconexão” da atuação desse profissional (ou da formação recebida e sua atuação), principalmente nos serviços públicos, por meio da implantação de campos de trabalhos oriundos de políticas sociais tais como as que regulamentam o Sistema Único de Saúde (SUS), o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), bem como o trabalho desenvolvido na Educação que frequentemente referencia para esses dois grandes sistemas, diversas crianças e jovens adolescentes. Vale ressaltar que os dois primeiros campos citados vêm incorporando os profissionais de psicologia de forma intensa nos últimos anos (FERREIRA NETO, 2011).

Nesse espaço de discussões é importante pensarmos como o curso de psicologia ofertado na Universidade Federal do Pará vem lidando com essas situações. Afinal, como dito

anteriormente, foram realizadas importantes mudanças nas Diretrizes para o curso de Psicologia e a ampliação desses locais de trabalho no sistema público do Brasil pede necessariamente que a formação trabalhada nos cursos seja eminentemente diferente, embora a formação do psicólogo não seja voltada exclusivamente para atender aos serviços públicos, mas a inserção nesses locais merece por sua vez análises acerca das forças que tentam se apoderar destas instituições, estabelecendo suas demandas e seus percursos.

O que tenho experimentado por ter vivido essa formação do currículo anterior ao de 2010 e o que tenho lido no Projeto Pedagógico atual é que a formação privilegiada por essa faculdade põe em funcionamento um currículo que incita em vários aspectos a medicalização, dentro da lógica da patologização, da psicologização e governo das condutas. Sendo assim, pensar numa formação que passe a levar em consideração questões pertinentes à saúde, por exemplo, principalmente no que diz respeito à saúde coletiva, não se constitui tema de interesse desse currículo, bem como as políticas públicas para a educação, para a assistência, direitos humanos, questões relativas a gênero e sexualidade, etc.

Foucault (2008a) em “O nascimento da medicina social” e “A política da saúde no século XVIII (2008b)” faz uso da palavra medicalização para falar dos processos históricos e políticos da constituição de um saber médico e dos usos desse saber para regular, esquadrihar e controlar alguns aspectos da população. Assim, há um investimento político sobre os corpos, uma bio-política, que se deterá na realização de políticas estatais sanitárias e reformas urbanas, com o intuito de “limpar” as cidades das doenças ou dos riscos de adoecimento, por meio de práticas, por exemplo, de segregação e exclusão de parcelas da população, em especial, a população pobre (FOUCAULT, 2008b).

O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade bio-política. A medicina é uma estratégia bio-política. (FOUCAULT, 2008a, p. 80).

Em nossa contemporaneidade os processos de “medicalização” continuam sendo pautados por práticas e saberes médicos e resultam de atualizadas demandas por um “ideal de saúde” que se materializa em práticas institucionais e subjetivas que transformam qualquer dificuldade do cotidiano em um “problema de saúde”, recorrentemente aumentando o uso de medicamentos, fazendo destes soluções “mágicas” para a resolução de seus problemas, bem como incidindo na produção de performances subjetivas em busca de um ideal de perfeição.

Esses aspectos compõem alguns dos elementos que estamos designando de “medicalização”: processos que trabalham numa lógica que transforma todos os problemas cotidianos, familiares, sociais etc., em problemas de “saúde”, onde corpos são subjetivados por uma racionalidade pautada por discursos médicos, endossados por psicólogos, professores

e pedagogos, na incitação de “corpos e mentes saudáveis”, embora a positividade criada sobre o homem, a partir desses discursos, também tenha produzido benesses para a população, já que os processos de medicalização não se compõem apenas por esses efeitos que julgamos nocivos à sociedade. Contudo, devido a naturalização dos discursos médicos em amplos aspectos da vida, a maior parte da literatura que encontramos que trata das análises sobre a medicalização tem ressaltado esses efeitos do patulhamento do discurso médico sobre a vida, sobretudo na área da infância e os usos do DSM para tal (BARBIANI *et al*, 2014; COLLARES; MOYSÉS, 1992; DEL PRINCIPE, 2015; DUPUY, 2014; FIORE, 2005; JANIN, 2014; MOYSÉS; COLLARES, 2014).

Es válido afirmar que la patologización y medicalización de la infancia es una pandemia social. Ha ganado el territorio de los ideales actuales, la exigencia de la perfección, de la forma cerrada. La ausencia internacional de opuestos ideológicos ha exacerbado el salvajismo del capitalismo (DUPUY, 2014).

Nessa verve, ressalta Guarido (2007, p.160) a exemplo da crescente medicalização de crianças nas escolas: “A medicalização em larga escala das crianças nos tempos atuais pode ser lida também como apelo ao silêncio dos conflitos, negando-os como inerentes à subjetividade e ao drama humano”.

Essa interpretação pode ser alocada para outras parcelas da população que cotidianamente utilizam-se do saber médico ou de discursos da medicina para uma medicalização da vida:

A partir deste ‘ideal de saúde’, propagado pela mídia e pela indústria médica, qualquer sinal de dor é visto como ultrajante e, portanto, como devendo ser aniquilado; qualquer diferença em relação ao ideal é vista como um desvio, um distanciamento maior, e insuportável, da perfeição colimada, devendo ser ‘corrigida’. Os afetos são mobilizados e manipulados narcisicamente no sentido de suscitar nas pessoas o sentimento e a fantasia de que, caso não siga o ideal coletivo da saúde ideal, estará não só aquém da própria saúde ideal apresentada, mas, sobretudo fora do grupamento humano atual, será um excluído simbólico, não comungará da moda que une as individualidades atuais e, assim sendo, estará aquém dos outros, dos incluídos que, fantasiosamente, não só gozam de uma saúde próxima do ideal, como, quando não for o caso, terão helicópteros para um último e glamouroso passeio ostentatório. (MARTINS, 2004, p. 26).

Diante do exposto tomamos como pergunta problematizadora geral a seguinte questão: De que modo se constitui o dispositivo-formação em psicologia a partir de documentos que engendram as relações de saber, poder e subjetivação incitando práticas medicalizantes?

Essa questão foi desdobrada nas interrogações abaixo:

1) Que condições de possibilidades permitiram a construção do Projeto Político Pedagógico do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Pará do ano de 2010 de modo a operar práticas medicalizantes? 2) Por meio de quais dispositivos de poder-saber estas práticas se materializam enquanto biopoder na formação do/a psicólogo/a? 3) Que forças circulantes operam pelo projeto e no projeto compondo saberes apresentados como

importantes para o exercício da profissão de psicólogo/a, de pesquisador e professor em psicologia? 4) Como a produção da diferença se evidencia nessa proposta curricular de 2010 como resistência aos processos de medicalização?

A partir dessas perguntas faço como Lília Lobo (2012, p.16):

Como na arte da caça, um caçador que espreita sua caça rastreia suas pegadas, estuda seu comportamento, suas rotinas, todos os seus sinais e só então prepara a armadilha e se coloca no melhor lugar para surpreendê-la, ou... quem sabe, ser surpreendido por ela e obrigar-se, então a remontar suas estratégias.

Enveredo por essa pesquisa delineando como hipótese que, na medida em que o currículo é uma multiplicidade, assevera-se que dentre os diversos elementos que o compõem e o fazem operar há elementos medicalizantes em desníveis discursivos, sendo produzidos por esse currículo de psicologia da UFGA, e que essas práticas medicalizantes funcionam como um filtro de controle redutor nos processos das práticas de produção da diferença. Esse currículo é apreendido, portanto, como uma estratégia de saber-poder-subjetivação que põe em funcionamento um dispositivo-formação evidenciando uma lógica medicalizante dentro do mecanismo de biopoder, uma vez que são acionados tanto recursos, táticas, estratégias, saberes que são produtores de modos de subjetivação desse sujeito que se pretende formar, quanto em níveis políticos mais amplos, de governo da população, inserindo a análise da formação do psicólogo dentro das estratégias de governamentalidade sublinhadas pelas políticas de educação desenvolvidas no Brasil.

Essas premissas são sustentadas por algumas analíticas foucaultianas da qual uso como caixa de ferramentas para inspecionar o tema em estudo. Desse modo, sigo com as ideias de Foucault (1976/2011b) das quais a medicalização é apreendida como um processo indefinido em que a medicina, sobretudo, começou a funcionar fora do seu campo tradicional, impondo-se ao indivíduo doente ou não. Para este autor é a medicina que instaura a “norma” na sociedade, conceito que designa tanto o binarismo entre o que é normal e patológico, quanto nas indagações biopolíticas sobre o governo da população. A partir desses apontamentos Foucault amplia a noção de medicalização pontuando-a como uma tecnologia de biopoder.

Deve-se pontuar que não há apenas coação dentre as práticas desempenhadas pela medicina. Para Foucault, aliás, há produção: modos de olhar para o mundo, governar a si e aos outros, passando a transitar entre o estudo das doenças, para a produção de um campo de “normalidades”, de “modos de ser” em nosso presente em que corpo e vida são otimizados. Como assevera o autor “vivemos em ‘Estados médicos abertos’ (FOUCAULT, 2011b, p. 388)” para enfatizar esse caráter expansivo que os discursos médicos logram na sociedade alijada a outra característica da medicina moderna que é sua constituição enquanto uma economia política. Ela se faz presente nas artes de governar desempenhando papel importante

no controle de vários aspectos concernentes a população tanto em termos de “tratamento”, “prevenção” e “promoção de saúde” quanto é produtora de economia, ao produzir a saúde como um objeto de consumo (FOUCAULT, 2008a; 2008b; 2011b).

A partir do exposto elegemos como principais operadores conceituais para ajudar na análise do tema abordado nessa pesquisa as noções trabalhadas por Foucault de governamentalidade, biopoder, biopolítica, disciplina, poder, norma, medicalização e dispositivo, que serão apresentadas ao longo do trabalho¹³.

Outra noção a qual iremos trabalhar é a de “diferença” que apesar de não ter sido desenvolvida por Foucault, é operada pelo mesmo. Autores como Paul Veyne e Gilles Deleuze vão nos chamar a atenção para a originalidade com que Foucault trabalha com as noções de “acontecimento” e “práticas”. Essas noções abrem a dimensão das singularidades na pesquisa histórica e filosófica, em que o autor aponta a necessidade de observarmos as condições específicas de emergência de um determinado evento. É a partir dessas noções que Foucault questiona o estatuto da “verdade”, delimitando-a no tempo e no espaço (CANDIOTTO, 2007).

O genealogista aponta a verdade como perspectiva histórica indissociável do acontecimento, a partir do qual o previsível dá lugar ao acaso, a interpretação das sedimentações escondidas naquilo que se vê cede espaço à ordem do imediato e inteiramente visível. Sem negar outras possibilidades, o olhar genealógico é superficial na medida em que prioriza um determinado ângulo, uma direção deliberada e uma perspectiva específica (CANDIOTTO, 2007, p. 206).

Graças a esse olhar de “perspectiva” sobre os conceitos filosóficos e o próprio modo de trabalhar com a história, Foucault é considerado por alguns autores como um pensador sintonizado com a “filosofia da diferença”¹⁴. Desse modo, vale destacar, que a partir desse entendimento de que Foucault opera com a “diferença” para a construção de novos conceitos que ajudaram principalmente a desnaturalizar alguns modos de trabalhar na pesquisa histórica, recorreremos ao uso desse termo a partir dessa invaginação aberta por Foucault quando elabora um exercício de criação do pensamento por meio das singularidades.

Desse modo, ao pensarmos na produção da diferença a ser investigada nos documentos aos quais intervirmos, estamos buscando dar visibilidade às práticas que de

¹³ Vale ressaltar que não trabalhamos com “toda a caixa foucaultiana”, mas uma boa parte dos trabalhos desenvolvidos por este autor foi abordada como recurso para ajudar nas análises desempenhadas na pesquisa, por isso, não definimos de antemão quais destes trabalhos, uma vez que a necessidade que se foi fazendo de recorrer a determinados textos esteve estritamente atrelada aos elementos produzidos na pesquisa e que se fizeram importantes para auxiliar na composição trabalhada com os operadores conceituais destacados.

¹⁴ De acordo com Cardoso Jr. (2011, p. 03) costuma-se atribuir a autores como Derrida, Foucault, Lyotard e Deleuze mudanças paradigmáticas no pensamento ocidental, interrogando as bases da Modernidade. Assim, nas palavras do autor: “Com efeito, as alterações trazidas ao mundo pela técnica acabaram por descentrar a racionalidade que presidia um mundo moderno. Como reflexos dessa nova realidade, as filosofias da diferença seriam edições de uma Pós-Modernidade ascendente. No fundo, elas seriam reedições dos arautos de um irracionalismo já presente como subproduto de um mundo guiado por princípios racionais. Os filósofos da diferença, assim, seriam nada mais do que adaptadores da filosofia nietzschiana para novos tempos”.

algum modo tentam problematizar os elementos que configuram os processos de medicalização incitados na formação de psicologia oferecida pela UFPA e quando falamos dos “silenciamentos”, estamos nos referindo às práticas redutoras dos processos de criação e invenção das singularidades e de problematização das práticas instituídas como verdades.

Em consonância com as posturas epistemológicas apresentadas nesse trabalho a partir do filósofo francês Michel Foucault, trabalhamos com a concepção de currículo como um diagrama da qual se configura relações de poder e saber, constituidoras de subjetividades, tal como apontado por autores cujas reflexões operam a partir desse entendimento: Tomaz Tadeu da Silva (2002; 2011), Sandra Corazza (2001; 2006), Veiga-Neto (2009); Thomas Popkewitz (2002); Gallo (2012; 2014; 2015). Para tal empreendimento o currículo precisa ser analisado como o resultado de práticas singulares e ao mesmo tempo mobilizador de determinadas práticas, logo seu caráter histórico deve permear a preocupação de quem se debruça a perscrutá-lo. Desse modo: “Aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação – a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e ‘ver’ o mundo e o ‘eu’.” (POPKEWITZ, 2002, p.174).

Assim, o currículo postulado como uma “forma de organizar” o conhecimento na acepção corrente com que tem sido usada, sobretudo pelas políticas de Estado, se configura como uma estrutura para distribuir e organizar conteúdos a serem ensinados, emoldurando uma lógica disciplinar. Silvio Gallo (2011, p. 01) como um dos autores que nos ajuda a inquirir essa maneira de produzir o currículo, nos diz que este pode ser pensando “por meio de uma visão perspectiva do conhecimento, que faça proliferar as diferenças e a multiplicidade”. É com o intuito de problematizar essa forma que imprimimos os modos de pensar foucaultianos à análise do currículo de Psicologia da Universidade Federal do Pará, nos debruçando especificamente sobre os modos de incitação às práticas medicalizantes que por sua vez agiriam como um filtro de controle reduzindo ou silenciando as práticas produtoras de diferenciação.

Encaminho, portanto, como objetivo geral a fim de sondar essa tese: analisar de que modo se constitui o dispositivo-formação em psicologia a partir de documentos que engendram as relações de saber, poder e subjetivação incitando práticas medicalizantes, destacando como objetivos específicos:

- 1- Analisar as condições de possibilidades que permitiram a construção do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Pará do ano de 2010 de modo a incitar práticas medicalizantes;
- 2- Investigar os dispositivos de saber-poder que compõem tal Projeto enquanto biopoder curricular medicalizante;

- 3- Investigar as implicações e os efeitos que esse projeto opera nos saberes apresentados como importantes ao exercício da profissão como psicólogo, como docente e como pesquisador;
- 4- Estudar as resistências à medicalização como tentativas de produção de diferenças neste currículo.

Escolheu-se por apresentar na segunda seção “Currículo, Foucault e a Medicalização” as discussões teórico-metodológicas nas quais este trabalho desenvolveu-se, por julgar que esse movimento inicial se faz necessário a fim de situar o leitor acerca das ferramentas operacionais as quais serão utilizadas para as análises a serem traçadas no decorrer de toda a pesquisa.

Na terceira seção optamos por trabalhar as fontes secundárias, advindas do cotejamento da literatura levantada em banco de dados diversos, como indicado na introdução deste trabalho e que nos ajudaram no recorte do objeto a ser estudado. O objetivo para tal debruçamento foi tomar conhecimento das principais discussões e produções que estavam sendo realizadas no Brasil acerca do tema da “formação em psicologia” e posteriormente afunilar a busca para as questões referentes à temática da medicalização e de que modo medicalização e formação estavam sendo ou não matéria de interesse pelas pesquisas levantadas.

As sessões de análises foram subdivididas em “Dispositivos-Formação I” e “Dispositivos-Formação II”, sendo que na primeira apresentamos os estudos realizados a partir dos documentos selecionados para inquirir a formação em psicologia a fim de dar visibilidade ao campo de tensões que se formou para a construção dos documentos normativos, que na esfera nacional foram forjados de modo a constituir determinados princípios a serem observados nos debates sobre a formação em psicologia no Brasil, trazendo também para o campo analítico as reverberações desses documentos na construção dos documentos locais (que correspondem aos documentos elaborados na UFPA).

Na seção cinco, correspondente a segunda subdivisão denominada de “Dispositivos-Formação II” objetivou-se traçar uma análise dos elementos de saber constitutivos da formação em psicologia oferecida pela Universidade Federal do Pará a partir de estudos sobre os Currículos *Lattes* dos professores que participam dessa formação, do Projeto Pedagógico/2010 e da análise dos documentos orais produzidos por meio de rodas de conversas e entrevistas individuais com as(os) professoras(es). O segundo ponto de preocupação elaborado para essas análises foi o de dar visibilidade às práticas de resistência aos processos de medicalização inseridas na formação e das possíveis produções de diferenças que esse currículo/formação poderia operar.

2 CURRÍCULO, FOUCAULT E A MEDICALIZAÇÃO

Esta seção tem como objetivo situar os estudos curriculares e os usos de Foucault para interrogar a formação em psicologia, trazendo o debate epistemológico formado pelo referencial teórico-metodológico que instrumentaliza este trabalho. Desse modo, a preocupação aqui se dará nas relações nas quais nasce e se produz um documento, por meio de aparatos discursivos. Sendo assim, essa seção está composta por fontes secundárias materializadas nas pesquisas bibliográficas.

Após pontuar nesse primeiro momento o debate epistemológico, pretende-se ir refinando o olhar sobre a medicalização, em seguida, na próxima seção, fazer a costura entre esses dois elementos: formação em psicologia e a medicalização.

2.1 Os estudos curriculares e os usos das ferramentas foucaultianas para interrogar a medicalização na formação em psicologia

Produzir é o encadeamento de práticas corporificadas material ou afetivamente. Produzir é afetar: propiciar um sentimento, criar um objeto, construir um desejo, fazer um movimento, constituir campos de possibilidades (SCHEINVAR, 2012, p. 195).

Trago o verbete “produzir” trabalhado por Scheinvar (2012) em seu artigo para a coletânea “Pesquisar na diferença: um abecedário”¹⁵, pela “afetação” em mim provocada quando penso nesse tema de pesquisa, perguntando-me: que campos de possibilidades pretende-se produzir com a escolha do tema para a tese que está em desenvolvimento em pesquisa doutoral?

Essa pergunta trabalha mais em nível subjetivo funcionando como propulsora do percurso transcorrido e coloca-me em suspensão o tempo todo, a fim de inquietar meus objetivos, a literatura estudada, levantada na base da Capes, minha escrita, e a tese construída. Assim, operacionalmente pensando em quais perspectivas de currículo no estudo das teorias curriculares em educação melhor dialogam com o referencial teórico metodológico foucaultiano adotado para inquirir a formação em psicologia.

Essa inflexão também conecta o trabalho desenvolvido com a Linha de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação a qual estou vinculada: “Educação: currículo, epistemologia, história”. Ao se propor esse debate, pretende-se dar visibilidade às costuras

¹⁵ Ao longo do texto serão utilizados outros verbetes dessa publicação, como operadores conceituais escolhidos para ajudar a problematizar os temas de passagens nessa seção.

entre movimentos teóricos que se fizeram necessários para colocar em questão a produção curricular do Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Pará.

Como ferramenta teórico-metodológica a ajudar a desmontar esse projeto a fim de que apareçam os rastros ou as pistas que fundamentem esta hipótese inicial escolheu-se trabalhar com os escritos do pensador francês Michel Foucault, a partir das publicações referentes à Arqueologia do Saber, à Genealogia do Poder e à Genealogia da Ética, três momentos importantes e delimitados dos modos de produção da pesquisa desse autor que se cruzam e se intercalam nos estudos sobre o sujeito e os modos de produção de subjetividades, atravessados pelo estudo das incidências e dissidências políticas que as relações de poder e de saber põem em funcionamento.

Tal como salienta Scheinvar (2012, p. 195), neste mesmo artigo citado:

A vida, enquanto campo de forças, pode ser referida como uma sucessão de acontecimentos – de produções cujos efeitos, por sua vez, corporificam-se ampliando o produzir para as mais diversas formas de relações, afetos, desejos, ideias, expectativas, subjetividades enfim, historicamente datadas.

O estudo desenvolvido tem como uma de suas relevâncias o questionamento do currículo vigente por se tratar de um dispositivo que lida diretamente com a vida, produzindo discursos subjetivadores tanto para a constituição do sujeito em formação quanto para o sujeito que virá a ser objetivado nas práticas desse profissional posteriormente.

Em evidência, portanto, a vida, controlada, objetivada, subjetivada, esquadrinhada e regulada por esses processos em formas medicalizantes, e ou patologizantes, para ampliar o debate tal como sugerem Collares e Moysés (1994), já que tendo sua origem na prática e discursos médicos (FOUCAULT, 2008a), esses processos vão ganhar outros espaços de legitimidade, produzidos por outras instâncias de saberes.

Estamos¹⁶ nos referindo à medicalização como um campo de tensões em que os discursos médicos, sobretudo, tem se colocado como um dos principais elementos na produção de corpos dóceis e controlados. Isso pode ser observado tanto na esfera medicamentosa, sendo pautados numa lógica biologicista, organicista, quanto na esfera da otimização das chamadas “performances”, produzindo modos de ser que não necessariamente patologizam, mas capturam os processos de subjetivação reduzindo a produção da diferença.

Desse modo, organizou-se a primeira parte desta seção da seguinte maneira: fala-se da produção curricular como um campo de estratégias na operação de práticas subjetivadoras, aliando aos estudos acerca das Teorias sobre Currículo que coadunam à perspectiva

¹⁶ A mudança da conjugação verbal aqui e nas demais tessituras desta seção se dão como referência às diversas “vozes” que se proliferam na confecção desta pesquisa. O “nós” que povoa em “mim” é a expressão dos autores, da orientação recebida, dos diálogos e trocas acadêmicas que não podem ser esquecidas já que reverberam em todo o processo de criação deste trabalho.

foucaultiana; posteriormente como essa articulação se alinha à perspectiva histórica adotada e, por fim, levantar o debate epistemológico que pressupõe a fundamentação teórica metodológica escolhida para essa pesquisa.

2.1.1 Estudar o currículo: as teorias consideradas pós-críticas

Veiga-Neto (2009) em seu ensaio para o livro “Para uma vida não-facista” escreve sobre as nuances acerca do que se entende sobre currículo. As mais familiares versam sobre “corrida” ou “ato de correr”, “programação pedagógica”, “documento”. E por conta da sua forma latina *curriculum*, nos suscita “trajetória”, “cursos”.

Essa polissemia, como cita Veiga-Neto-Neto (2009) permitiu a confecção de um campo teórico que começou a ser denominado de Estudos Curriculares e abrangeu uma série de teorizações acerca do que deveria ser estudado ao se tratar do tema “currículo”, quais elementos o comporiam, como se davam suas relações, sobretudo, entre currículo e o sujeito o qual ele alude:

Trata-se, assim, de um rebatimento de duas vias: num sentido, o sujeito é aquele que seu currículo diz quem ele é; no sentido inverso, seu currículo é aquilo que ele mesmo (ou alguém por ele) registrou quem ele é. Em qualquer caso, o que está em jogo, o que é posto em circulação em tais rebatimentos, é a trajetória que o sujeito diz que (per)correu – ou que disseram que ele (per)correu. Opera-se, assim, um processo de fusão, de identificação entre o sujeito e seu currículo, de modo que qualquer coisa que vier a ocorrer com um virá a produzir efeitos no outro e vice-versa (VEIGA-NETO, 2009, p.19).

Por sua vez, seguindo essa mesma linha de pensamento, em “Documentos de identidade”, Tomaz Tadeu da Silva (2011) introduz seu livro questionando o que seriam as “famosas” “teorias do currículo?”. Na verdade trata-se de uma provocação acerca das inúmeras publicações que tematizam sobre esse assunto. Ele argumenta que normalmente as teorias que buscam “explicar”, conceituar, delinear questões acerca do currículo iniciam justamente tentando descrever essa palavra. E seguem-se inúmeras descrições com base na etimologia da palavra, com o uso de dicionários, etc. E acabam na verdade estabelecendo uma circunferência sobre o que próprio teorizam, uma vez que, quando tentam explicar o que vem a ser esse objeto eleito, eles acabam produzindo-o.

Assim, as teorias possuem essa postura em relação à produção de conhecimento. Entendem que existe um objeto pré-existente que está à espera de uma “descoberta” e cabe ao pesquisador “desvendar os mistérios” que o cercam e “descobrir” suas supostas “essências” e “verdades”. Então, postulam uma teoria que irá dar conta de entender esse objeto fabricado, produzido, possuindo muitas vezes pretensões metanarrativas, tal como nos aponta Foucault

em “A ordem do discurso” (2004a). Essas metanarrativas ambicionam generalizar os acontecimentos a partir de um suposto “desvelamento”.

Nesse tipo de postura teórico-metodológica há um entendimento de que existe uma correspondência entre realidade e teoria. A teoria seria o espelho da realidade: entenderíamos a composição da realidade com base em uma “fundamentação teórica”.

Para Lyotard (2008, p. 46) essa inteligibilidade remeteria a uma pragmática do saber científico que vem perdurando desde o século XIX, renovando seus axiomas no século XX, embora já encontremos elementos de mudanças, em metade deste último. Teríamos de acordo com o autor as seguintes propriedades deste saber científico: “[...] O saber científico exige o isolamento de um jogo de linguagem, o denotativo; e a exclusão dos outros. [...]” formando pares para sua verificação ou falsificação. Esses pares são os *expertises*, cujos referentes lhes sejam acessíveis e garantam uma “coerência” discursiva assentadas em “grades de conhecimento”, divididas por suas unidades particulares, constituindo assim, cada qual, seu “campo teórico”.

A partir de estudos considerados “pós-estruturalistas”, pontua Silva (2011) que essa visão acerca da “teoria” ganhou uma nova conotação, sobretudo advinda das críticas empreendidas às concepções e aos elementos que sustentavam essas posturas tais como: a oposição entre sujeito e objeto; a crença na realidade (portanto, cabendo à busca por essências) e na verdade; a centralidade no cérebro como produtor de conhecimento, etc.; naturalizando determinados acontecimentos.

A fim de apreender críticas a essas posturas, no lugar do desenvolvimento de teorias, começou-se a trabalhar com o conceito de discurso, ou seja, de produção de discursos. A partir dessa postura se entende que não mais existem objetos a serem descobertos, ou essências a serem desveladas e verdades a serem postuladas, mas todo um processo de discursividades que pautam sobre um determinado tema, produzindo acontecimentos, forjando objetos.

Para Silva (2011), no entanto, não podemos simplesmente abandonar o termo teoria por conta das inúmeras incidências que se tem sobre essa palavra. O emprego que fazemos desta é que deve ser problematizado. Temos a tarefa de estarmos atentos ao que ela diz descrever e com qual finalidade é feita essa descrição.

Desse modo, em resumo, existem muitas teorias sobre o que vem a ser o currículo e cada teoria ocupa uma posição de saber e de poder que produzirá, por sua vez, efeitos de verdade, de acordo com cada argumentação produzida, pelos diferentes autores e seus pares, e círculos de produções discursivas.

Cada teoria irá descrever ontologicamente aquilo que ela acredita que seja currículo e em uma perspectiva de discurso, iremos apontar as condições de possibilidades de emergência daquele currículo e se voltar muito mais para tentar entender que “questões” essa “teoria” do currículo busca responder (SILVA, 2011).

O autor acima citado aponta que existem algumas questões específicas e outras comuns que estão compondo determinadas teorias sobre currículo. E é sobre essas questões que devemos nos debruçar. Assim, por exemplo, uma questão comum a toda teoria sobre currículo é responder à pergunta “o quê?” – O quê deve ser ensinado? Quais conteúdos devem ser selecionados? Por que uns e não outros? E atrelada a essa preocupação está a pergunta: “O quê elas ou eles devem ser?” ou melhor: “no que devem se tornar?”, porque, de acordo com Silva (2011) toda teoria de currículo busca modificar as pessoas, estreitando a relação entre currículo e produção de identidades.

Tem-se um sujeito modelo, idealizado por determinada teoria e se busca estabelecer parâmetros acerca dos tipos de conhecimentos que irão determinar aquele sujeito, conferindo-lhe uma “identidade”. E, como a produção desses regimes de saber não são neutros, como nos adverte Foucault (2004a) arquitetam-se lutas empreendidas pelas diferentes teorias, demarcando posições de poder que irá separar, portanto, “teorias tradicionais” das “teorias críticas”, das “teorias pós-críticas”, por exemplo.

A esse respeito Popkewitz (2002) vai chamar de ordenamento epistemológico a organização realizada pelo uso de histórias que demarcam determinadas narrativas. Cada “teoria” dessas, portanto, compõem uma narrativa para explicar seus objetos de estudo e a forma como se relacionam e são forjadas com o tempo e o espaço.

Assim, as teorias tradicionais se situam no campo de uma postura de “neutralidades” científicas e “desinteressadas”. Elas aceitam o “*status quo*”, tal como é definido, sem questionar os saberes e conhecimentos “dominantes”. Interpretam a pergunta “o quê” como óbvia e partem para o “como” devem ser ensinados os conteúdos? Preocupando-se com a técnica, com a organização do conteúdo de forma a melhorar o “como” serão “repassados”. Já as “teorias críticas” e “pós-críticas” se preocupam com o “por quê?” determinados conteúdos são escolhidos e outros não? Por que alguns foram privilegiados e outros não? Desse modo, irão se detiver em questões que envolvem as relações entre saber, identidade e poder (SILVA, 2011).

Contudo, podemos fazer outra organização dessas narrativas históricas, como a que demarca outro tipo de ruptura epistemológica entre essas “teorias”: o delineamento do que se convencionou chamar de uma “condição pós-moderna” (LYOTARD, 2008). As duas primeiras teorias estariam situadas no campo da modernidade: em que a ciência é concebida

como uma grande área de saber, detentora da produção do conhecimento, outorgando a si própria este *status*, onde predominavam conceitos como “razão”, “ordem”, “progresso”, “totalidade”, “verdade”, etc.

A filosofia metafísica como pontua Lyotard (2008) ou a filosofia da consciência como queira chamar Popkewitz (2002) eram as bases de sustentação dessa concepção de ciência. Essas filosofias estão ligadas a uma tradição histórica que concebe a existência de “fatos” que ganham evolução no transcorrer do tempo, delimitando uma ordenação cronológica dos eventos, além de uma postura metafísica, a partir de uma racionalidade centralizada no conhecimento e no sujeito como seu produtor (uma herança do Iluminismo). A posição do sujeito em relação a essa concepção, expõe Popkewitz (2002, p. 180), implica neste participar da construção do conhecimento sobre o passado, e em relação ao presente poder se tornar um agente de mudança, assim, motivado por “propósitos” e “intenções”.

A filosofia da consciência tem dominado a construção das ciências sociais pelo menos durante os últimos cem anos e pode ser vista como uma invenção radical do Iluminismo. Nessa perspectiva, práticas históricas não eram mais deixadas à organização social e a mudança entregue a forças transcendentais (como Deus, por exemplo). A filosofia da consciência vê o mundo como constituído de estruturas vinculadas que funcionam em relação uma às outras numa sucessão; mas a filosofia da consciência concede a soberania aos atores e à agência humana nas explicações da mudança naquelas estruturas (POPKEWITZ, 2002, p. 180).

Nessa perspectiva para Lyotard (2008) após os anos de 1950, o que vamos ter é a instalação de uma crise nos “dispositivos” legitimadores da modernidade. O que também é observado por Foucault (2011a, p. 253) na seguinte passagem:

Houve, digamos, de 1950 a 1960, toda uma série de acontecimentos importantes que formaram um planeta cultural, estético, científico e artístico de um tipo completamente diferente do que havia podido ser elaborado e legado pelo marxismo ou pela fenomenologia. O que não implica o menor desdém: essas maneiras de pensar foram muitíssimo importantes. Mas, quando as coisas mudam, elas mudam [...].

A própria mudança pós-industrial, nesses anos, provoca algumas dessas rupturas. Particularmente na Europa, tem-se a “regionalização” (POPKEWITZ, 2002) de eventos políticos, sociais e culturais que constituirão condições de possibilidade para a visibilidade de novas maneiras de conceber a ciência, a história e o sujeito, principalmente. Desse modo, assim pontua Popkewitz (2002, p. 184-185):

Meu argumento é que problematizar o que tomamos como dado – nossas formas de raciocínio e princípios de ordenação – é uma estratégia para desestabilizar as formas reinantes de “raciocínio”. Isto introduz um paradoxo aparente à medida que afastamos questões de agência e de atores do centro da análise. Ao desestabilizar as condições que confinam e prendem a consciência e seus princípios de ordem, criando, assim, uma gama mais ampla de possibilidades para a ação, o ator é, paradoxalmente reintroduzido. Tornar as formas de raciocínio e as regras para “dizer a verdade”, potencialmente contingentes, históricas e suscetíveis à crítica é uma prática que desaloja princípios ordenadores.

O que essa breve sequência de descrições sobre alguns aspectos dentre as “teorias curriculares”¹⁷ têm em comum em que pesem em suas diferenças? O fato de terem sido organizadas e materializadas em tempos históricos, de acordo com a peculiaridade que cada historicidade lhe aprazia. Que acontecimentos ganhavam relevância para aquela historicidade? Portanto, narrativas históricas atravessadas por questões econômicas, políticas, sociais, culturais e de campos disciplinares que não podem ser desmerecidas ao se levantar estudos sobre determinado currículo, tal como pontua em um exemplo Pacheco (2005, p. 59):

O currículo depende também dos condicionalismos económicos (sic) existentes em uma dada sociedade: os recursos educativos; a valorização da carreira dos professores; as expectativas profissionais dos alunos; as opções curriculares dos alunos; a pressão dos grupos económicos nas escolhas das áreas de conhecimento, etc.

Ou ainda,

[...] Um currículo não se elabora no vazio, nem tão pouco se organiza arbitrariamente. [...] Assim, o currículo é uma representação do universo do conhecimento, em que não se deixará de reconhecer o contributo da Filosofia da Educação, bem como de outros campos disciplinares (PACHECO, 2005, p. 61).

É preciso, portanto, historicizar e mais que isso, posicionar-se frente ao tipo de “forma histórica” estamos trabalhando, como se abordará a seguir.

2.1.2 A história como questão metodológica

No verbete “Historicizar” escrito por Kleber Prado Filho (2012) a história tem sido usada como recurso metodológico, por muitos pensadores, destacando-se Marx e Nietzsche no século XIX que nos impulsionam a pensar modos de criticar o mundo que vivemos e o que somos. Mas uma postura entre esses dois pensadores passou a se destacar: “recusar o recurso à noção de natureza e enfrentar as flutuações históricas, o embate das forças, a indeterminação, a imprevisão, recusar um solo aparentemente consistente para encarar o puro devir” (PRADO FILHO, 2012, p. 125).

Essa maneira de proceder implica em um exercício crítico do pensamento em relação à história, que não deve mais ser encarada como historicista, progressista, linear. Portanto, tomar os acontecimentos como construções e não como “fatos” que necessariamente precisam de um ordenamento. Os acontecimentos possuem proveniências e marcas de emergências distribuídas em “pistas”, “rastros” que vamos juntando e também produzindo com estes nossos objetos.

¹⁷ Existe ciência de que se esboçou aqui passagens muito rápidas sobre os Estudos acerca das Teorias Curriculares, haja vista uma série de publicações a respeito, de pensadores que se dedicaram a transformar esse tema em um verdadeiro campo de estudos, tais como Michael W. Apple, Gimeno Sacristán, Alice Casimiro Lopes, José Augusto Pacheco, Henry Giroux, e muitos outros.

Como uma goiva que vai gravando suas marcas na madeira, Michel Foucault é usado nesse trabalho, aproveitando-se dos seus exercícios teóricos, tentamos estabelecer uma ligação entre o estudo do currículo que se pretende nesse trabalho, situando epistemologicamente o lugar do qual “partimos”, ou melhor, estamos “partindo”, no sentido de que sempre estamos nos revisitando e sempre saindo e voltando, para que não caírmos no erro de nos fixarmos também em armadilhas, assentando nossas pesquisas em outro paradigma.

Desse modo, a história trabalhada por Foucault (2008e, p. 170) vai destacar a “insurreição dos saberes dominados”, pois não se preocupa em contar a história dos grandes homens, ou dos grandes fatos¹⁸:

Por saber dominado, entendo duas coisas, por um lado, os conteúdos históricos que foram sepultados, mascarados em coerências funcionais ou em sistematizações formais [...].

Em segundo lugar, se deve entender outra coisa e, em certo sentido, uma coisa inteiramente diferente: uma série de saberes que tinham sido desqualificados como não competentes ou insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível requerido de conhecimento ou de cientificidade.

É nesse sentido que tomar o documento como uma prática social é um exercício proposto por Foucault a partir de experiências com o delineamento do que ele chamou na Arqueologia do Saber de “mutação epistemológica na história”. Essa mutação designa as mudanças ocorridas no bojo da história, principalmente a partir de rupturas ao campo metodológico.

A escola ou movimento da história que mais sofreu intervenções do pensamento de Foucault foi a *École des Annales*. Em “Como se escreve a história” de Paul Veyne (2008), ele nos traz um pouco das mudanças ocorridas nessa escola¹⁹, de como a pesquisa e a narrativa

¹⁸ A esse respeito Foucault também vai afirmar que se trata “antes de tudo contra os efeitos de poder centralizadores” (FOUCAULT, 2008e, p. 171). No caso da pesquisa aqui trabalhada, para que possamos problematizar de que modo determinadas produções discursivas implicam em práticas medicalizantes controlando a produção da diferença é preciso questionar os saberes que são considerados como importantes para a formação da (o) psicóloga (o) e que são selecionados a fim de legitimar o “lugar” de produtora de verdades na esfera científica, renegando a produção de outros saberes que trariam a multiplicidade para os debates durante a formação.

¹⁹ Segundo Cardoso Jr (2001) a Escola dos Annales é uma escola da história que tem como tradição a “ruptura”, caracteriza-se pela forma deliberada com que articula diferentes teorias, estabelecendo diálogos com outras ciências. Apesar de não ter uma articulação teórica, os Annales mantêm no que concerne a construção metodológica momentos marcados por fases definidas e diferenciadas, o que de acordo com o autor indica que há uma tarefa reflexiva na trajetória dos Annales. Assim, o fio condutor dessas reflexões tem início em 1929, onde são elaboradas críticas ao positivismo e ao historicismo, tendo outro momento de ruptura nos anos 1940 a 1960, com a incorporação da história quantitativa e das estruturas (ênfase na permanência e a estabilidade, bem como, a pesquisa empírica e a estabilidade tendencial), e por último dos anos de 1960 à atualidade, configurando a “Nova História” que se aproxima da noção de “acontecimento”. Cardoso Jr. (2001) acrescenta ainda à “Nova História” a modalidade “História Conceptualizante”, em que voltando-se sobre si mesma a história elaborando a “desconstrução dos fatos históricos” e analisando as “práticas que existem por trás de objetos e sujeitos”. Nessa terceira fase dos Annales é que vamos encontrar uma ligação entre Foucault e seu modo de fazer pesquisa histórica em uma aproximação com a Arqueologia desenvolvida por este.

histórica era utilizada para falar sobre “grandes eventos”, “homens famosos”, “determinadas civilizações”, o que denominaria a “história tratados-e-batalhas ou histórias factuais”.

A partir dos anos 1960 em diante sob o auspício de “História Nova” esse movimento posiciona-se em relação a alguns problemas metodológicos adotados pela “história geral”, da qual destacamos alguns:

[...] a constituição de corpos coerentes e homogêneos de documentos (corpos abertos ou fechados, acabados ou indefinidos), o estabelecimento de um princípio de escolha (conforme se queira tratar exaustivamente a massa documental, ou se pratique uma amostragem segundo métodos de levantamento estatístico, ou se tente determinar, antecipadamente, os elementos mais representativos) (FOUCAULT, 2000, p. 12).

Esses problemas faziam o historiador repudiar as diferenças, os afastamentos e as dispersões que compõem um documento desintegrando a forma tranquilizadora buscada ao ir ao encontro das origens, como nos afirma Foucault (2000a, p. 14):

Há uma razão para isso. Se a história do pensamento pudesse permanecer como o lugar das continuidades ininterruptas, se ela unisse continuamente encadeamentos que nenhuma análise poderia desfazer sem abstração, se ela tramasse, em torno do que os homens dizem e fazem, obscuras sínteses que a isso se antecipam, o preparam e o conduzem, indefinidamente, para seu futuro, ela seria para a soberania da consciência, um abrigo privilegiado.

Fugindo dessas certezas, tenta-se com as análises documentais operadas nessa pesquisa, interrogar os discursos e práticas que os compõem, fazendo destes, nos dizeres de Foucault: “monumentos” que contem uma história em devir.

Esse modo de usar a história sem contemplações perpassa seus escritos desde “Arqueologia do Saber”, dando visibilidade aos jogos, disputas, conexões e supostas discrepâncias entre os saberes, e como estes formam regimes de verdade. Sobre a Arqueologia de Foucault, assim escreve Machado (2006, p.154):

A Arqueologia é uma história dos discursos considerados como monumentos, isto é, em sua espessura própria, na materialidade que os caracteriza; ela procura determinar as condições de existência do discurso tomado como acontecimento em relação a outros acontecimentos, discursivos ou não. Isso significa dizer que a Arqueologia analisa os discursos como práticas que obedecem a regras de formação: dos objetos, dos modos de enunciação, dos conceitos e dos temas e teorias, como procurei mostrar. Analisar as regras de formação dos discursos é estabelecer o tipo de positividade que os caracteriza. E essa positividade é a positividade de um saber e não de uma ciência.

Passando pela Genealogia irá ampliar as discussões sobre os saberes e sua relação com o poder, pontuando como essa produção discursiva materializa-se em instituições disciplinares, em agenciamentos de corpos individuais e coletivos, operando práticas sociais elaboradas por sofisticados dispositivos materiais: instituições, leis, documentos, etc. “[...] saindo de uma posição contemplativa de discursos, ao introduzir a genealogia como um modo de problematizar as práticas sociais de dentro” (LEMOS, CARDOSO JR., 2009, p. 353).

Para Veyne (2008, p. 280) a história-genealogia de Foucault não vai deixar de lado a sociedade ou a economia, mas irá estruturar esses elementos de outro modo: não por séculos, povos ou civilizações, mas “práticas”, “[...] as tramas que ela narra são a história das práticas em que os homens enxergavam verdades e das suas lutas em torno dessas verdades”.

A partir dessa noção de “prática”, na perspectiva foucaultiana, o autor vai definir que um dos trabalhos centrais do filósofo foi investigar o fazer. Esse fazer é o que explica o objeto e não o contrário, determinado sempre por um momento da história: “Cada prática tem contornos inimitáveis e elas vêm de mudanças históricas; das transformações da realidade histórica.” (VEYNE, 2008, p. 251).

Essa atitude metodológica de visibilidade dessas práticas permitirá identificar a originalidade ou nas palavras de Foucault, a “raridade” do acontecimento. As práticas são preconceituais, são criações históricas e estão sempre em relação com práticas vizinhas. Cada prática vizinha²⁰ é uma prática heterogênea, sustentada por regras estritas, o que configura por sua vez certa política. Em resumo, ao estudar as práticas não devemos pressupor a existência de um alvo, isso é o que as práticas produzem, ou seja, sua objetivação (VEYNE, 2008)²¹.

E, por fim, a Genealogia da Ética, para retomar o debate sobre o sujeito, ou melhor, de como o sujeito ao longo de todas as tradições históricas e epistemológicas foi sendo subjetivamente formatado, impresso, por determinados regimes de enunciabilidade, marcando posições de sujeito, ao dirimir sobre modos de ser, por meio de tecnologias do eu.

A Genealogia da Ética demarca o terceiro domínio foucaultiano, tal como assevera Veiga-Neto (2003), mas não quer dizer que seja um campo alheio aos domínios anteriores. Pelo contrário, nesse momento há uma simultaneidade entre as três práticas investigativas. Segundo Veiga-Neto (2003, p. 99) Foucault projeta o sujeito em três domínios: “ser-saber”, “ser-poder”, “ser-consigo”:

No processo pelo qual nos transformamos de indivíduo em sujeito moral moderno – ou seja, no processo pelo qual cada um aprende e passa a ver a si próprio – sempre estão atuando também as práticas divisórias que, por sua vez, são elementos constituintes de outros eixos: o do “ser-poder”. E, combinadas com essas, estão também determinadas posições de saberes, que se engendraram para instituir o sujeito como um objeto de que se ocupa as ciências modernas. Vê-se, assim, que é nesse terceiro domínio que Foucault amarra coerentemente a subjetivação que deu, como resultado, isso a que denominamos sujeito moderno.

²⁰ As “práticas vizinhas” estão em relação com as práticas estudadas e nas quais estas se ancoram, e ao se estudar a relação entre essas práticas e as práticas vizinhas temos a “produção de quadros estranhos, onde as relações substituem os objetos” (VEYNE, p. 280).

²¹ A respeito de qualquer dúvida Veyne (2008, p. 264) diz ainda: a prática não é o próprio objeto “[...] não há coisas: só existem práticas. É essa a palavra-chave dessa nova metodologia da história, de preferência, o “discurso” ou os cortes epistemológicos, que retiravam mais a atenção do público; a loucura não existe como objeto a não ser dentro de e mediante uma prática, mas essa prática não é a loucura”.

Assim, segundo Foucault (2004c, p. 195), impôs-se para ele esse terceiro deslocamento para analisar o que era denominado como “sujeito”, por meio da análise dos “jogos de verdade”: “convinha pesquisar quais eram as formas e as modalidades da relação consigo mesmo, por meio das quais o indivíduo se constituía e se reconhecia como sujeito. [...] estudar os jogos de verdade na relação consigo mesmo e a constituição de si próprio como sujeito”.

Ampliando seus estudos históricos, a partir de um lastro temporal maior, começando por volta do século II, investigando a ética grega clássica e a greco-romana, estabelecendo uma “história da sexualidade”, Foucault delineia seu projeto ampliando o estudo do sujeito para práticas de governamentalidade de si, a fim de ir compondo uma história da verdade:

Uma história que não seria aquela do que poderia existir de verdadeiro nos conhecimentos, mas sim uma análise dos ‘jogos de verdade’, dos jogos do verdadeiro e do falso através dos quais o ser se constitui historicamente como experiência, ou seja, como podendo e devendo ser pensado (FOUCAULT, 2004c, p. 195).

A maneira como começou a trabalhar com a história, ou os diferentes usos que fez desta, muito tem de influência dos trabalhos de Nietzsche, principalmente em relação à sua produção “Genealogia da Moral”, de onde Foucault vai tomar emprestado o termo “genealogia” para caracterizar tanto sua atitude quanto o modo de realizar suas pesquisas. Assim, descreve o fazer do “genealogista” com a história:

O genealogista necessita da história para conjurar a quimera da origem, um pouco como o bom filósofo necessita do médico para conjurar a sombra da alma. É preciso saber reconhecer os acontecimentos da história, seus abalos, suas surpresas, as vacilantes vitórias, as derrotas mal dirigidas, que dão conta dos atavismos e das hereditariedades; da mesma forma que é preciso saber diagnosticar as doenças do corpo, os estados de fraqueza e energia, suas rachaduras e suas resistências para avaliar o que é um discurso filosófico. A história com suas intensidades, seus desfalecimentos, seus furores secretos, suas grandes agitações febris como suas sínopes, é o próprio corpo do devir. É preciso ser metafísico para lhe procurar uma alma na identidade longíqua da origem (FOUCAULT, 2008f, p. 19-20).

E ainda nesse texto cita Nietzsche e suas críticas ao modo como se concebia história, como “supra-história” e atemporal, porque por meio de generalizações e reduções dos acontecimentos, minimizando os abalos e conflitos que os compunham, faz um deslocamento no tempo realizando uma reconciliação entre os eventos, garantindo-lhes um suposto ordenamento (FOUCAULT, 2008f, p. 26).

Para Nietzsche a história tinha que ser “efetiva”, ao passo que abandonasse esse modo de descrição, reconhecendo o devir, ou o “descontínuo em nosso próprio ser”. Ou seja, para o autor, não há reencontro na história, e nem um reencontro a nós mesmos (FOUCAULT, 2008f, p. 27). Em resumo: “As pesquisas históricas de Foucault são cartografias, mapas, diagramas que operam uma história problematizadora, que produz um pensar interrogante e

estabelecido no espanto, no estranhamento, em um exercício constante de demolição das evidências.” (LE MOS; CARDOSO JR., 2009, p. 353).

Sendo assim, esse modo de trabalhar com a história é que está tornando possível problematizar o objeto em estudo, a fim de verificar as “tramas” (VEYNE, 2008) as quais está enredado, entendendo-o como um acontecimento do qual se faz um recorte, usando como ferramenta, ou nossa goiva citada anteriormente alguns conceitos operacionais trabalhados pelo pensador Michel Foucault, dentre os que julgamos mais adequados: poder, biopolítica, biopoder, governamentalidade, dispositivo e medicalização, os quais descreveremos com mais detalhes na seção de número 3 deste trabalho.

2.1.3 Como operar com as ferramentas teóricas de Foucault visando perscrutar o campo do currículo?

Com o verbete “Operar” de Luiz Artur Costa (2012) proponho pensar de que forma tudo isso que tenho escrito opera nesse debate epistemológico como ferramenta metodológica? Para o autor:

Operar é um verbo pragmático, remete ao fazer e ao fazer um fazer. Opera um mundo de efetuações e contraefetuações, onde tudo é movimento e o critério de verdade é apenas se isso faz relação ou não, se age ou não age, não existindo qualquer outra base para a consistência ontoepistêmica dos seres e saberes. Centramo-nos com isso no que desloca, produz e cria e não no que é e está. Dispositivos operam, máquinas operam, conceitos operam, enfim, todos os operários-artistas atuantes na criação de mundos podem se utilizar deste pragmático verbo no seu ofício (COSTA, 2012, p. 175).

Vemos assim, que o uso do verbo operar não é privilégio de uns, mas uma palavra frequentemente utilizada por diferentes áreas de atividades. Na escrita de artigos, ensaios, literaturas em geral vamos nos deparando com o emprego desse verbo utilizado geralmente quando se quer marcar o uso de algum conceito ou de algum autor que provoque deslocamento, rupturas, dissidências.

A produção de Michel Foucault, por exemplo, tem sido usada de diversas formas em muitos campos e tipos de pesquisa (Psicologia, Educação, História, Saúde, Ciências Sociais, etc.), principalmente quando se objetiva problematizar alguma questão dada como acabada ou naturalizada, “operando” como uma “ferramenta” de desestabilização. Aquino (2013) tem feito um exaustivo trabalho sobre os usos de Foucault por autores brasileiros (no sentido de visibilizar uma contextualização do quadro geral das citações dos escritos do pensador), mapeando os lugares por onde o pensador francês tem sido evocado, tomando como foco de referência os estudos na área da Educação.

Suas pesquisas concluíram que a Educação tem representado o campo teórico que mais vem utilizando Foucault, e os estudos sobre currículo são um dos que com regularidade tentam operar com a produção teórica desse filósofo. Grande parte da difusão desse autor no Brasil e, sobretudo, na Educação tem sido realizada por Alfredo Veiga-Neto e Tomaz Tadeu da Silva (AQUINO, 2013).

Chama a atenção o fato de, por exemplo, na região sul²² do país estar a maior concentração desses estudos e frequentemente serem associados aos chamados estudos “pós-estruturalistas” e ou “pós-modernos”, vinculados aos Estudos Curriculares que vem mantendo essa demarcação na organização das teorias que compõem esse grande leque de estudos, tal como descrevemos no início dessa seção.

Bem, o intuito desse trabalho não é ser mais um a caracterizar Foucault como “pós alguma coisa”, mas foi o de fazer um panorama geral do quadro epistemológico onde as pesquisas deste se encontram para podermos situar alguns dos elementos que foram aproximando esses estudos.

Concordamos com o posicionamento de Albuquerque Júnior (2009) ao levantar críticas a essa situação, no que tange a localização de Foucault em um determinado “quadrante”. O próprio Foucault advertiu em inúmeras vezes ao ser interpelado sobre ser ou não um “pós”, que ele não se “rotulava” a nada. Muitos foram os teóricos que se aproximam de Foucault em determinadas ocasiões porque, ou vieram da mesma escola, ou porque trabalharam juntos em algumas pesquisas, ou simplesmente porque os acontecimentos históricos da época em que viveram puderam fazer com que suas experiências de pesquisas os aproximassem de modos de ver e ser no mundo de então, tal como ele próprio argumenta em entrevista nos Ditos e Escritos VII, sobre sua relação/não relação com o historiador Philippe Àries, que lhe foi contemporâneo (FOUCAULT, 2011a).

Albuquerque Júnior (2009) a respeito dessa questão vem pontuar que Foucault jamais se debruçou ou tomou como tema de interesse assuntos sobre a tal “pós-modernidade” ou ao “pós-moderno”, nem manteve conversa com autores que postularam tais afirmativas sobre esse “novo” advento temporal.

Se Foucault tivesse aceitado pertencer entre estes ou estar nessa “condição”, estaria cometendo um devaneio em relação ao que ele mesmo tanto se dedicou a estudar: a história ou acontecimentos históricos em suas condições concretas, conflituosas e relacionais,

²² O estudo que realizamos com essa pesquisa tem a pretensão de expandir as análises sobre o currículo por meio dessa proposta teórica/metodológica a qual assumimos, principalmente no questionamento acerca da formação em psicologia oferecida pela Universidade Federal do Pará e que esta possa incentivar a produção de outras pesquisas, expandindo as análises para outras instituições de formação em psicologia na região Norte, uma vez que poucos trabalhos foram encontrados a esse respeito.

rechaçando um ordenamento cronológico fixo e universal entre todos os acontecimentos, ou práticas tomadas para estudo.

As poucas vezes em que se referiu ao conceito de pós-moderno foi no sentido de recusá-lo, de considerá-lo inadequado para fazer aquilo a que se propunha fundamentalmente em sua démarche filosófica, ou seja, um diagnóstico crítico do presente. Ao invés de se dedicar a discutir a noção de pós-modernidade, de investigar o seu estatuto e a que condições históricas concretas tal noção poderia se referir, Foucault dedicou toda a sua trajetória filosófica a pensar a modernidade, o que seria a modernidade, o que ela havia significado no plano do pensamento e das práticas, a que configurações históricas concretas ela corresponderia (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2009, p.12-13).

Com todo o aparato explicitado, não estamos desmerecendo as contribuições que os estudos considerados “pós-modernos” têm posto como referências para pensar outras atitudes frente aos acontecimentos dos últimos 40 anos, trazendo também deslocamentos, em pesquisas sobre esse prisma. No entanto, não podemos deixar de demarcar que Foucault, embora queiram alguns autores, tal como apontado por Albuquerque Júnior (2009), também não pode ser “classificado” à revelia do que tanto recusou.

Trazendo esse debate para o texto presente, pretendemos então “operar” um estranhamento ao “currículo” escolhido como objeto de pesquisa. Desse modo, o currículo, quando entendido como uma “invenção da modernidade”, tal como cita Popkewitz (2002), tem como uma de suas funções regular e disciplinar o indivíduo.

A ideia de currículo corporifica uma organização curricular do conhecimento pela qual os indivíduos devem regular e disciplinar a si próprios como membros de uma comunidade/sociedade (LUDGREN, 1983; HAMILTON, 1989; ENGLUND, 1991 apud POPKEWITZ, 2002, p.186).

Nas instituições educativas este vai funcionar como um dispositivo que “opera” essas regulações, produzindo regimes de saber que objetivam e subjetivam os corpos aos quais se destina.

Mais adiante Popkewitz (2002) vai ampliar a função dessa regulação “individual” para regulação social, ao associar o currículo a um projeto maior dentro das tecnologias de controle da governamentalidade, buscando esses conceitos na produção de Foucault²³:

A noção de governamentalidade de Michel Foucault (1979) é útil para focalizar os novos princípios de regulação corporificados na pedagogia. A partir do século XIX, Foucault argumenta, ocorre uma relação entre práticas estatais de governo e comportamentos e disposições individuais. Se o Estado devia ser responsável pelo bem-estar de seus cidadãos, a identidade dos indivíduos devia ser vinculada aos padrões administrativos encontrados na sociedade mais ampla. Em múltiplas arenas

²³ Vale destacar que Foucault em livros como o *Vigiar e punir* (2008d) e *História da Sexualidade I* (2007) vai delimitar as manifestações do poder em suas diferentes ocorrências. Assim, ele argumenta haver uma forma de poder mais voltada para o controle dos corpos individuais, que ele designou de anatomopolítica, em que se investiam nesses corpos principalmente por meio de instituições disciplinares, tais como: as escolas, os mosteiros, os exércitos, os hospitais, etc.; isso com maior ênfase nos séculos XVII e XVIII, depois, mas não substituindo essa forma de poder, teremos a biopolítica, que seria um investimento do poder sobre a população, sobre os corpos coletivos, também conhecido como “poder regulador”. A articulação entre essas duas formas de poder Foucault denomina de Biopoder.

sociais, ocorrem estratégias de intervenção e reformas estatais, à medida que aparecem novas instituições de saúde, trabalho, educação e novas estruturas mentais, juntamente com a emergência dos novos objetivos de bem-estar social do Estado (POPKEWITZ, 2002, p.187-188).

De fato, em *Vigiar e Punir* (2008d) Foucault cita algumas instituições, tais como as escolas, como grandes aparatos disciplinares, moduladores dos corpos, por meio de um investimento político sobre estes. Essa ação política é entendida por Foucault como uma relação de forças, onde o poder atuaria de forma sutil e ramificada, exercendo uma micropolítica do poder, uma vez que este é considerado descentrado, tanto do Estado quanto de algum indivíduo. Nesse sentido, assim esclarece Farhi Neto (2010, p. 25):

Foucault procura analisar o poder não como um produto de um contrato entre iguais, nem mesmo como a resultante de uma conquista, de uma vitória, mas como uma “batalha contínua” e difusa, que ocorre em múltiplos pontos, atravessando indistintamente Estado e sociedade civil. As relações de poder se configuram em uma rede de “micropoderes”, que não atinge jamais uma configuração definitiva e permanece aberta às inversões nos seus nós.

E o poder tal com ele é percebido por Foucault, por sua vez, também encontra campo para atuação nos escritos curriculares, mantendo relação com os saberes. E essa relação vai constituir jogos ou regimes de verdade que estão em permanente movimentação produzindo efeitos tais como prescrição de comportamentos, de condutas, correção de “desvios”, “micropenalidades” do tempo, controle de discursos, controle dos corpos, a fim de torná-los úteis e dóceis. Nesse ínterim, a educação, objeto de investimento das produções curriculares, torna-se tanto objeto do poder quanto do saber:

Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 2004a, p. 43-44).

Nesse sentido, entendendo o estudo do currículo como forma de identificar práticas sociais que produzem efeitos, alinhavamos a perspectiva dos estudos de currículo às propostas de problematização em pesquisas realizadas por Michel Foucault por meio de seus apontamentos investigativos “arqueogenealógicos”.

Assim, parte-se do pressuposto e do uso das teorias sobre currículo que levam em consideração uma perspectiva de discurso como possibilidades de condições para emergência de determinadas práticas subjetivadoras. Têm-se, portanto, uma estreita relação entre currículos e produção de identidades, tal como assinala Tomaz Tadeu da Silva (2011, p. 113-114): “[...] o sujeito não é o centro da ação social. Ele não pensa, fala e produz: ele é pensado, falado, produzido. Ele é dirigido a partir do exterior: pelas estruturas, pelas instituições, pelo discurso.”

De acordo com essa perspectiva tem-se um sujeito modelo, idealizado por determinada teoria materializada no currículo e se busca estabelecer parâmetros acerca dos tipos de conhecimentos que irão determinar aquele sujeito, conferindo-lhe uma identidade. É nesse sentido que Tomaz Tadeu da Silva (2011) argumenta que os currículos são documentos de identidade. E, como a produção desses documentos não são neutras, como bem adverte Foucault (2000a), existe uma arena arquitetada nas lutas empreendidas pelas diferentes teorias, demarcando posições de poder²⁴.

Para Corazza (2004) devemos questionar o currículo, torná-lo “estranho”, para assim transportá-lo do lugar comum visionado. Se entendido como uma linguagem “[...] a natureza de sua discursividade é arbitrária e ficcional, por ser histórica e socialmente construída” (CORAZZA, 2004, p. 9-10). Se percebido como um ser falante, pergunta-se: “o que está dizendo? O que quer dizer, com isto que está dizendo? O que você quer?”. Ainda, de acordo com a autora:

[...] um currículo também produz ideias, práticas coletivas e individuais, sujeitos que existem, vivem, sofrem e alegram-se, num mundo que se produz atravessado por complexas redes de relações que vão desde as econômico-sociais até as tramas amorosas e transferenciais. [...] Um currículo é o que dizemos e fazemos... com ele, por ele, nele. É nosso passado que veio, o presente que é nosso problema e limite, e o futuro que queremos mudado (CORAZZA, 2004, p. 13-14).

Portanto, a postura em relação à pesquisa deverá seguir sempre uma posição de “perspectivadora” dos arquivos a serem analisados, permitindo assim, que seja dada visibilidade ao encontro dos acasos que compõem esses documentos, tal como nos adverte Foucault (2000a, p.7):

[...] O documento, pois, não é mais, para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações.

Logo, uma pesquisa de cunho arqueológico não buscará definir os pensamentos, nem as supostas representações que estariam “ocultas” e depois se “manifestariam” nos discursos, mas, como argumenta Foucault (2000a), estudará os próprios discursos enquanto práticas que obedecem a determinadas regras, ou ainda: “[...] o estudo arqueológico está sempre no plural: ele se exerce em uma multiplicidade de registros; percorre interstícios e desvios; tem seu domínio no espaço em que as unidades se justapõem, se separam, fixam suas arestas, se enfrentam, desenham entre si espaços em brancos” (FOUCAULT, 2000a, p. 180).

²⁴ O conceito de poder nesse trabalho segue a orientação de Foucault. Este entendia as relações de poder de modo diferente do que habitualmente se costumava encontrar na literatura: relação de hierarquia entre “dominados” e “dominantes”, “relação descendente”, práticas de rejeição, exclusão apenas, etc. Formas completamente negativas. Para Foucault (2006) o poder é uma prática social que produz mecanismos, procedimentos, domínios de objetos, estratégias, sujeitos etc. Não está localizado em um ponto, ele circula em rede, penetra as entranhas e ramifica-se por todos os lados, portanto, possibilitando, assim resistências.

Alinhada à análise arqueológica, estarão os estudos genealógicos, uma vez que a divisão entre um modo e outro de pesquisa é muito tênue, haja vista que também podemos encontrar na arqueologia estudos de práticas não discursivas que falam das instituições, dos acontecimentos políticos e econômicos, portanto, pode-se se fazer uma análise das formas específicas de articulação entre sistemas discursivos (relações de saber) e não discursivos (relações de poder).

Contudo, ao longo dos desdobramentos de Foucault, a genealogia vai ganhando uma forma singular de analisar os acontecimentos, focando-se mais em aspectos concretos de práticas sociais como efeitos de relações de poder, por conseguinte, de acordo com Foucault (2008e, p. 171):

[...] Trata-se da insurreição dos saberes não tanto contra os conteúdos, os métodos e os conceitos de uma ciência, mas de uma insurreição dos saberes antes de tudo contra os efeitos de poder centralizadores que estão ligados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa. Pouco importa que esta institucionalização do discurso científico se realize em uma universidade ou, de modo mais geral, em um aparelho político com todas as suas inferências, como no caso do marxismo; são os efeitos de poder próprios a um discurso considerado como científico que a genealogia deve combater.

Para tanto, trata-se de uma análise de proveniência e de emergência dos acontecimentos que encontra na história uma via para a realização de críticas a algumas instituições, saberes e práticas correspondentes. Contudo, o uso que se faz da história é diferente da tradicional²⁵ que normalmente tenta traçar uma trama entre os acontecimentos, com origem, meio e fim.

Na história empreendida pela genealogia não se busca as origens, nem essências ou verdades “escondidas”, mas a análise de proveniência “[...] permite também reencontrar sob o aspecto único de um caráter ou de um conceito a proliferação dos acontecimentos através dos quais (graças aos quais, contra os quais) eles se formaram” (FOUCAULT, 2008a, p. 21). E na análise de emergência vai

[...] mostrar seu jogo, a maneira como elas lutam umas contra as outras, ou seu combate frente a circunstâncias adversas, ou ainda a tentativa que elas fazem – se dividindo – para escapar da degenerescência e recobrar o vigor a partir de seu próprio enfraquecimento. [...] A emergência é portanto a entrada em cena das forças; [...]. (FOUCAULT, 2008a, p. 23-24).

Essas condições de aparecimento na historicidade dos saberes e dos poderes encontram materializações que objetivam e subjetivam as pessoas. Foucault dirige-se aos

²⁵ Estamos nos referindo às críticas realizadas pela Escola dos Annales, a partir de 1920, ao formato que a história dava até essa década do século XX, às pesquisas históricas, em que era evidenciado datas e fatos, sem aprofundamento de estudo dos acontecimentos. Esse tipo de método seguia o modelo positivista de ciência, concebendo o tempo em uma sequência lógica, onde os acontecimentos (fatos) estariam encadeados de forma linear (CARDOSO JR., 2001; VEYNE, 2008).

estudos dos efeitos dessas práticas de objetivação e de subjetivação, procurando problematizar os modos de existência, por meios de seus estudos sobre ética e subjetivação. Para Nardi e Silva (2005) o conceito de ética para Foucault diz respeito à constituição de um sujeito capaz de apropriar-se dos destinos de sua vida. Dessa feita, assinalam os autores

[...] Foucault propõe que a ética seja pensada como a forma privilegiada de reflexão sobre os modos de viver e que a vida seja tomada como a expressão de uma obra de arte singular. A ampliação do grau de liberdade com que se vive a vida depende da construção de uma arte de viver, do desenvolvimento de uma estética da existência, assim como da construção de estratégias para que se possam estabelecer formas mais recíprocas de posicionamento nos jogos de poder e verdade. Essa seria uma forma possível de resistência às formas de dominação (NARDI; SILVA, 2005, p. 93).

Desse modo realizamos uma análise que produziu uma inquietação sobre as práticas psicológicas ainda vigentes em nossa modernidade, como uma maneira de desacomodar a Psicologia, questionando-a por meio do estudo do currículo de formação em Psicologia que inventam maneiras de ser por meio de práticas explícitas ou sutis de controle e regulação da vida.

Em contato com a literatura sobre análise de documentos, já desde o mestrado, vislumbramos a possibilidade de narrar uma história a partir de arquivos. Principalmente por meio de Paul Veyne, Jacques Le Goff e Michel Foucault, pudemos nos direcionar para os documentos, como “monumentos”, pois são arquivos que possuem uma vida própria entrecortada por tramas, as quais nós selecionamos no nosso recorte, a fim de poder construir nosso “objeto” de estudo. Assim, tomando de empréstimo a noção de “trama” de Paul Veyne (2008), fizemos uso dos arquivos/documentos para análise de alguns dos fragmentos que os compõem dando-lhes formas e contornos, sempre vazados, porque entendemos que não há como esgotar nestes uma totalidade e, tal como afirma Veyne (2008, p. 44), o que podemos fazer é “[...] no máximo, multiplicar as linhas que os atravessam”. Para tanto, o documento é entendido como um acontecimento²⁶ que “[...] deixou, até nós, uma marca material”.

Os acontecimentos não existem, com a consistência de um objeto concreto. É necessário acrescentar que, não importa o que se diga, não existem também como um “geométral”, prefere-se afirmar que eles têm existência em si mesmos, como um

²⁶ Explicando essa noção de acontecimento para Veyne, Cardoso Jr. (2001) vai nos dizer que esta noção define-se antes de tudo, pela “diferença temporal”. Um acontecimento, não se repete, ele é datado, é proveniente de um determinado momento. Assim, ao fazermos um recorte de um determinado objeto estamos sinalizando que este está “instalado no seio da diferença temporalmente marcada.” (CARDOSO JR., 2011, p.113). O autor provoca então: “como pode o historiador orientar-se em um campo acontecimental marcado pela diferença temporal?”, para responder a essa pergunta, recorre novamente a Veyne, dessa vez de como este vai se beneficiar da noção foucaultiana de “prática”. Logo, prática seria “aquilo que imanta todo um conjunto de acontecimentos, aquilo que permite, no plano discursivo, costurar a dobra narrativo-teórica, isto é, entre a diferença temporal de um acontecimento e uma operação conceitual que lhe seja feita. Prática é aquilo que os homens efetivamente fazem, não aquilo que eles pensam a respeito do que fazem. Mais ainda: prática é o fazer que se reitera em toda uma série de acontecimentos, disso derivando sua maneira de ser oculta, disso derivando sua raridade.” (Ibidem, p. 113-114).

cubo ou uma pirâmide: nunca percebemos todas as faces de um cubo ao mesmo tempo, só temos um ponto de vista parcial; em contraposição, podemos multiplicar esses pontos de vista (VEYNE, 2008, p. 46).

No decurso dessa pesquisa, portanto, espera-se tornar esses documentos alvo de problematização capazes de produzir uma história útil à vida, realizando um movimento de pesquisa, diferente da história memória, que busca salvaguardar o passado, reconstituindo os acontecimentos como se fossem lineares e fidedignos (LEMOS et al, 2010).

É em um cenário de tensões e disputas que se configura um *documento*, na medida em que, como afirma Castro (2008, grifos do autor), tomam-se decisões “do que” deve ser preservado, como se deve preservar e “para quem”, com base em uma série de concepções de valor, memória e passado. Opera-se então, uma ruptura radical no modo de questionamento dos documentos (LEMOS et al, 2010, p. 100, grifo das autoras).

Para isso é preciso seguir as trilhas dos agenciamentos que compõem esse documento

[...] as relações de força, os dispositivos de poder que as instituíram como tal. É seguir pistas como nas histórias de detetive, fragmentos que poderão engendrar muitas outras genealogias. Por isso, investigar documentos é mais do que simplesmente seguir pegadas que, certamente, foram deixadas em um tempo passado (PRADO FILHO, LOBO, LEMOS, 2014, p.31).

E acrescentamos com Foucault (2000a) que nossa posição sobre o documento é de: “[...] não interpretá-lo, não determinar se diz a verdade, nem qual é seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo no interior e elaborá-lo [...]”, e a história na qual Foucault trabalha “[...] organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações.” (FOUCAULT, 2000a, p. 07).

[...] a história em sua forma tradicional, se dispunha a “memorizar” os *monumentos* do passado, transformá-los em *documentos* e fazer falarem 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 os documentos em monumentos e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinha sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos (FOUCAULT, 2000a, p. 08, grifo do autor).

Os documentos serão trabalhados nessa perspectiva como práticas sociais, discursivas e não-discursivas que se enredam na construção de discursos que normatizam os cuidados de si por meio de práticas que objetivam o sujeito como campo de intervenção.

Assim, de acordo com Foucault (2005a) os documentos ou arquivos configuram uma existência acumulada de discursos, e toda sociedade realiza uma produção discursiva que “[...] é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.” (FOUCAULT, 2004a, p. 08-09).

Para Foucault (2004a) essa produção discursiva não se realiza sem uma “vontade de verdade” que encontra apoio em suportes institucionais que exercerão sobre outros discursos uma pressão e um poder de coerção.

E, tentando realizar uma correspondência com as Teorias de Currículo atuais, entendemos os documentos como produções que se dinamizam em meio a disputas entre sujeitos. Portanto, selecionam, organizam e impõem um conhecimento a objetivar a regulação e o controle de si em uma sociedade.

Assim sendo, podem conter discursos que constroem identidades, encerrados em alguns limites históricos e culturais, marcados, sobretudo, por uma complexa rede discursiva pautada por relações de poder.

Nestes termos não há currículo neutro, não há ação e dispositivo de formação imparcial, atividades, dispositivos e artefatos presentes nas mediações formativas sempre querem nos levar a algum lugar, orientados por alguém, por algum grupo de fato e algumas intenções. (MACEDO, 2010, p.115).

E com Foucault (2000a) veremos que a análise de um discurso, também é análise de sua dispersão, ou seja, dos sistemas de dispersão que o compõe e que são organizados para nos dá a ideia de regularidade, e é essa aparente “regularidade” do currículo de Psicologia da UFPA que colocaremos em questão nesta proposta de trabalho.

Para dar conta de trilhar a proposta dessa tese doutoral lançamos mão de alguns procedimentos e posicionamentos metodológicos a fim de inquirir o material empírico produzido ou recortado para compor o *corpus* dessa pesquisa. Segundo Diehl (2012) a pesquisa é uma forma de recorte do tema escolhido para se trabalhar, assumindo-se a limitação própria dessa atividade de produzir conhecimento e a parcialidade de seu caráter. Assim, ao “recortarmos” estamos reconhecendo a existência de um “enquadramento” que pode assumir uma perspectiva figurativa, a fim de podermos nos permitir refazer caminhos, traçar novas trajetórias, quanto no sentido metonímico ao nos perguntarmos sobre as condições efetivas para tal produção, observando os limites que podem aparecer durante o ato de pesquisar.

Ao fazermos também um “recorte”, estamos produzindo uma ação, ou melhor, nos dizeres de Lemos et al (2015a) estamos fazendo uma “intervenção”, no sentido de operar sobre diferentes virtualidades, entrando no campo dos arranjos e tensões entre forças distintas que compõem um conjunto de práticas concretas na diagramação de um dispositivo. As práticas das quais elegemos como “campo” de intervenções são constituídas por um conjunto de documentos formados por “documentos de domínio público”, nos quais se encontram algumas Leis, Diretrizes, Currículos *Lattes* e outros documentos que foram forjados durante o

decorrer da pesquisa a fim de compor “documentos orais”, através de rodas de conversas e entrevistas individuais.

Optamos por realizar pesquisas documentais por estas ainda se constituírem como modos de pesquisar pouco utilizados nas pesquisas em psicologia (LEMOS et al, 2015b) e nas pesquisas em educação. Assim, essa opção tem como vantagem ampliar nessas áreas as diferentes possibilidades de se fazer pesquisa, algo que tem sido suscitado desde o século XX, a partir da Escola dos *Annales*, em que começa a haver um alargamento da noção de “fonte”, ampliando o campo do historiador e as tipologias de “fontes” (KARNAL; TATSCH, 2012).

Tal como assinalamos com Veyne (2008) anteriormente a respeito da pesquisa sobre as práticas, a partir de leituras iniciais sobre a formação em psicologia, tema geral dessa pesquisa e que ganha especificidade com a inserção da temática da medicalização, fomos fazendo os primeiros recortes a fim de ficar a par das inquietações que moviam as pesquisa sobre esse tema no Brasil, já que em pesquisa anterior de mestrado, não nos debruçamos sobre esse assunto, incorrendo em temática distanciada.

Assim, o projeto inicial tinha como objetivo metodológico realizar pesquisa documental a partir da seleção de alguns documentos que eram apontados como fazendo parte da trajetória de constituição da formação em psicologia no Brasil, mas que teria como foco de análise os discursos produtores de práticas de medicalização, nos perguntado pelo modo como estas práticas estavam sendo constituídas. Outro ponto de interesse era produzir um relatório de pesquisa que trouxesse elementos constituidores das práticas locais de formação em psicologia, no caso, a ofertada pela Faculdade de Psicologia da Universidade Federal do Pará. E, para tanto, tínhamos como pretensão trazer para o debate documentos em formato de projetos de pesquisas, projetos de extensão, Currículos *Lattes* dos professores, atas das reuniões de discussão sobre a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso do ano de 2010, planos de aulas das disciplinas. Tão logo o projeto passou por debates realizados durante o primeiro ano de disciplinas ministradas no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFGA, começamos a tentar encontrar esses documentos.

Primeiramente foi realizada uma busca pelas Diretrizes Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia de 2004 e 2011²⁷ e o Projeto Político-Pedagógico do mesmo, para uma leitura prévia sobre a incidência dos primeiros documentos sobre o Projeto Pedagógico. Depois, se buscou no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) materiais relativos à formação em psicologia no Brasil. A

²⁷ http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf e http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&category_slug=marco-2011-pdf&Itemid=30192. Esses documentos também podem ser encontrados no sítio da Associação Brasileira de Ensino em Psicologia: www.abepsi.org.br/

palavra-chave utilizada nesse momento inicial foi “formação em psicologia”. Ampliamos posteriormente essa busca inserindo a chave “medicalização”. Isso ocorreu ainda no primeiro ano da pesquisa e encontrávamos mais materiais relativos à formação de forma dispersa, e poucos materiais relativos à medicalização.

Nesse momento também foram consultados o Fórum Sobre a Medicalização da Educação e da Sociedade: <http://medicalizacao.org.br/> com o intuito de nos aproximarmos das discussões que esse fórum vem realizando desde os anos de 2010. Nesse sítio é possível encontrar algumas indicações de materiais tais como dissertações, teses, artigos, livros, além de documentos diversos como ofícios, legislações etc. e vídeos que tratam de temas relacionados à medicalização dentre estes a gravação de seminários e encontros promovidos pelo Fórum. Os vídeos estão disponíveis no canal <https://www.youtube.com/user/forummedicalizacao>, indicado nesse sítio e lá podemos ter acesso às gravações de alguns eventos como o “II Seminário Internacional: A educação medicalizada - Dislexia, TDAH e outros supostos transtornos. Novas capturas, antigos diagnósticos na ‘Era dos transtornos’” realizado em São Paulo no ano de 2011.

Após as leituras de algumas teses e dissertações que traziam inúmeros documentos como fontes para compor algumas histórias do percurso da formação em psicologia no Brasil, sobretudo, tais como Bernardes (2004); Costa (2008), Tonial (2014) e Cury (2012), optamos por restringir a análise documental na esfera nacional aos seguintes documentos como fontes primárias:

- ✓ Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Psicologia, resolução publicada em 2004 – Essas diretrizes, quanto as a seguir são as que constituem na atualidade as referências curriculares para os cursos de psicologia no Brasil.
- ✓ Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Psicologia, resolução publicada em 2011.
- ✓ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) – Foi escolhida para pensar o modelo de educação que se ambicionava nessa década do século XX, além de representar a segunda maior reforma na educação realizada no Brasil.
- ✓ Documento elaborado pela Comissão de Especialistas em ensino em Psicologia da SESU-MEC/1995 – “A formação em psicologia: contribuições para reestruturação curricular e avaliação dos cursos”, Comissão de Especialistas de Ensino em Psicologia - MEC/SESU/1995. – Esse documento foi escolhido para falar do histórico anterior às Diretrizes curriculares de 2004.

Realizamos essa restrição usando como lastro temporal os anos de 1990 a 2011, demarcando assim os últimos 20 anos de discussões sobre o tema da formação em psicologia,

além do mais, julgamos inviável refazer toda a trajetória já realizada pelos trabalhos anteriores, uma vez que não constituía como objetivo dessa pesquisa realizar uma genealogia da formação em psicologia, mas rastrear algumas práticas via documentos que indicassem a presença de práticas medicalizantes na formação em psicologia. Alguns documentos, fora desse recorte, também foram lidos para situarmo-nos no encontro entre diversas forças constitutivas sobre a formação em psicologia e que matinha alguma relação com esses documentos selecionados. Estes são utilizados como fontes secundárias compondo o que estamos chamando de “práticas vizinhas”, tal como delineamos a partir de Veyne e Foucault. Assim, as fontes primárias são as chaves de entradas para as análises e as fontes secundárias estabelecerão algumas pontes de debates, situando condições históricas, políticas, engendramentos diversos que se cruzam e que constituem os documentos em destaque.

A seleção desses documentos tornou possível traçar uma análise acerca das condições que possibilitaram a construção do Projeto Pedagógico buscando por vetores que no âmbito nacional iriam transversalizar a construção desse documento, entendendo por condições de possibilidades análises históricas: “[...] sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa.” (FOUCAULT, 2000a, p.136). Dessa maneira, dando visibilidade aos modos como essas práticas viabilizaram estratégias de governo na mobilização de aparatos diversos dentro do regime de biopoder na composição de linhas que operam um dispositivo de formação, uma vez que se trata de documentos normativos que na operacionalização de saberes e poderes estabelecem um conjunto de princípios a serem observados pelas instituições de ensino superior no Brasil.

Para dar sequência a esses estudos partimos para o delineamento do segundo corpo de documentos a serem inqueridos. Como dito anteriormente, pretendíamos trabalhar com atas de reuniões, projetos de pesquisas e extensão, planos das disciplinas, Currículos *Lattes*, além do Projeto Pedagógico. Contudo, após praticamente dois anos recorrendo à Faculdade de Psicologia sem sucesso ao contato com alguns desses documentos, cujos motivos incluíam a reforma no prédio onde funcionava a Faculdade, reorganização dos documentos por uma arquivista, a “perda” de alguns documentos, segundo informações obtidas por funcionários da Faculdade, a não entrega de alguns desses documentos (planos de aulas, projetos)²⁸ à Faculdade me fizeram elaborar outras estratégias de produção de documentos.

²⁸ Cabe ressaltar que alguns desses documentos foram solicitados para alguns professores e outros como os planos de aula tentamos encontrar nas pastas relativas às disciplinas ofertadas no Curso de Psicologia e disponíveis na copiadora do Bloco de aulas, no entanto não conseguimos nem cinquenta por cento desses planos. Também tentamos a ajuda de alguns estudantes de graduação, membros do Grupo Transversalizando, nessa empreitada e avaliando que o tempo da pesquisa estava se prolongando por conta disso, resolvemos não trabalhar mais com esses planos.

A trama que envolve e constitui os rumos metodológicos de uma pesquisa é sempre complexa e instável, pois são trajetórias em constante construção e reconstrução. Opções, escolhas e direcionamentos são atividades permanentes no desenrolar de qualquer trabalho investigativo (LOCKMANN, 2013, p. 43).

Excluídos os planos de aulas e as atas, verificamos as informações sobre os projetos nos próprios Currículos *Lattes*; no entanto, deixamos essa análise para outro momento da pesquisa, a saber, o que consta na seção 5. Incluímos como outro aspecto que ajudou na mudança de percurso a própria atividade de leitura e análise dos documentos nacionais bem como a leitura do Projeto Pedagógico de Psicologia que me fizeram pensar em documentos produzidos na UFPA que tomando como parâmetros alguns dos documentos anteriores elaboram no plano local o seu conjunto de normativas e recomendações a serem observadas pelos Cursos para a elaboração de projetos pedagógicos. Após buscas realizadas no sítio da UFPA (www.ufpa.br), usando como lastro temporal o mesmo indicado anteriormente e que coincide com a produção do Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia da UFPA o qual analisamos, selecionou-se os seguintes documentos que falam das práticas locais como forma de constituir esse currículo:

- ✓ 1) Plano de Desenvolvimento Institucional – 2005 a 2010 da Universidade Federal do Pará – é um documento considerado importante por trazer aspectos regionais que são pensados nos objetivos da universidade fazendo relação com as propostas que são lançadas no âmbito nacional, ora atendendo algumas dessas recomendações ora se opondo à elas. Também se levou em consideração que o Projeto Pedagógico de Psicologia teve seu debate para reformulação durante a vigência desse Plano.
- ✓ 2) Plano de Desenvolvimento Institucional – 2011 a 2015 da Universidade Federal do Pará – foi selecionado pelos mesmos objetivos acima e pelo fato de que após a aprovação do novo Projeto é sob a vigência desse Plano que as Faculdades elaboram suas atividades de formação.
- ✓ 3) Resolução 3.633, de 18 de fevereiro de 2008 que aprova o Regulamento de Ensino de Graduação no âmbito da UFPA;
- ✓ 4) Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação da Universidade Federal do Pará – Cadernos da PROEG 7, 2005 – esse Caderno foi incluído por apresentar propostas a serem pensadas na confecção dos currículos dos cursos da UFPA, e que apresenta em seus argumentos a incidência de saberes que questionam a matriz proposta pelas “competências e habilidades”, mesmo o Projeto Pedagógico não fazendo referência a esse documento, se tornou importante para problematizarmos o referido projeto.

- ✓ 5) Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Psicologia da UFPA, 2010 – é o Projeto reformulado para substituir o documento em forma de “grade” de disciplinas que existia anteriormente, sob a qual estava organizado o curso de psicologia desde a sua criação nos anos de 1985.

Demais procedimentos específicos sobre esse percurso metodológico são explicitados na seção de número 4: “Condições de constituição dos documentos que formam a Psicologia”. Essa seção é basicamente formada por documentos normativos de domínio público e compõem o que estamos designando como Dispositivos-Formação I, referente às forças móveis e fluídas que nas relações de poder, imanentes a saberes que são invocados para justificar determinados enunciados componentes da primeira parte analítica desta tese doutoral.

A segunda parte analítica foi designada por Dispositivos-Formação II composta pela intervenção em documentos que nos indicassem os saberes acionados como importantes para a formação do psicólogo por essa universidade e de que maneira práticas de resistências como produção da diferença estariam sendo acionadas nessa formação tal como almejamos nos dois últimos objetivos a serem perscrutados por essa pesquisa. Também aqui formulamos dois momentos metodológicos: o primeiro consistiu na retomada do Projeto Pedagógico e na busca dos Currículos *Lattes* dos professores que compõem a Faculdade de Psicologia. Com a retomada do projeto a partir desse outro olhar circunscrito pelo próximo objetivo formulado pudemos dar visibilidade aos saberes que compõem o currículo, o modo como os mesmos se distribuem e a implicação dos professores nessa distribuição que pôde ser melhor deslumbrada a partir da incursão aos Currículos *Lattes*.

Enquanto fazia-se essa busca e mapeamento dos elementos que nos interessavam no projeto e nos currículos a respeito da distribuição das áreas de saber, começamos a colocar em prática outra estratégia para ampliar as análises sobre o tema pesquisado. E, a fim de poder dar visibilidade às experiências de formação vividas pelos estudantes e professores, iniciamos a realização de rodas de conversas (uma roda mista com professores e estudantes e duas rodas somente com estudantes) e entrevistas individuais com professores que compõem o segundo momento dessa parte analítica. Esse procedimento não estava previsto inicialmente até o exame de qualificação, mas foi sugerido por um dos professores durante o exame e pela imersão nos documentos normativos sentíamos a necessidade de extrapolar esses documentos e dar voz aos estudantes e professores a fim de que expressassem suas opiniões sobre o tema discutido.

A realização dessas atividades se deu entre junho de 2015 a fevereiro de 2016 e foram inseridas nas análises sobre as “linhas de fraturas ou subjetivação”, de modo a nos fazer

pensar nos desníveis discursivos que compõem as práticas de medicalização por meio dos processos de experiências da formação oferecida. Foram através dessas atividades que pudemos ter acesso às outras informações que não obteríamos com os documentos estudados, principalmente sobre os modos como esses processos entendem o que seriam práticas de medicalização, suas implicações para a formação em psicologia e quais práticas consideram como de resistência aos processos de medicalização (quando essa é entendida como redutora dos processos de diferença), e quais práticas consideram como produtoras de diferença. Maiores detalhes de como se deram essas atividades constam na seção 5: Produção e/ou silenciamento da diferença no currículo de psicologia.

Essas rodas de conversas e entrevistas foram realizadas a partir da perspectiva da “intervenção”, tal como assinalamos com Lemos et al (2015a) e Prudente e Tittoni (2014) autores que vão afirmar a intervenção na pesquisa como um modo de operar sobre determinados acontecimentos, traçando um mapa histórico das forças em sua multiplicidade, imprimindo nessas forças nossas inquietações. Esse entendimento nos levou a rever toda a trajetória transcorrida para a realização desta pesquisa, rememorando posicionamentos, questionando determinadas posturas e modos de pensar sobre alguns usos dos saberes que nos apropriamos etc. Desse modo, lembramos que a pesquisa pode ser encarada como uma prática de si, um exercício ético, em uma análise de implicação desse sujeito-pesquisador-professor:

[...] a análise de implicação não é uma parte da pesquisa, mas sim, condição de existência da pesquisa e constitui todo o processo. A própria reflexão teórica também é um exercício de análise de implicação, pois indica os modos como os conceitos são agenciados em função da trajetória e da constituição do sujeito-pesquisador-escritor, que acontece na experiência da pesquisa, e não de modo a priori. A escrita, então, também é processo, exercício e prática de si que pode provocar transformações (PRUDENTE; TITTONI, 2014, p. 19).

Nesse sentido foram realizadas algumas atividades durante os anos que transcorreram a pesquisa como forma de fazer “circular” as inquietações que moviam a consecução desse estudo. Assim, algumas intervenções foram sendo realizadas por meio de eventos realizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Transversalizando, como rodas de conversas com a participação de professores convidados para mediar debates sobre a formação em psicologia, ampliando esse debate na interlocução de temas sobre direitos humanos, justiça, racismo a fim de contemplar outras áreas de interesses estudados por demais integrantes do grupo.

Especificamente sobre o tema da medicalização realizamos por sua vez várias discussões na universidade, e em outros espaços, com a participação do Núcleo Belém do Fórum Sobre a Medicalização da Educação e da Sociedade e algumas vezes com o Conselho Regional de Psicologia/10. Minha inserção no Conselho Regional de Psicologia/10

possibilitou a criação do Grupo de Trabalho: Formação em Psicologia e Educação em que atuei como coordenadora trabalhando com outros colegas do Grupo Transversalizando, principalmente Ana Carolina Franco, colega de doutorado e vice-coordenadora do GT e membro do Conselho também nesse período.

Pelo Conselho outras oportunidades de discussões sobre o tema da medicalização e da formação em Psicologia foram sendo suscitadas: participação em outros eventos em municípios do Estado do Pará, como Santarém, Castanhal e Marabá; participação em rodas de conversas e mesas de debates em outras universidades como a Escola Superior da Amazônia (instituição de ensino privado que oferece formação em psicologia); organização de reuniões para a elaboração de um projeto de Lei Estadual para a contratação de psicólogos nas redes de ensino tomando o cuidado de explicitar as práticas desse profissional nessa área de modo a não incentivar práticas medicalizantes.

Assim, essas práticas me movimentavam junto com o tema, produzindo exercícios de reflexão, de rupturas e transformação ético-política, fazendo do tema de pesquisa uma prática política. E o exercício dessa prática de algum modo aparece nos escritos tecidos nesse trabalho.

Prosseguindo com os passos metodológicos indicamos como fontes secundárias:

- ✓ Bibliografias encontradas como teses, dissertações, livros e artigos sobre o tema formação em psicologia e processos de medicalização, mesmo que não exatamente nessa relação de temas. Essa literatura foi levantada nos dados da CAPES e demais sítios de busca de pesquisas acadêmicas (no caso das fontes oriundas de mídias eletrônicas).

A pretensão epistemológica com essas fontes é a inserção nas discussões que vem sendo produzidas, sobretudo nos últimos vinte anos, acerca dessas temáticas em estudo. Falamos em “temáticas” porque nem sempre a formação em psicologia está associada às discussões sobre medicalização constituindo campos distintos de análise. As fontes secundárias, então, atuaram como ferramentas ou operadores analíticos para a realização da delimitação da pesquisa desenvolvida.

A tríade ferramentas, procedimentos e posicionamentos assume papel importante na realização de uma análise minuciosa do *corpus* empírico da pesquisa. As ferramentas, aqui, são exatamente isso, ferramentas que, assim como o alicate ou a chave de fenda, possibilitam examinar com mais sutileza e minúcia o objeto de estudo. Uma ferramenta que permite um trabalho mais detalhado sobre o próprio pensamento (LOCKMANN, 2013, p.43).

Assim, o resgate desse material permitiu dar visibilidade a outros autores que trabalharam com as temáticas estudadas, situar as análises realizadas, bem como demarcar nossos posicionamentos mediante essa produção, e realizar o recorte necessário que

especifique os modos como iremos trabalhar a partir dessas condições discursivas produzidas pelas diferentes modulações teóricas que serão apresentadas na seção seguinte: “Formação em psicologia e a produção de práticas medicalizantes”.

Esse material funcionou como operadores importantes para situar as histórias das psicologias na formação realizada no Brasil e as discussões sobre a medicalização que começam a ganhar destaque devido manifestações diversas: posicionamentos políticos e teóricos em relação aos efeitos de saber, de poder e de subjetivação que estas práticas vêm produzindo em nossa sociedade, constituindo motivo de preocupação não só no Brasil, mas em outros países.

É a partir das observações pontuadas que elegemos a Formação em Psicologia da Faculdade de Psicologia da UFPA/2010, estudando a incitação aos processos de medicalização e silenciamento ou produção da diferença nessa formação como temática a ser evidenciada em nossa pesquisa, uma vez que funcionando tanto como um dispositivo de controle e agenciamento de determinados discursos, sustentamos a hipótese de que esses discursos operam alguns elementos de práticas medicalizantes, redutoras dos processos de diferenciação por meio de estratégias que trabalham na lógica do mecanismo de biopoder. E por meio da arqueogenealogia como ferramenta de pesquisa, tentaremos jogar “luz”²⁹ (DELEUZE, 2008) sobre esses acontecimentos, estudando suas descontinuidades que são as responsáveis por fazer irromper as diferenças, que tanto a história tentou suprimir em suas investigações.

Essa seção teve como objetivo realizar um breve levantamento das discussões que se realizam acerca dos debates epistemológicos sobre os estudos das Teorias Curriculares e os estudos foucaultianos, apresentando alguns procedimentos teórico-metodológicos que marcaram os movimentos de construção da pesquisa. Esses levantamentos compõem o “cenário” móvel pelos quais transitamos, situando a partir de que perspectivas “teóricas” tentamos estabelecer um diálogo. Passaremos para a próxima seção escrita a partir de um debruçamento sobre as condições de possibilidades dos discursos encontrados nos trabalhos sobre formação em psicologia e que nos ajudaram a perspectivar as práticas medicalizantes inqueridas nessa pesquisa doutoral.

²⁹ “O grande princípio histórico de Foucault é: toda formação histórica diz tudo o que pode dizer, e vê tudo o que pode ver. Por exemplo, a loucura no século XVII: sob qual luz ela pode ser vista e em quais enunciados ela pode ser dita? E nós atualmente: o que somos capazes de dizer hoje, o que somos capazes de ver?” (DELEUZE, 2008, p. 120-121).

3 FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA E A PRODUÇÃO DE PRÁTICAS MEDICALIZANTES

3.1 Formação em psicologia: os rastros proporcionados por outros pesquisadores

O fazer da psicologia não apenas acolhe sujeitos e formas de ser, mas também produz subjetividades, reforçando ou questionando, favorecendo ou constringendo em uma constante interferência com o plano político (NASCIMENTO, MANZINI, BOCCO, 2006. p.18).

O objetivo desse tópico é situar os operadores analíticos realizados por alguns dos intercessores, que contribuíram para o recorte dessa pesquisa, a partir de rastros deixados por estes em suas próprias pesquisas e estudos. Sabemos que ninguém escreve sozinho, ou como disse Foucault ao evocar seu orientador na aula inaugural “A ordem do discurso”: “Gostaria de perceber que no momento de falar uma voz sem nome me precedia há muito tempo: bastaria, então que eu encadeasse a frase, me alojasse sem ser percebido, em seus interstícios, como se ela me houvesse dado um sinal, mantendo-se, por um instante, suspensa.” (FOUCAULT, 2004a, p. 05). Foucault evoca outra “voz”, ou “intercessor” como queira Deleuze (2008), para falar desse “não lugar”, do texto sem autor, mas que tem muitos murmúrios ressonando em nossos ouvidos sobre as coisas que nos propomos a estudar.

Assim, buscamos no levantamento de literatura esses intercessores, pesquisadores que tendo conversado ou não entre si teceram as linhas do diagrama formação e currículo, confeccionando-o sob a forma de saberes, relações de poder e processos de subjetivação.

De acordo com Deleuze (2008) precisamos dos intercessores porque nos mobilizam ao diálogo, ativam o pensamento e o exercício da crítica. Movimentam as forças do pensamento que ora convergem entre si e ora se chocam, possibilitando conexões e rupturas criativas, porque a criatividade não se dá apenas no consenso, mas pode advir dos curtos-circuitos, das heterogeneidades:

As interferências também não são trocas: tudo acontece por dom ou captura. O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castaneda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formamos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos (DELEUZE, 2008, p. 156).

Desse modo, como dito anteriormente na introdução desse trabalho, cotejamos no levantamento de literatura, 137 artigos, 27 dissertações e 32 teses, totalizando 196 documentos bibliográficos que desenvolveram algum debate sobre a formação em psicologia. Cada um desses trabalhos, ao seu modo, delimitando questões específicas, incorreu sobre esse tema trazendo discussões sobre psicologia e políticas públicas; psicologia e educação; psicologia e saúde; psicologia e direitos humanos; psicologia e direito; psicologia e esporte, e

outras mais que ao mesmo tempo em que nos fizeram pensar sobre o que se tem produzido no Brasil sobre essa temática, aventamos o que poderíamos propor de diferente a estudar acerca desse tema sobre a formação em psicologia.

De uma maneira ou de outra, na malha formada por esses trabalhos, podemos afirmar que os pontos de ligação em que eles se tocam apontam para alguns aspectos da formação em psicologia que de norte (embora a evidência de raríssimos trabalhos: dois ao todo) a sul do país reproduzem e sustentam práticas formativas centradas no chamado “modelo médico ou clínico liberal”, em que o indivíduo é o foco das atenções, incidindo sobre este a responsabilização individualista de seu sofrimento psíquico, ou como expôs Boeckel et al (2010) prevalece na maioria desses cursos a ideia de formação de profissionais voltados às práticas em consultório, ou repetindo o modelo de consultório em outros espaços, como nos serviços públicos, em que a proposta de atendimento sugerida em diretrizes ou manuais tanto no SUS³⁰ quanto no SUAS é que não seja este. Outra perspectiva indicada por esses trabalhos, e que tem uma estreita relação com esse modelo “clínico”, é a centralidade em instrumentos de avaliação, como os testes psicológicos e as técnicas de psicodiagnósticos (REIS; GUARESCHI, 2010); adequação dos cursos às regras deliberadas pelo mercado neoliberal (FERREIRA NETO, 2010, PALMA; RODRIGUES; MORAES, 2012) é outro ponto que tem recebido atenção de pesquisadores e a disjunção entre teoria e prática, ora prevalecendo a incidência sobre uma, ora sobre outra (CURY, 2012).

Bastos e Gomes (2012) bem como outros autores (BERNARDES, 2012, BRASILEIRO; SOUZA, 2010) apontam que embora desde os anos 1970 já venha se estabelecendo críticas a esses elementos citados que compõem o perfil da formação em psicologia no nosso país, estas se intensificam nos anos de 1990 (FERREIRA NETO, 2004, 2006, 2010), sobre a insistência em se firmar uma espécie de “núcleo central” definindo uma suposta identidade do psicólogo no trabalho clínico individual. Portanto, sinais de mudança nesse “núcleo” são insipientes apesar das críticas e das mudanças já ocorridas, principalmente as que culminaram nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Psicologia de 2004, com algumas modificações em 2011.

Em um breve resumo, mas que já apontam pistas importantes sobre a trajetória da psicologia no Brasil e das condições que possibilitaram que ela fosse se dobrando nesses formatos, é nos indicada por Boarini (2007) ao citar que embora a profissão de psicólogo seja algo relativamente novo no Brasil, o que consta de sua regulamentação somente em 1962, o

³⁰ Ver como exemplos: “Saúde Mental no SUS: os Centros de Atenção Psicossocial. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde, 2004”; “Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Cadernos de Atenção Básica: Diretrizes do NASF – Núcleo de Apoio à Saúde da Família. Brasília, 2009.”.

mesmo não podemos afirmar acerca da ciência psicológica que possui um século e meio de existência.

Boarini (2007) nos destaca que foram os médicos, sobretudo, os difusores dessa ciência psicológica no Brasil, estimulando-a e a popularizando. Assim, dentre as correntes psicológicas introduzidas aqui nas primeiras décadas do século XX, a da psicométrica foi a que teve maior uso. Argumenta a autora que nessa época existia mundialmente um sentimento exacerbado de definição de identidades nacionais. Logo, no Brasil também se ansiava por essa definição e a avaliação psicológica é tomada pelos médicos como um importante saber no uso da classificação da população, mapeando suas aptidões e habilidades cognitivas a fim de contribuir para que o Brasil se tornasse uma “grande nação”.

Esta ideia é absorvida e potencializada pelos integrantes da Liga Brasileira de Higiene Mental cuja fundação aconteceu em 1925, no Rio de Janeiro. Através desta agremiação a psicométrica ocupou um importante espaço no cenário científico no Brasil. Os testes psicológicos foram utilizados para avaliar e classificar os alunos nas escolas, os integrantes do exército brasileiro, os operários das indústrias e daí por diante além de amplamente divulgados através dos Arquivos Brasileiros de Higiene Mental, sobretudo os números correspondentes ao período de 1925 a 1939, aproximadamente (BOARINI, 2007, p. 443).

Ressalta a autora que para a aplicação desses testes, professoras do ensino fundamental (que à época era chamado de ensino primário) eram “preparadas” e que após a aplicação recebiam a especificação de “psicologistas” e eram responsáveis também pela interpretação destes sob a supervisão médica.

Não fizemos um resgate histórico do que aconteceu dessa época para cá, porque não temos esse objetivo, mas concordamos com a autora que obviamente muita coisa deve ter acontecido antes da implantação do primeiro curso de psicologia no Brasil em 1958, na Universidade de São Paulo e a conseqüente regulamentação da profissão em 1962, por meio da Lei 4119. Mas, trouxemos esse recorte feito por Boarini (2007) porque ele tem ligação com as práticas formativas de nossa atualidade. Não estamos fazendo uma relação causal, mas indicando elementos que provavelmente compuseram historicamente rastros que foram sendo atualizados e que na contemporaneidade ganham outras configurações.

Assim, com Foucault (2008f) nos perguntamos sobre o presente, interrogando-o, e nessa esteira Ferreira Neto (2008) também questiona a psicologia arrolando sobre os perigos que a circunda em nossa contemporaneidade. Logo, para este autor, um dos maiores perigos elencados a respeito da maioria das práticas de formação em psicologia no presente é sua submissão aos jogos e ditames do mercado neoliberal, que transforma a formação em algo a ser consumida, e que produz subjetividades marcadas por perspectivas individualizantes, fragmentando e compartimentalizando a formação, além de produzir uma separação artificial entre psicologia clínica e social.

Apontando para análise semelhante Silveira e Nardi (2008) afirmam que esse “modelo clínico” predominante nas universidades é sustentado por um currículo igualmente individualizante, que configura tanto na faculdade um “ideal” de psicólogo, quanto no imaginário popular se estende essa concepção de psicólogo que atende as particularidades individuais, tal como no consultório médico, numa escuta asséptica das questões que estejam atravessando a queixa levada para o consultório.

Desse modo, por exemplo, são montadas “clínicas-escolas” que na maioria das vezes funcionam dentro das universidades fazendo com que o aluno fique cada vez mais confinado nestes muros e que produz duas consequências: uma em relação às várias trocas de estagiários pelas quais uma pessoa se vê obrigada a passar para continuar com o atendimento naquele lugar; e a outra à falta de vínculo da clínica-escola à rede de saúde mental daquela cidade ou município onde aquela universidade está implantada (CURY, 2012). Esses aspectos nos fazem pensar na produção do silenciamento generalizado que esse tipo de formação evidencia: silenciamento tanto dos sujeitos que recebem atendimento num ambiente fechado em si, falamos em termos da falta de articulação com as redes de serviços diversos, quanto dos próprios estudantes, que são subjetivados nesses modelos, de forma a operar docilidade de seus corpos, gerando estagnação e seu isolamento mediante outras formas de atendimento, e contato com outras realidades fora das situações acadêmicas.

Bernardes (2012), Brasileiro e Souza (2010), Souza (2009) e Ferreira Neto (2010) destacam a importância do debate suscitado por alguns movimentos sociais ligados à saúde do trabalhador, aos direitos das crianças e adolescentes, ao movimento negro, aos de reforma política, de reforma psiquiátrica e tantos outros que efervesceram os anos de 1970 a 1990, apontando críticas a esse modelo de psicologia que os cursos de graduação formavam, pressionando as instituições a repensarem o currículo vigente de psicologia na época em que era o currículo mínimo instituído em 1960. De acordo com Bernardes (2012, p. 218):

O Currículo Mínimo, que possui por base teorias da aprendizagem formais, constitui-se basicamente de processos institucionais de transmissão de conhecimentos e de inculcação de valores socialmente aceitos. [...] No currículo mínimo, a transmissão de conhecimentos se dá por meio do parcelamento de disciplinas, o estudo é isolado dos problemas e dos processos concretos do contexto social em que se dão, e, por fim, a aprendizagem é realizada por meio do acúmulo de informações.

Esses paradigmas que o currículo mínimo fazia funcionar distanciavam a psicologia das realidades brasileiras, das demandas locais, de cunho: sociais, políticos e culturais. Portes e Máximos (2010, p.154) destacam por sua vez:

Esse movimento, para uma formação em psicologia preocupada com as necessidades sociais, ganha força nos grandes eventos de Psicologia. O Encontro de Serra Negra no ano de 1992, que reuniu representantes de IES - Instituições de Ensino Superior - de todo o país, foi um passo para a tentativa de mudança de

paradigmas na formação. Desde a realização desse encontro foram realizados vários eventos, como os Congressos Nacionais de Psicologia que também discutiram o assunto.

Esses debates suscitaram a entrada do psicólogo em outras áreas de atuação como as de saúde, por exemplo, fazendo com que em 1997 o Conselho Nacional de Saúde reconheça o psicólogo como profissional de saúde por meio da Resolução nº 218 (PORTES; MÁXIMOS, 2010).

Tensões e debates entre diversos grupos de psicólogos de instituições diferentes e movimentos, disputaram, tal como disputam até hoje os espaços curriculares, dentre estes se destacam o Conselho Federal de Psicologia (CFP), Conselhos Regionais de Psicologia (CRP), a Associação Brasileira de Ensino em Psicologia (ABEP), a Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP), a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP) de acordo com Silva (2012) e Costa (2008)³¹.

Acerca de como se deu alguns desses processos podemos encontrar em um trabalho muito interessante de Costa (2008) que a partir do conceito de “ator rede” do autor Bruno Latour, estuda as conexões e atravessamentos que compuseram o projeto de Lei que culminou na Lei 4.119/62, referente à regulamentação da profissão, sua inserção na Comissão de Ensino Superior do CNE e posterior discussão no Congresso Nacional.

Nesse trabalho ele também evidencia os debates para a constituição do primeiro currículo de psicologia, o conhecido “Currículo Mínimo”, em que as tensões teóricas entre o grupo ligado à Psicologia Experimental e o grupo dos “humanistas” ou “Teórico-filosóficos” como chama Costa (2008) estavam mais evidentes e ambos interessados em encontrar os pontos de “áreas de segurança” onde embasar uma proposta de formação que fosse considerada científica, diferenciando-a de outras formas de atuação com cunhos mais religiosos ou esotéricos.

Destacamos outros autores que se debruçaram a estudar as forças que entraram em choque ou se compuseram em níveis nacionais no campo da educação, a partir de reformas que tiveram seu ápice por volta dos anos de 1990, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, nesse mesmo período com a discussão das diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação, Documentos do Fórum Nacional para a Formação:

³¹ A julgar pela forte presença de professores de psicologia na Universidade Federal do Pará estarem identificados e atuando na vertente teórica do Behaviorismo tal como veremos mais adiante na seção 5 desta tese, acreditamos que o grupo SBP exerceu maior incidência na região norte, uma vez que a base teórica predominante neste grupo são as de cunho “Comportamental” ou “Behavioristas”. Inclusive identifica-se em um dos documentos da Comissão de Especialistas do MEC de 1996, a presença do Professor Dr. Olavo de Farias Galvão, da UFPA atuante nessa área de conhecimento. Segundo seu Lattes, é professor da UFPA desde 1979, e foi um dos responsáveis pela elaboração do projeto do Núcleo de Pesquisa e Teoria do Comportamento da UFPA, ocupando também o cargo de presidente da SBP em 2000 e 2001.

parâmetros para a formação de 1997, Documentos do Fórum de Entidades em Psicologia, de 1992 e do mesmo ano a Carta de Serra Negra produzida durante o Encontro Nacional do Conselho Federal de Psicologia, a carta da Associação Nacional de Ensino, Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP), bem como outros documentos descritos e analisados por Silva (2012), Bernardes (2004), Tonial (2014), Barbosa (2007) e outros³².

A história narrada nesses documentos, segundo os autores citados, resultou na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004, e que substituiu o Currículo Mínimo de Psicologia dos anos de 1960. As Diretrizes trouxeram alguns avanços de acordo com determinados autores, principalmente em relação aos seus princípios, objetivos e metas, mas para outros não representaram muitas mudanças significativas. No nosso entendimento, esses aspectos destacados compõem os paradoxos que se instalam na construção das Diretrizes, apontando a multiplicidade que é própria do campo das tensões, principalmente nesse caso, onde intensos debates realizados por diferentes grupos com posições epistemológicas diversificadas incidiram suas forças.

Para Brasileiro e Souza (2010) bem como para Ferreira Neto (2010) as diretrizes deslocaram o eixo que tinha no currículo mínimo centrado na visão conteudista e focado nas abordagens psicológicas para incorporar os de habilidades e competências. Esses conceitos comporiam a parte do documento que garantiria uma formação comum aos currículos de Psicologia no Brasil, tal como nos evidencia Brasileiro e Souza (2010, p. 109):

Portanto, segundo as Diretrizes, a formação em Psicologia exige que a proposta do curso articule os conhecimentos, habilidades e competências em torno dos seguintes eixos estruturantes: fundamentos epistemológicos e históricos; fundamentos teórico-metodológicos; procedimentos para a investigação científica e a prática profissional; fenômenos e processos psicológicos; interfaces com campos afins do conhecimento e práticas profissionais, estas voltadas para assegurar um núcleo básico de competências que permitam a atuação profissional e inserção do graduado em diferentes contextos institucionais e sociais, de forma articulada com profissionais de áreas afins.³³

³² Cada um desses autores trabalhou aspectos específicos ligados aos seus objetos de estudo como, por exemplo, Bernardes (2004) além da análise histórica apontou aspectos de rupturas e permanências nos elementos de debates sobre a formação em psicologia no Brasil; Silva (2012) preocupa-se com as recontextualizações curriculares em psicologia a partir do enfoque nas chamadas “Comunidades epistêmicas” utilizando como aporte teórico Stephen Ball; Tonial (2014) centraliza a análise desses documentos em cima da reforma curricular neoliberal nos anos de 1990; Barbosa (2007) em dissertação de mestrado analisa a reestruturação curricular do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, ocupando-se em observar se essa reestruturação atende ao proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Psicologia de 2004. A diferença que imprimimos nessa pesquisa em relação às destacadas é que nosso objetivo em relação a essas fontes é rastrear os elementos que compõem em diferentes níveis discursivos práticas que incitam a medicalização na composição do currículo de psicologia.

³³ Veremos na seção 4 desta tese de que modo o Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia da UFPA aciona esses eixos de modo a atender ao proposto pelas Diretrizes.

Logo, esses eixos aliados aos princípios e compromissos que as diretrizes propõem ampliam o fazer do psicólogo, tornando a formação mais generalista, em vez de formar especialistas, como fazia anteriormente:

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a área de Psicologia, o que se espera de uma formação profissional em Psicologia pelas Instituições de Ensino Superior do Brasil é que esteja voltada para a atuação profissional, pesquisa e ensino de Psicologia, assegurando determinados princípios e compromissos, a saber: 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 e 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 na área da Psicologia; g) Aprimoramento e capacitação contínuos. (BRASILEIRO; SOUZA, 2010, p. 108-109).

Ferreira Neto (2010) por sua vez destaca que as diretrizes nacionais avançam para a compreensão de outras realidades históricas. Este autor tem demonstrado insatisfação em relação às discussões sobre a psicologia ainda está focada ou não em atividades de cunho clínico, como temos percebido em outros trabalhos de sua autoria (2006, 2008, 2011). Ele prefere destacar que as diretrizes conseguiram incorporar muitos dos anseios que os movimentos sociais trouxeram para a construção dessas diretrizes, assim,

Avançam ao propor uma concepção de currículo não mais centrada somente na grade de disciplinas e na transmissão de conteúdos padronizados. Elas enfatizam experiências de produção de conhecimento por meio da associação entre ensino, pesquisa e extensão. O currículo passa a ser pensado como sendo o conjunto das experiências que promovem a formação e vão além da pura apreensão de conteúdos prontos (FERREIRA NETO, 2010, p.138).

Contudo, ele também elabora suas críticas às diretrizes, tendo duas como principais: 1) a incorporação de ideias do mercado liberal e neoliberal em algumas concepções que marcam as diretrizes. Ferreira Neto (2010) destaca que as diretrizes surgem no bojo da reforma de Estado. Esta reforma tem como objetivo a racionalização e modernização das atividades estatais e traz como pressuposto ideológico básico o mercado como princípio regulador. Para o autor essa submissão à lógica do mercado representaria um dos maiores perigos a serem enfrentados pela formação em psicologia na atualidade, uma vez que os avanços que as diretrizes conseguiram compor podem ser capturados “numa formação de cunho tecnicista de um profissional ‘flexível’ em consonância com as modulações do mercado, reduzindo as possibilidades de inflexões diferentes e apropriações por parte de um projeto de formação crítico [...]” (FERREIRA NETO, 2010, p.138).

O segundo ponto de crítica recai sobre o modelo de Ciência Natural adotado pelas diretrizes para dar conta da sugestão metodológica a ser utilizada para as pesquisas em psicologia. Para ele este modelo reduz a dimensão da clínica direcionando a formação para uma atuação técnica e instrumental, subdimensionando as questões ético-políticas, que já são possibilitadas por algumas novas práticas clínicas vigentes no país.

Quiçá as tentativas de encontrar “avanços” no seio das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia, muitos autores continuam tecendo suas críticas sobre a mesma. Ribeiro e Luzio (2008), por exemplo, coadunam que houve avanços nas diretrizes em relação a uma visão mais abrangente da prática psicológica, mas esta, contudo, ainda não contribui para descentrar o modelo médico (clínico-liberal) fazendo com que a formação dos psicólogos ainda percorra nesse sentido. Para Bernardes (2012) esses supostos “avanços” não dimensionaram ainda impactos ou ressonâncias suficientes para mudar a formação em psicologia. Ou seja, ele até admite que as diretrizes apontam mudanças importantes, mas em termos de adequação dos cursos a estas, não vislumbramos tais avanços. Para ele isso acontece porque a elaboração dessas diretrizes ficou restrita a alguns grupos e não houve a inclusão de mais atores sociais nessa construção, tais como alunos, professores, comunidades etc. Em relação a esse ponto, Cury (2012) analisando o papel dos estágios nessa formação, traz argumentos próximos ao de Bernardes (2012). Para Cury (2012) a publicação das Diretrizes de 2004 de certa maneira se deu de forma precoce, em função de ter sido realizado pouco debate, apesar de vir se arrastando há anos (de 1990 a 2004). Ele considera que a discussão acerca dos estágios nesse processo foi se perdendo e estes foram sendo subvalorizados, pouco discutidos e avaliados.

Para Bernardes (2012) o eixo central das diretrizes continua sendo a afirmação de áreas consolidadas na psicologia: clínica, escolar e organizacional, representando a hegemonia histórica da psicologia aplicada. Embora nas diretrizes apareça a noção de “ênfases” como um substituto das “abordagens”, Bernardes (2012) afirma, baseado no que a própria diretriz aborda, que os estudos e estágios devem estar ligados a algum “domínio da psicologia”. Desse modo, ele destaca:

Direto ao ponto: em que essa definição modifica ou promove avanços para as reformas curriculares de psicologia? Os sentidos produzidos até o momento, em grande parte dos cursos de Psicologia pelo País, é o de replicar o que já existe. Domínios mais consolidados de atuação é o que já está aí: Psicologia Clínica, Psicologia Escolar, Psicologia Organizacional, assim, a área de conhecimento em Psicologia Escolar, por exemplo, aplicada fundamentalmente em campos vinculados a escolas (ou a algumas instituições de ensino e aprendizagem), vê-se diante de uma ênfase curricular de Psicologia e processos educativos. Avançamos? Creio que seria nos iludirmos acreditar que sim. As reformas curriculares, para além de mudanças nas disciplinas, estão repletas de substituição de áreas de conhecimentos (ou campos de aplicação/atuação) para ênfases curriculares (BERNARDES, 2012, p. 221).

Junto a Bernardes (2012) podemos citar mais diversos trabalhos³⁴ levantados na literatura sobre o tema da formação em Psicologia que corroboram as críticas aqui apresentadas e que servem de subsídio, nos deixando rastros sobre a maneira de procedermos para a realização da presente pesquisa. Assim, embora alguns desses autores consigam vislumbrar melhorias apontadas nas Diretrizes Nacionais para os cursos de Psicologia, são unânimes em afirmar problemas enumerados aqui no início do texto dessa seção que se fazem presente tanto no corpo das diretrizes quanto na sua reprodução nos cursos de psicologia: 1) práticas formativas centradas no chamado “modelo médico ou clínico liberal”; 2) centralidade em instrumentos de avaliação, como os testes psicológicos e as técnicas de psicodiagnósticos; 3) adequação dos cursos às regras deliberadas pelo mercado liberal e neoliberal; 4) disjunção entre teoria e prática.

No curso de Psicologia da UFPA vamos notar na seção de número 5 que essas questões perpassam a avaliação de alguns professores que integram a Faculdade, mas não em termos de avaliar as Diretrizes e sim no que conseguem vislumbrar da execução da formação que o curso da UFPA põe em funcionamento. Esses elementos denunciam uma racionalidade que se assenta nas práticas educativas de vários cursos de psicologia às quais nós identificamos como sendo de uma produção de práticas medicalizantes e de silenciamento das diferenças.

Pretendemos desenvolver no argumento dessa tese como que essas práticas centradas em modelos médicos, e em testes psicológicos, por exemplo, como citado acima, evocam saberes e discursos biomedicalizantes, trabalhando na padronização silenciadora da multiplicidade; bem como que a racionalidade política que regula elementos de formação do curso em análise, objetiva sujeitos em formatos normalizantes gerenciando performances que atendam à lógica do mercado de um corpo individual disciplinado, útil e dócil por meio da produção de saberes acionados nessa formação.

E, por fim, se existe essa disjunção entre teoria e prática, mais uma vez nos leva a aventar que procedendo dessa maneira, a formação opera uma produção de especialismos ou peritos que fazem análises descoladas das realidades históricas, de vida, políticas e culturais, reduzindo ou silenciando as diferenças. Desse modo, esses elementos já funcionam como evidenciadores das modulações as quais se assentam a medicalização na composição do currículo de psicologia. No próximo tópico iremos trabalhar um pouco o conceito de medicalização que estamos utilizando nessa pesquisa.

³⁴ Lisboa e Barbosa (2009); Brasileiro e Souza (2010); Ribeiro e Luzio (2008); Lago e Bandeira (2009); Paiva (2008); Bardagi, Bizarro et al (2008); Reis e Guareschi (2010); Ramos e Carvalho (2008); Barbosa e Conti (2011); Boeckel et al (2010); Nascimento, Manzini e Bocco (2006); Palma, Rodrigues e Moraes (2012); Bastos e Gomes (2012); Bataglia e Bortolanza (2012); Dimenstein e Macedo (2012); e outros.

3.2 Medicalização, norma e psiquiatrização da sociedade

A história do corpo humano se confunde com a das intervenções sobre o mesmo. A esse respeito Foucault (2011d) vai chamar de bio-história, a história do homem e da vida e suas implicações. Dentro dessa bio-história, situa o desenvolvimento de tecnologias de poder que, por volta do século XVII, vão objetivar o corpo a partir de uma preocupação com a vida, no sentido de buscar recursos, estratégias, técnicas que garantam o prolongamento desta. Ao conjunto que se cria com esses propósitos, o autor vai designar de biopoder. Este conceito por sua vez, abarca dois diferentes modos de investimentos políticos do poder sobre a vida: em nível individual e coletivo. Às intervenções individuais Foucault (2005a) vai chamar de anatopolíticas e às intervenções coletivas de biopolítica. As duas formas se atravessam, mas na análise mais pormenorizada, percebemos que estão imanentes em suas funções particularizadas. Rabinow e Rose (2006, p. 28) explicam essas especificações realizadas pelo filósofo:

O conceito de biopoder serve para trazer à tona um campo composto por tentativas mais ou menos racionalizadas de intervir sobre as características vitais da existência humana. As características vitais dos seres humanos, seres vivos que nascem, crescem, habitam um corpo que pode ser treinado e aumentado e, por fim adoecem e morrem. E as características vitais das coletividades ou populações compostas de tais seres vivos. E, enquanto Foucault é de algum modo impreciso em seu uso dos termos no campo do biopoder, podemos usar o termo “biopolítica” para abarcar todas as estratégias específicas e contestações sobre as problematizações da vitalidade humana coletiva, morbidade e mortalidade, sobre as formas de conhecimento, regimes de autoridade e práticas de intervenção que são desejáveis, legítimas e eficazes.

Esses autores chamam a atenção para as condições em que esses conceitos foram sendo forjados por Foucault, uma vez que nasceram baseados em estudos históricos, específicos, não caracterizando conceitos “trans-históricos”, mas que pontuavam determinadas práticas e acontecimentos.

Assim, para o domínio da anatomopolítica, Foucault (2008d) estudou e descreveu as estratégias e os mecanismos empregados para obter maior eficiência dos corpos individuais, garantindo ao mesmo tempo a docilidade do sujeito. Os mecanismos disciplinares são confeccionados, espalhados em diversas esferas da sociedade, por meio do exame, da sanção normalizadora e da vigilância. Já na biopolítica, os artefatos foram direcionados para a regulamentação da população por meio do controle das taxas de morbidade e mortalidade, no uso de estatísticas e cálculos probabilísticos sobre os supostos riscos que a população padeceria. Essa bipolaridade do poder, por sua vez ancorava-se ou era proveniente de saberes diversos: a epidemiologia, a psicologia, a estatística, o direito, a medicina, a pedagogia, a economia e outros (FOUCAULT, 2008i). Um desses saberes corresponde ao campo da

medicina, que teve maior notoriedade a partir do século XVIII, com o aperfeiçoamento de instrumentos para explorar com mais exatidão o corpo humano (ORTEGA, ZORZANELLI, 2010).

Foucault (2011a; 2011b) vai afirmar que essa intervenção médica a nível biológico vai deixar na humanidade um rastro de medicalização, ou seja, sob a tutela dos saberes médicos e saberes biológicos, uma diversidade de discursos sobre higiene, condutas, saúde, comportamentos são produzidos e integram uma rede capilar de medicalização, interferindo por sua vez na construção de instituições, sistemas de limpeza, transporte, conservação, etc., até que nada escape às suas teias.

Foucault (2011a) situa quatro grandes processos que vão caracterizar a medicina do século XVIII: 1) o aparecimento de uma autoridade médica; 2) o surgimento de um campo de intervenção da medicina distinto da doença; 3) introdução de um aparelho de medicalização coletiva: o hospital; 4) introdução de mecanismos de administração médica.

No primeiro caso, teremos um saber que expande sua “área de conhecimento” tornando-se uma autoridade social a decidir questões relativas a uma cidade, a um bairro, criação de instituições e regulamentos. É uma prática da medicina vinculada ao Estado, exemplificada pelo pensador, com o exemplo do que ocorreu na Alemanha: “A criação de funcionários médicos nomeados pelo governo com responsabilidade sobre uma região, seu domínio de poder ou de exercício da autoridade de seu saber.” (FOUCAULT, 2008a, p.84).

Na segunda característica vão se tornar objetos da medicina o ar, a água, os esgotos, as construções. Intervenções na regulação das cidades e de seu funcionamento, que tem essas características, maior dimensionadas na França, como uma medicina urbana ou medicina das coisas, como afirma Foucault (2011a).

O hospital, como terceiro elemento, sendo um sistema de confinamento coletivo vai se tornar uma instituição de medicalização a partir do século XVIII. Antes disso, era um lugar com fins assistenciais para pobres, um lugar para morrer, um mecanismo de exclusão, de conversão espiritual, menos médico. Foucault (2011c) evidencia que o hospital ganha uma função terapêutica a partir de uma nova prática que consistia na comparação entre os hospitais por meio de visitas e observações sistemáticas. No texto “A incorporação do hospital na tecnologia moderna” (2011c) vai falar mais detalhadamente desse processo, exemplificando como que esta instituição vai mudar de função a partir da introdução de mecanismos disciplinares no espaço desordenado do hospital.

E por fim, na criação de mecanismos de administração médica, Foucault (2011b) vai dar como exemplos, registros de dados, comparações estatísticas, que vão compor e endossar o campo da medicalização. Todos esses elementos fazem a medicina, considerada uma prática

individual, alcançar um alastramento totalmente novo, configurando-se agora como uma prática social. Há, para Foucault nesse momento, um desbloqueio epistemológico da medicina, em que se abrem,

[...] as possibilidades da anatomia patológica, da grande medicina hospitalar e dos progressos simbolizados pelos nomes de Bichat, Laennec, Bayle etc. Por conseguinte, a medicina se dedica a outros domínios diferentes dos da doença e que não são regidos pela demanda do paciente. Esse é um velho fenômeno que faz parte das características fundamentais da medicina moderna (FOUCAULT, 2011b, p. 385).

Esse acontecimento vai ser definido por Foucault como “medicalização indefinida” uma vez que seu direcionamento ao longo dos séculos até a atualidade foi se espalhando para diversos espaços, embora, ressalte Foucault (2011b) que no século XX tentou-se delimitar mais o “campo da medicina”, a partir do doente, da sua dor, dos seus sintomas, do seu mal-estar, circunscrevendo um conjunto de objetos considerados “doentes”. Essa “limitação” encontrou fissuras para escape por meio das práticas autoritárias da medicina, que exerce sobre o doente uma função de autoridade.

Nos cita como exemplo, os casos de contratação que exigem parecer médico; as políticas sistemáticas e obrigatórias de *screening*³⁵, de localização da doença no conjunto da população e que não surgiram de demandas de doentes; em alguns casos de julgamento judiciários, em muitos países solicita-se avaliações psiquiátricas. Outro exemplo, sobre intervenção médica em objetos que não são da competência médica, Foucault cita o comportamento sexual ou a sexualidade. A esse respeito, tudo que se considera como desvio ou anomalias é capturado pela intervenção médica, mesmo, como ressalta o autor, sem nunca alguém ter dito que anomalia sexual é uma doença.

Trata-se, portanto, de observarmos que tudo que se diz referente à saúde, acabou se tornando objeto de intervenção médica. Assim, se o ar está contaminado ou não, se a organização urbana atende a alguns critérios, os fluxos, o saneamento de água etc., ampliando a intervenção autoritária da medicina nos domínios da existência individual ou coletiva.

Hoje, a medicina é dotada de um poder autoritário relativo às funções normalizadoras que vão muito além da existência dos doentes e da demanda do doente. Se os juristas dos séculos XVII e XVIII inventaram um sistema social que deveria ser dirigido por um sistema de leis codificadas, podemos afirmar que os médicos do século XX estão inventando uma sociedade da norma, não da lei. O que rege a sociedade não são códigos, mas a distinção permanente entre o normal e o anormal, a perpétua empreitada de restituir o sistema de normalidade (FOUCAULT, 2011b, p. 384).

³⁵ Marcadores genéticos ou mapeamento genético, utilizado para identificar fatores individuais de suscetibilidade, bem como doenças genéticas (GATTÁS; SEGRE; WÜNSCH FILHO, 2002).

Ewald (1993) traça uma importante descrição do que significa esse conceito de “norma” para Foucault. Trata-se, pois, de um elemento de ligação entre individualidades e as instituições.

A norma, segundo Ewald (1993), corresponde a uma medida, ou seja, a uma produção de medida comum. É graças à norma que podemos definir a modernidade, uma vez que a sociedade normativa interfere no funcionamento das disciplinas “normalizando-as”. Por essa razão, Foucault vai dizer que não devemos confundir “disciplinas” e “normas”. As disciplinas são formas de adestramento do corpo, e a norma é quem especifica o sujeito, individualizando-o, tornando-o comparável.

A norma permite abordar os desvios, indefinidamente, cada vez mais discretos, minuciosos, e faz que ao mesmo tempo esses desvios não enclausurem ninguém numa natureza, uma vez que eles, ao individualizarem, nunca são mais do que a expressão de uma relação, da relação indefinidamente reconduzida de uns com os outros (EWALD, 1993, p. 86).

De acordo com Foucault (2008c), nesse jogo das normalizações disciplinares, o que é fundante não é o “normal” ou o “anormal”, mas sim a própria norma. É ela que vai dar o caráter primitivo de prescrição, estabelecendo a descrição do que é normal e do que não é, tornando-os presumíveis.

Portanto, a norma é uma referência, sem se tornar modelo fixo. Ewald (1993) vai explicar ainda que a norma faz funcionar um sistema de comunicação que liga as individualidades, sem procurar uma origem ou um sujeito, “[...] manifesta antes a existência de um possível”:

Do normal ao anormal, a linha é, pois, incerta. Não reenvia a nada na natureza. O anormal está na norma: o gigante tal como o anão, o idiota tal como o gênio. Mas isso não quer dizer que no espaço normativo não haja partilha possível, que não haja lugar para um processo de valorização. As práticas da norma não são relativistas. O normal opõe-se, de fato, ao anormal. Mas esta partilha é de um gênero especial: formula-se em termos de limiares e limites. [...] Compreende-se que ela nunca exprimirá uma lei da natureza; tão-só pode formular a pura relação do grupo consigo mesmo (EWALD, 1993, p. 87).

Foucault, no livro “Os anormais”, inicia seus cursos sobre esse tema apresentando os três primeiros elementos que se formaram ao longo dos séculos XVII e XVIII, cujos investimentos de poder se debruçaram sob a forma de instituições, disciplinas e saberes constituindo e refinando os sujeitos a serem considerados dentro do campo das “anormalidades”.

Esses três elementos são: 1) o monstro humano – cujo contexto de referência é a lei, a noção jurídica. Esse elemento corresponde à figura que infringe tanto as leis da sociedade quanto as leis da natureza. 2) o indivíduo a ser corrigido – Foucault (2010a) vai dizer que seu contexto é a própria família e que essa é uma figura específica dos séculos XVII e XVIII. E 3)

a criança masturbadora – cujo contexto é mais estreito que a família: o quarto, a cama, o corpo. As três figuras estiveram bem demarcadas por características específicas e saberes determinados.

Foucault nesses cursos vai dizer que o monstro é uma exceção, um duplo de animal e espécie humana, que se torna um problema tanto para o saber médico quanto para o judiciário. Essa figura é importante porque ele representa a infração à lei, às leis da natureza desvelando suas irregularidades possíveis. Logo, o monstro torna-se modelo de todas as discrepâncias e vai levantar a questão “Descobrir qual o fundo de monstruosidade que existe por trás das pequenas anomalias, dos pequenos desvios, das pequenas irregularidades é o problema que vamos encontrar ao longo de todo o século XIX” (FOUCAULT, 2010a, p. 48).

No segundo caso, do indivíduo a ser corrigido, sua taxa de frequência é mais recorrente. Quem investe nesse sujeito é uma economia de poder exercida pela família e pelas instituições que lhe são próximas. Assim, afirma Foucault que a escola, a oficina, a rua, a igreja e outras vão compor uma malha por onde esse indivíduo passa e é capturado a fim de que sejam investidos nele técnicas de correção. Contudo, ressalta Foucault (2010a, p.50), esse indivíduo a ser corrigido é na verdade incorrigível, já que,

Se apresenta como sendo a corrigir na medida em que fracassaram todas as técnicas, todos os procedimentos, todos os investimentos familiares e corriqueiros de educação pelos quais se pode tentar corrigi-lo. [...] E, no entanto, paradoxalmente, o incorrigível, na medida em que é incorrigível, requer um certo número de correções específicas em torno de si de sobreintervensões em relação às técnicas familiares e corriqueiras de educação e correção, isto é, uma nova tecnologia de reeducação.

Desse modo, Foucault vai situar essa figura como sendo um dos ancestrais mais próximos do indivíduo anormal do século XIX, servindo como suporte para todas as instituições criadas para abrigar os anormais.

Em relação ao terceiro exemplo, “o masturbador”, precisamente a criança masturbadora (aparece no fim do século XVIII e início do XIX), vai encontrar um investimento de poder em forma de microcélulas recaindo sobre o indivíduo e seu corpo. Para Foucault (2010a) a diferença entre este e os outros elementos, é que este aparece como uma figura universal, pois carrega consigo um segredo, que é ao mesmo tempo um segredo universal, já que se trata de uma prática que todos conhecem, contudo, não revelada, fazendo desse segredo um segredo compartilhado.

Ele vai nos dizer que a organização dos saberes e das técnicas antropológicas do século XIX fará desse segredo universal a raiz para quase todos os males, privilegiando as doenças ou males corporais, doenças nervosas e psíquicas. Ou seja, configura-se uma etiologia sexual que será suporte ou princípio de explicação para todos os males e doenças.

Em resumo, Foucault nos diz com esses três exemplos que o anormal do século XIX é descendente dessas três figuras: o monstro, o incorrigível, o onanista. Apesar de suas especificidades, são figuras que se comunicam entre si.

Elas permanecem afastadas até o século XIX, por conta da separação entre os saberes e os sistemas de poder que as institui. Da feita que esses sistemas de poderes e de saberes também começam a se comunicar o entrelaçamento entre elas vai se tornando mais visível.

Assim, o monstro situa-se nos regimes de saber e de poder político-judiciário, bem como na história natural, que busca distinguir as espécies, os gêneros e os reinos, como reitera Foucault (2010a). Já o incorrigível situa-se no saber que está sendo constituído ao longo do século XVIII, que é o saber das técnicas pedagógicas, das técnicas de educação coletiva, de formação de aptidões. E o masturbador é capturado por uma nascente biologia da sexualidade, que ganhará sua regularidade científica em meados de 1820 a 1830 (FOUCAULT, 2010a).

Na passagem do século XVIII para o XIX, Foucault (2010a) afirma que há uma mudança nos mecanismos de poder, com o advento de novas tecnologias científicas e industriais, bem como o surgimento de políticas de governo (governamentalidade) que engendram outras concepções de Estado (Estado Liberal). Nesse ínterim, algumas alianças entre determinados saberes acontecem, como foi o caso da psiquiatria com a justiça, da medicina com a psiquiatria e da psiquiatria e a higiene pública.

Foucault (2010a) assevera que é a psiquiatria o saber responsável por “criar”, “fabricar” o sujeito “anormal”. Ela inventaria esse sujeito a partir das sutis transformações que fariam a passagem do monstro ao anormal. Essa passagem se daria então do monstro (o bicho papão, o exagero) para as anomalias (a monstruosidade é dividida em pequenas anomalias).

Vale lembrar ainda, que nessa passagem a psiquiatria não era um ramo especializado da medicina geral. E que inclusive para ganhar um lugar de visibilidade, a psiquiatria recorria a alguns princípios de estruturação e organização da medicina para explicar determinados acontecimentos (situações de saúde a nível mental). Contudo, um lugar de destaque só foi conseguido quando esta passou a “elaborar” discursos que explicariam determinadas situações que ninguém mais conseguia pensar.

Um exemplo sobre essa troca de posições de saber e autoridades, encontramos na aliança do poder médico com o poder judiciário quando se direciona para o sujeito considerado criminoso e se pergunta por suas “condições de racionalidade”, ou “ausência de interesse”, tal como apontam os documentos estudados por Foucault (2010a).

A lei, para ser aplicada, exigia que se soubesse se esse sujeito a ser julgado era louco ou não. Mas ela não possuía condições de materializar e nem de averiguar essa situação.

Assim, recorre à psiquiatria conferindo-lhe poder de fazer essa identificação. Então, o debate sobre esse sujeito perscruta se ao cometer um crime há ou não racionalidade, ou seja, “interesse”, por parte do criminoso. Se sim, este é julgado de acordo com o código penal.

A questão do ilegal e a questão do anormal, ou ainda a do criminoso e a do patológico, passam, portanto a ficar ligadas, e isso não se dá a partir de uma nova ideologia própria, nem de um aparelho estatal, mas em função de uma tecnologia que caracteriza as novas regras da economia do poder de punir (FOUCAULT, 2010a, p. 78).

Nasce assim o monstro moral que, pertencendo à categoria jurídica, é apanhado pela psiquiatria que vai decodificá-lo nas análises sobre as pequenas perversidades, maldades infantis, pequenos desvios, etc. E nesse afã para poder existir como uma instituição de saber ela precisa realizar duas codificações: 1) codificar a loucura como doença; tornar patológico os discursos, os erros, as ilusões da loucura e no trato das análises fazer a sintomatologia, a nosografia, prognóstico, fichas clínicas, observações. 2) codificar a loucura como perigo: implantar o discurso que a doença pode se tornar um perigo social, portanto, é preciso criar medidas de proteção social. Desse modo, a proteção começa a funcionar em nome do saber médico e a psiquiatria age como um saber sobre a doença mental importante para a regulação da higiene pública (FOUCAULT, 2010a).

E foi assim que a psiquiatria procedeu efetivamente a duas grandes operações. Uma dentro do manicômio [...] que consiste em construir uma análise da loucura que se desloque em relação à análise tradicional e na qual a loucura não apareça mais como tendo por núcleo essencial o delírio, mas tendo por forma nuclear a irredutibilidade, a resistência, a desobediência, a insurreição, literalmente o abuso de poder (FOUCAULT, 2010a, p. 102).

E a outra fora do manicômio:

Para se justificar como intervenção científica e autoritária na sociedade, para se justificar como poder e ciência da higiene pública e da proteção social, a medicina mental tem de mostrar que é capaz de perceber, mesmo onde nenhum outro ainda pode ver, um certo perigo; e ela deve mostrar que, se pode percebê-lo, é por ser um conhecimento médico (FOUCAULT, 2010a, p. 103).

Outro ponto de ligação importante entre saberes da medicina para o alargamento de suas práticas na sociedade deu-se por meio da neurologia. Assim, epilepsia e os automatismos³⁶ vão servir de suporte para todos os sintomas psiquiátricos.

Foucault destaca ainda nesses cursos que a família vai se tornar um dos primeiros alvos de investimento dessa medicalização, sobretudo, no investimento feito sobre as crianças e adolescentes, a fim de controlar a sua masturbação. Interessante, diz ele, o discurso inicialmente sobre essas situações não é moralizante, mas de somatização e de patologização.

³⁶ Trata-se, pois, do eixo “voluntário e involuntário” da qual se refere Foucault no curso dos “anormais”, em que ele explica como a psiquiatria se desalienaliza: “A psiquiatria não necessita mais da loucura, não necessita mais da demência, não necessita mais do delírio, não necessita mais da alienação, para funcionar. A psiquiatria pode tornar psiquiátrica toda conduta sem se referir à alienação.” (FOUCAULT, 2010a, p.136).

Ele descreve uma série de situações que são realizadas pelos médicos e de discursos elaborados a fim de sustentar a masturbação ou o comportamento sexual como causa etiológica das mais diferentes doenças.

Daí em diante com essas alianças e a elaboração desses novos discursos a psiquiatria se atribui como tarefa percorrer na direção de todas as desordens e instaura a “explosão sintomatológica” na sociedade pondo em evidência, enfim, a norma, tal como destaca Foucault (2010a, p. 138):

Organizando esse campo fenomenologicamente aberto, mas cientificamente modelado, a psiquiatria vai por em contato duas coisas. De um lado, ela vai introduzir efetivamente, em toda a superfície do campo que ela percorre, essa coisa que lhe era até então parcialmente alheia, a norma, entendida como regra de conduta, como lei informal, como princípio de conformidade; a norma a que se opõe a irregularidade, a desordem, a esquisitice, a excentricidade, o desnivelamento, a discrepância. É isso que ela introduz pela explosão do campo sintomatológico. Mas sua ancoragem na medicina orgânica ou funcional, por intermédio da neurologia, permite-lhe chamar também a ela a norma entendida num outro sentido: a norma como regularidade funcional, como princípio de funcionamento adaptado e ajustado; o “normal” a que se oporá o patológico, o mórbido, o desorganizado, a disfunção (FOUCAULT, 2010a, p.138-139).

Com esse pequeno resumo da genealogia esboçada por Foucault sobre os anormais, quisemos mostrar a emergência desses conceitos importantes para nós, como os de “norma”, “normal”, “anormalidade”, “medicalização”, e como foram o resultado de procedimentos diversos, historicamente constituídos,³⁷ e que em nossa contemporaneidade se atualiza constituindo uma biopolítica medicalizada, formadora de subjetividades adentradas num jogo que se forma na busca da saúde e de performances ideais, capturadas cada vez mais por uma biopolítica empresarial tal como abordaremos no próximo tópico.

3.2.1 A medicalização como biopolítica empresarial e governamentalidade neoliberal

Vamos encontrar um interessante estudo com Ortega e Zorzaneli (2010) sobre a visibilidade do corpo pela sociedade, que se institui por meio das práticas e saberes médicos. Tomando como referência temporal os séculos descritos no tópico anterior, principalmente o século XVIII. Esses autores esboçam um breve resumo do surgimento da medicina na esfera

³⁷ Essa leitura se insere em textos de Foucault que selecionamos dentre a caixa de ferramentas conceituais desenvolvidas por esse autor que tratam especificamente dos estudos realizados para questionar as práticas médicas e de como que estas se agenciaram para compor o mecanismo de biopoder. Michel Foucault não realizou estudos sistemáticos sobre a medicalização, vamos encontrar modulações diversas sobre esse conceito em vários textos que foram publicados em materiais diferentes tais como a coletânea dos “Ditos e escritos”. Contudo, por vezes, as análises sobre medicalização aparecem em outros trabalhos desenvolvidos pelo autor em que ele realiza o concatenamento com as práticas de medicalização. Logo, por conta do rastreamento da forma como Foucault foi delineando as práticas de medicalização é que nós tivemos que recorrer às várias de suas publicações, o que não significa, desse modo, que estejamos trabalhando com toda sua caixa de ferramentas teórico-analíticas.

da visibilidade, a partir do advento de novas tecnologias e artefatos, possibilitando o escrutínio do corpo e alavancando os saberes médicos. O desbravamento da viscerabilidade do nosso corpo foi uma condição imprescindível desde o século XVIII para o desenvolvimento das explorações médicas, que culminaram nos alcances da medicina na contemporaneidade.

Esses autores destacam que a visão ou uma racionalidade pautada na visibilidade possibilitou aos discursos científicos privilégios capazes de situá-los no centro dos jogos de verdade. No campo da medicina esse acontecimento ganhou uma dimensão extraordinária se estendendo a todos os ramos que lhe compõem.

É claro que esse procedimento é herdeiro das práticas científicas das ciências naturais que sempre tiveram a “visão” como elemento crucial para a comprovação da verdade. As ciências biológicas começaram a imitar os métodos de dissecação, estratificação, organização e outros que compunham as “vantagens diagnósticas de ver”.

Diante dessa configuração Ortega e Zorzanelli (2010, p.17) se propõem analisar o papel das tecnologias de visualização médica na construção social e cultural das doenças. Assim, declaram os autores: “Os métodos de visualização se baseiam na crença de que o objeto representado está diretamente acessado como ele realmente é.”, fazendo uma explícita relação entre “ver” e “realidade”, como se a realidade fosse algo a ser “descoberta” ou “desvelada”, e a visão a maneira mais eloquente de realizar essa “inteligibilidade”.

Essa passagem para o território da visão deu-se segundo esses autores quando a pesquisa médica, que durante anos baseava-se na dedução morfológica e na comparação com outros animais, tem no método da observação outro caminho a trilhar. Primeiro que, para isso, uma mudança de investimento sobre o corpo e sobre a vida se fizeram importantes. Cresce a preocupação com o prolongamento da vida, evitando-se as doenças. O que já havia sido apontado por Foucault em *Vigiar e Punir* (2008d) e *História da Sexualidade I: vontade de saber* (2007) quando a vida passa a ser objetivada por investimentos políticos.

Contudo, apesar do alcance das máquinas ser maior do que os dos sentidos, ressaltam os autores que mesmo com o uso das novas tecnologias para quantificação/verificação do corpo, os médicos continuaram a usar das inferências para justificar evidências “médicas”. Assim, “um olhar livre de interpretação é uma ficção que oculta a adaptação às condições visuais estabelecidas socialmente desde longa data.” (ORTEGA; ZORZANELLI, 2010, p.38).

Essa observação é importante para pensarmos em como o fascínio pela visibilidade nos captura, a ponto de sustentar determinados discursos no campo da verdade oferecendo sem pestanejar a esses discursos credibilidade que vão ser sancionadas por sua vez, culturalmente.

Em “O nascimento da clínica” encontramos com Foucault (2004b) uma arqueologia do olhar médico sobre a vida, precisamente sobre o corpo e suas alterações morfológicas e patológicas. O “olhar” seja ele entendido como um recurso de percepção visual, seja como uma produção de saber, foi fundante para a hegemonia da medicina no campo da cientificidade: “o olho torna-se o depositário e a fonte da clareza; tem o poder de trazer à luz uma verdade que ele só recebe à medida que lhe deu a luz;” (FOUCAULT, 2004b, p.10).

Da descoberta do Raio-X a outros instrumentos para a visualização interior do corpo, a abrangência dessas práticas compõe uma “tecnologização do diagnóstico” que vai atingir o campo da doença mental (ORTEGA; ZORZANELLI, 2010).

É por meio da neurologia, preferencialmente habituada ao registro imagético do corpo “fora de controle”³⁸ que a medicina vai tentar lidar com os problemas causados pelas situações em que a descrição anatômica-fisiológica não consegue encontrar registros no cérebro.

Esse campo tem um ponto de gatilho, sobretudo nas décadas de 1950 e 1960, quando os pesquisadores passaram a utilizar *scans* por tomografia computadorizada – que culminou nos anos 1970 no uso clínico dessas tecnologias. [...] A ressonância magnética funcional tornou possível acompanhar, praticamente em tempo real, a ativação cerebral, ou seja, para que áreas o sangue se desloca. O conceito de base para as tecnologias de imageamento cerebral desenvolvidas mais recentemente, como a ressonância magnética funcional e a tomografia por emissão de prótons, é que uma mudança no fluxo sanguíneo regional pode refletir a atividade neural e as áreas envolvidas em determinada função ou tarefa (ORTEGA; ZORZANELLI, 2010, p. 50, grifo do autor).

Essas visibilidades na saúde formam um novo campo do cuidado de si e na gestão dos corpos disciplinados e na regulação da população. Para Ewald (1993), com a economia de poder voltando-se para o corpo coletivo, cria-se um novo dispositivo chamado “segurança”, que vai marcar a passagem então da microfísica para o plano biopolítico, tendo no conceito de “risco” um homólogo do que era a “norma” para as disciplinas. Portanto,

O que é um *risco*? Na linguagem corrente, o termo é tomado como sinônimo de perigo, de acontecimento funesto que pode suceder a qualquer um; designa uma ameaça objectiva. Na segurança, o termo de risco não designa nem um acontecimento nem mesmo um tipo de acontecimento da realidade – os acontecimentos “funestos” – mas um mundo de tratamento específico de certos acontecimentos que podem suceder a um grupo de indivíduos, ou mais exatamente a valores ou capitais possuídos ou representados por uma coletividade de indivíduos, ou seja, por uma população. Em si mesmo, nada é um risco, não existe risco na realidade. Inversamente, tudo pode constituir um risco, tudo depende da maneira como se analisa o perigo, como se considera o acontecimento (EWALD, 1993, p. 88-89).

³⁸ Aqui Ortega e Zorzanelli (2010) se referem ao registro dos casos de histeria, fotografados por Charcot. Por meio de fotografias ele tentava mostrar os diferentes episódios dos ataques histéricos. Durante algum tempo, antes das técnicas avançadas de neuroimagens, o uso de fotografias foi importante para a evidência médica de doenças perante a ausência de um substrato anatomicofisiológico de algumas doenças.

E sobre essa noção de risco uma racionalidade é conjecturada formalizando o cálculo das probabilidades, em que diversos elementos começam a entrar num jogo de lógica estatística a fim de se calcular os aparentes “riscos”. Para Ewald (1993, p. 90) tem-se um cálculo das regularidades em que cada evento ocorre e um cálculo das possibilidades de novas ocorrências. Esse duplo processo transforma os eventos em “pura factualidade”: “Reduz a uma pura acumulação de fatos, de dados que se amontoam desesperadamente. Porque, na medida em que a rede habitual dos significados foi suspensa, todos os fatos, até os que a instantes podiam parecer os mais insignificantes, devem ser notados, sem hierarquia e nem privilégio”.

Nessa processualidade das multiplicidades o “número” torna-se um elemento importante, porque ocupa o lugar do sentido, ou seja, ele “faz sentido por si mesmo. A noção de massa (de população, de coletividade) toma o lugar da natureza ou de essência” (EWALD, 1993, p.91). Assim, de acordo com os autores, os fatos se organizam por categorias, de acordo com alguns nomes: “nascimento, morte, acidente, suicídio, avaliação”, preocupando-se apenas com os efeitos dos riscos, sobrepujando as causas nessa racionalidade das probabilidades.

Foucault (2008c) vem falar das governamentalidades liberais que criam essa racionalidade, ampliando os campos de exercício das tecnologias de poder. Para ele, nos dispositivos de segurança a liberdade é elemento fundamental dessas tecnologias de poder das quais temos falado ao longo do texto. Primeiro que a ideia ou como queiram a ideologia da liberdade, foi quem deu condições de desenvolvimento dessas formas modernas capitalistas de economia. Assim, a liberdade, nos afirma Foucault (2008c, p. 63-64) é ao mesmo tempo uma ideologia e técnica de governo:

Um dispositivo de segurança só poderá funcionar bem, [...] justamente se lhe for dado certa coisa que é a liberdade, no sentido moderno [que essa palavra] adquire no século XVIII: não mais as franquias e os privilégios vinculados a uma pessoa, mas a possibilidade de movimento, de deslocamento, processo de circulação tanto de pessoas como das coisas. [...] um poder que se pensa como regulação que só pode se efetuar através de e apoiando-se na liberdade de cada um.

Desse modo, esse conceito de liberdade para Foucault extrapola a concepção ideológica porque ela atua fundamentalmente como uma tecnologia de poder, numa gestão governamental cujo saber predominante é a economia política. Essa economia política a partir do século XVIII vai pensar e por em funcionamento dispositivos de segurança que atuem no conjunto da população, dessa forma, um modo de lidar com as multiplicidades: crescimento e organização das cidades, circulação das pessoas, mercadorias, natalidade, mortalidades, fluxos, doenças etc. (FOUCAULT, 2008c).

Essas multiplicidades vão ser geridas por uma racionalização do acaso e das probabilidades, como forma de intervir na população, penetrá-la:

A população é, portanto, tudo o que vai se estender do arraigamento biológico pela espécie à superfície de contato oferecida pelo público. Da espécie ao público: temos aí todo um campo de novas realidades, novas realidade no sentido de que são, para os mecanismos de poder, os elementos pertinentes, o espaço pertinente no interior do qual e a propósito do qual se deve agir (FOUCAULT, 2008c, p. 99).

A medicalização encontra nessa racionalidade probabilística um ponto de encontro para sua ancoragem: “Governar o futuro traz a lógica da gestão do risco para o presente em deslizamento com o perigo a evitar para defender e assegurar a sociedade daquilo que teme e, portanto, visa a se prevenir como tentativa de controle biologizante e político” (GALINDO; LEMOS; RODRIGUES, 2014, p.258).

Essa governamentalidade cria outros espaços/tempos de experiências subjetivas cada vez mais marcadas por uma sociabilidade medicalizada, onde a preocupação com o controle e regulação da vida está pautada em um dos aspectos da lógica médica. Assim, se a noção de risco impõe à sociedade um “medo” do acaso, do futuro, a medicalização é aceita ou naturalizada em diversos aspectos, porque entra nessa lógica da segurança, convencendo as pessoas de que o melhor é fazer um investimento em si mesmas, em sua saúde, aderindo às diversas formas de “seguros”. Biopolítica empresarial e governamentalidade neoliberal, portanto, gerindo os eventos da vida e transformando-os em mercadorias a serem privatizados, tal como sugerem as autoras:

A privatização da vida como biocapital faz parte de toda uma economia política que entra em cena por meio do cálculo da virtualidade, baseado em amostras e em indicadores genéticos utilizados como um mapa da gestão da vida, do fazer viver biopolítico, juntamente com a ampliação de habilidades futuras e produtivas da disciplina usada por antecipação, em termos de controle dos corpos no tempo e no espaço (GALINDO; LEMOS; RODRIGUES, 2014, p. 256).

Nesse mesmo trabalho, Galindo, Lemos e Rodrigues (2014) discorrem sobre o mercado privado que se confeccionou em torno da coleta das células-tronco do cordão umbilical. O material coletado é transformado em um capital de risco biológico, pondo em circulação discursos sobre a necessidade futura de crianças virem a ter algum problema de saúde. Criam-se argumentos em torno da probabilidade do aparecimento de doenças que nem se quer existem e a promessa da participação do cliente nesse controle medicalizante, mantido pelo pagamento regular de taxas para sua manutenção.

Ressaltam ainda as autoras que a preocupação com o desenvolvimento das crianças, a classificação desse desenvolvimento em ciclos, gera um capital a regular e administrar, operando ao mesmo tempo investimentos numa “segurança pela prevenção” e numa

“docilização pela educação”. Ou seja, temos aí, as duas tecnologias de poder, disciplinar e biopolítica, operando simultaneamente na gestão da vida.

São duas formas de poder que capturam a vida por meio de discursos e saberes que põem em funcionamento uma rede entrecruzada de forças, onde transversalmente lhe tangenciam práticas liberais que realizam um controle social utilitarista tanto no plano coletivo quanto no microfísico, individual. De acordo Lemos, Cruz e Souza (2014, p.09):

[...] é relevante problematizar a gestão utilitarista dos corpos individuais e em grupo no presente, materializada de forma cada vez mais linear e determinista, em termos de medicalização da educação. Estes procedimentos reducionistas da biomedicina são intensificados na visão da escola e dos processos de ensino-aprendizagem, limitadas às neurociências, aos aspectos neurobiológicos e comportamentais apenas.

A objetivação da educação por práticas medicalizantes é um assunto que vem sendo trabalhado desde a década de 1980 (COLLARES; MOYSÉS, 1982; 1992) e se expõe em pesquisas na atualidade (GALINDO et al, 2014; FACCI; SOUZA, 2014; MOYSES; COLLARES, 2014; SOUZA, 2014; 2009; 2005; 2000), por conta da enxurrada de procedimentos, tecnologias, fármacos, discursos, que operam nessa racionalidade biomedicalizante, tendo na esfera da educação, principalmente a educação básica, seu maior expoente.

A medicalização se generaliza nesses domínios de poder e criam performances que são geridas por essas formas de controle pautadas por discursos de saúde, engendrados em enunciações proferidas em nome da paz e da segurança. Contudo, estes são pautados pela lógica do mercado uma vez que são ideias vendidas na educação, no trabalho e na saúde.

Para Deleuze (2008, p. 223) essa “sociedade de controle” em que vivemos, produz um homem “ondulatório, funcionando em órbita, num feixe contínuo.”, contudo, endividado, porque no capitalismo de nossa atualidade, esse se volta para o produto, para sua venda, transformando tudo em produtos venais por meio do *marketing*.

Essa noção de *marketing* opera como ferramenta de controle social, que age desde a esfera individual (*marketing* de si mesmo, empresário de si) quanto no coletivo (conquista de novos mercados a todo tempo). No que tange a educação, ele cita “as formas de controle contínuo, a avaliação contínua, e a ação da formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa na Universidade, a introdução da ‘empresa’ em todos os níveis de escolaridade.” (DELEUZE, 2008, p. 225). A esse respeito ressaltam Lemos, Cruz e Souza (2014, p. 14):

O marketing escolar e empresarial modulará cada vez mais detalhadamente a vida e os pequenos atos cotidianos como investimentos e marketing. Tudo pode se tornar marca e signo de sucesso pessoal e relacional e nome de um mercado crescente, que comercializa até mesmo os sentimentos, as amizades, a docência, a educação familiar e religiosa, a performance física e a cultural.

Uma das consequências advindas desse tipo de racionalidade da vida, guiadas pela lógica mercadológica e medicalizante, segundo estes autores é o silenciamento das diferenças. Isto se dá pelo discurso de uma “educação para a paz”, que está se materializando por meio de

[...] medidas médico-psicológicas e as programações de risco de caráter cognitivo-comportamentais ou ainda, as teorias das relações humanas, os psicotrópicos, os exercícios físicos e as aulas de arte e lazer [...] (LEMOS; CRUZ; SOUZA, 2014, p. 14).

Esses acontecimentos despertam interesse e nos guiam na construção desse trabalho doutoral e nos convida a pensar que por mais que não haja uma relação de causalidade entre esses elementos e as práticas produzidas nos documentos que compõem o currículo de formação em psicologia, contudo, na malha que se forma entre esses acontecimentos, as práticas em funcionamento operadas por esse currículo não são neutras, agenciam forças políticas, oriundas da produção e disputa de saberes que intencionam seu *locus* nesse currículo.

Desse modo, como assinala Veyne (2008, p. 248), é preciso estudar as práticas não como uma “instância misteriosa, um subsolo da história, um motor oculto [...] Existem regras estritas que sustentam as práticas [...] que é uma certa política.” Logo, por meio dessa arqueogenealogia que se pretende desenvolver nessa pesquisa, busca-se pela raridade desse acontecimento por meio da interpelação das práticas que o produzem, ou seja, dando visibilidade as objetivações de práticas determinadas historicamente.

Os operados conceituais que foram apresentados nessa seção nos ajudaram com elementos aos quais estamos utilizando como marco inicial para problematizar as práticas medicalizantes que por meio de desníveis discursivos compõem o currículo de psicologia e que atuam como filtro silenciador das diferenças.

A literatura levantada sobre a formação em psicologia no Brasil, por meio das diferentes perspectivas as quais foram trabalhadas, nos indicaram as condições históricas pelas quais teríamos que nos debruçar a fim de que fosse possível transitar pelas histórias contadas sobre o campo de tensões formadas por diferentes grupos, sob o registro de diferentes posicionamentos teóricos, almejando adentrar nas lutas empreendidas para compor um projeto nacional sobre a formação em Psicologia.

Essas tensões engendraram a confecção das Diretrizes Curriculares Nacionais as quais em sua multiplicidade opera uma série de saberes (saberes que produzem rupturas, outros que buscam permanências, saberes em transição), posições políticas (sindicatos, movimentos sociais, conselhos de classe, instituições de ensino, instituições de governo, associações de

pesquisa, entidades estudantis, etc.) que vão compor determinados princípios a serem observados pelas instituições e faculdades de psicologia que podem ou não seguir à risca o que está sublinhado no documento final, materialização dessas diretrizes.

Por sua vez os operadores conceituais elencados por meio das ideias e concepções criadas por Michel Foucault, tais como disciplina, biopolítica, norma, medicalização, poder, governamentalidade, ajudaram a construir em cima dos efeitos dessas tensões os problemas de pesquisa que formulamos a fim de interrogar a formação em psicologia ofertada pela Faculdade de Psicologia da UFPA.

Esses conceitos nos moveram a pensar a formação como um dispositivo, tal como Foucault o compreendia em diferentes momentos de seus trabalhos: a composição de uma imensa engrenagem conceitual e estratégica por onde a multiplicidade ganha interlocuções, tecendo em suas linhas saberes, poderes, que podem em alguns momentos produzir subjetividades, na captura de corpos, na confecção de modos de ser na atualidade, e das resistências que se criam por meio das fraturas ou fissuras provocadas pelas dobras do poder sobre ele mesmo.

Assim, um dispositivo seria a composição de elementos heterogêneos englobando um duplo processo de “sobredeterminação funcional” e de “preenchimento estratégico”. No primeiro processo o autor nos diz: “cada efeito, positivo ou negativo, desejado ou não, estabelece uma relação de ressonância ou de contradição com os outros, e exige uma rearticulação, um reajustamento dos elementos heterogêneos que surgem dispersamente [...]”; quanto que ao segundo diz-se dos jogos de poder que se rearticulam na captura dos elementos que não estavam previstos como efeito das estratégias utilizadas, reformulando assim as estratégias (FOUCAULT, 2008g, p. 245).

É a partir desse modo de pensar que daremos continuidade às análises documentais sobre as práticas de medicalização na formação em psicologia nas seções seguintes. A primeira parte das análises concentrada nos documentos normativos que compuseram as condições de possibilidades para pensar um tipo de conjunto constituidor dos elementos heterogêneos que compõem a formação em psicologia que designamos de “Dispositivos-Formação I” e de “Dispositivos-Formação II” ao conjunto de elementos que por meio de determinados saberes operam no projeto e pelo projeto de psicologia da UFPA, selecionando discursos que são pautados como importantes. Também pontuamos nesse segundo dispositivo os discursos produzidos por estudantes e professores como uma forma de dar visibilidade aos desníveis discursivos que esse dispositivo faz operar nos sujeitos que são alvo de sua intencionalidade, provocando-lhes, efeitos de subjetivação.

As práticas de resistência e produção da diferença também são pensadas nesse dispositivo, já que o entendemos como uma multiplicidade, uma engrenagem dinâmica e mutável em que esses elementos estão dispostos e continuamente rearranjados. São esses rearranjos que provocam mudanças nos dispositivos.

DISPOSITIVOS-FORMAÇÃO I

4 CONDIÇÕES DE CONSTITUIÇÃO DOS DOCUMENTOS QUE FORMAM A PSICOLOGIA

De acordo com Stassun (2010) o conceito de “dispositivo” em Foucault funciona como um vetor estratégico para analisar os três focos de tensões estudados pelo autor: o saber, o poder e a subjetividade.

Para Castro (2009) esse conceito designa o objeto de descrição genealógico, ampliando as análises discursivas a fim de estudar as relações de poder. Foucault, então, descreveu diferentes dispositivos, que vão sendo extraídos das análises de uma série de práticas e mecanismos com funções estratégicas. Encontram-se, pois: “dispositivos disciplinares, dispositivo carcerário, dispositivos de poder, dispositivos de saber, dispositivos de sexualidade, dispositivo de aliança, dispositivo de subjetividade, dispositivo de verdade, etc.” (CASTRO, 2009, p. 124).

Interpelado sobre o sentido metodológico desse conceito, assim, define Foucault (2008g, p. 244):

Através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos.

Entendendo com a ajuda de Foucault, a partir dessa noção de dispositivo, que a formação em psicologia, por meio do diagrama força que põe em funcionamento, se opera nos entrelaçamentos de dispositivos diversos, seguimos interrogando os jogos, as estratégias, as funções que estes constroem em um momento histórico específico, afinal de contas, como nos afirma Foucault (2008g) o dispositivo é singular e, se configura como um tipo de formação que é sempre histórica.

As fontes históricas usadas para fazer a interpelação dessa formação são documentais, descritas adiante. Assim, essa seção tem como objetivo fazer a discussão da micropolítica de poder engendrada na formação em psicologia por meio das práticas de medicalização aí questionadas nesses documentos. Para tanto, daremos visibilidade para as condições de possibilidades engendradas na construção do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Psicologia da UFPA e mapeando os dispositivos de poder-saber pretendemos tensionar as práticas de medicalização como materializações do biopoder na formação em Psicologia.

As análises se deterão não só na produção de saber que constituem esses documentos, mas nas práticas de poder que são disparadas por meio de suas proposições, normalizações, orientações e institucionalizações de práticas e saberes, ou tal como apontam Lemos e Cardoso Jr (2009, p. 353), utilizar-se-á a genealogia como um modo de “problematizar as práticas sociais de dentro”. O foco recaiu sobre as relações no âmbito dos acontecimentos que selecionam, conservam, catalogam, inventariam os documentos, que podem ser causais ou intencionais e que se corporificam nos documentos selecionados para a pesquisa. As perguntas que orientam essa seção consistem em: “Que condições de possibilidades permitiram a construção do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Pará do ano de 2010 de modo a operar práticas medicalizantes?” e “Por meio de quais dispositivos de poder-saber estas práticas se materializam enquanto biopoder, na formação do/a psicólogo/a?”.

4.1 Documentos que formam a psicologia

4.1.1 Debate nacional

Esse subitem tem como objetivo apresentar as fontes históricas que circulam nacionalmente compondo vetores de força, que criam o emaranhado de práticas discursivas e não-discursivas em relação à formação em psicologia no debate nacional que, por sua vez, podem em alguns momentos e outros não incidir elementos que pertencerão à composição dos documentos específicos dos cursos nas diversas faculdades de psicologia no Brasil.

A partir das incursões nas leituras levantadas sobre o tema da formação em psicologia no Brasil, onde se registram artigos, teses, dissertações e capítulos de livros, e na busca feita no sítio eletrônico da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP), em que consta um *link* (<http://www.abepsi.org.br/linhadotempo/>) para os documentos que, dos anos de 1932 até as Diretrizes para os cursos de Psicologia de 2011, compuseram os principais operadores transversais sobre o tema da formação em psicologia, mapeou-se os documentos listados aqui para ajudar na discussão do tema pesquisado.

Para o presente estudo o tempo histórico optado para recortar as análises sobre esse tema em questão compreende os anos de 1990, momento da segunda maior reformulação na educação no Brasil até 2011³⁹, período de publicação e vigência do novo Projeto Político-

³⁹ Trabalhamos com o documento Projeto Político-Pedagógico do curso de graduação em psicologia disponível no <http://www.faculdadepsicologia.ufpa.br/>. Neste sítio o documento está datado em 2010, por isso usamos esse ano para referenciar o documento versão *on line*, contudo, o mesmo foi aprovado em maio de 2011 pela PROEG e revisto em julho de 2011, sendo esta a data para que o mesmo tenha entrado em vigor para o curso.

Pedagógico do Curso de Psicologia da UFPA. Assim, dentre as fontes históricas escolhidas para essa visibilidade e análise destacam-se: o Documento elaborado pela Comissão de Especialistas em Ensino em Psicologia da SESU-MEC (1995); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Psicologia de 2004; as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Psicologia publicadas em 2011.

Esses documentos foram escolhidos como principais marcadores dos pontos de culminância dos debates realizados entre os profissionais e instituições, pois, não se toma essa lista como linha exclusiva a contar a “verdadeira” história da formação em psicologia, mas dentre os acontecimentos que constroem essa história, atuam como operadores transversais, ou seja, tanto são constituídos por elementos diversos, como operam nas virtualidades transversalizando poderes, saberes e constituição de sujeitos, aos quais faremos uma tentativa de dar visibilidade.

Tal como nos adverte Veyne (1998, p.06) sobre a noção de “ato histórico”: “os fatos não existem”; “isto é, não existem em estado isolado, exceto por abstração; concretamente, existem apenas sob o conceito que os informa”. Assim, esses documentos podem operar tanto força sobre outros documentos quanto podem ser recortados por uma gama de outros. Desse modo, a partir das diversas leituras, repousamos nossa atenção sobre alguns documentos que funcionarão como “práticas vizinhas” na análise dos “documentos vetores” que formam a tessitura desse trabalho doutoral.

No sítio da ABEP estão registrados 65 documentos. Como não se objetivou contar a história de todo esse processo, considera-se importante lembrar que esses pontos de culminância são o resultado de práticas diversas, que incluem um longo processo de mais de 40 anos de discussões sobre o ensino de psicologia no Brasil. Assim, remonta-se aos trabalhos de teses feitas por Bernardes (2004) e Costa (2008) que nos trazem de forma detalhada esse percurso através de suas pesquisas bastante cuidadosas sobre esses documentos, bem como as dissertações de Tonial (2014) e Cury (2012) como forma de situar o leitor de análises que já foram realizadas tendo como foco a maioria dos documentos listados nesse sítio.

Adotamos por referência essas pesquisas para dizer que a construção que permitiu a elaboração das Diretrizes Nacionais atuais para os cursos de psicologia passaram por um intenso debate iniciado em 1960 após a publicação da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961) e toma outro fôlego a partir das Diretrizes de Bases da Educação Nacional de 1996, a Lei Darcy Ribeiro. Essa última é um importante vetor para os debates sobre os currículos de psicologia, porque os cursos oferecidos então no Brasil, tal como demais cursos, foram obrigados a se reconsiderarem e politicamente o Brasil vivenciava as suas primeiras experiências sob a égide do “Estado Novo”, a partir de um regime de

democracia. Período, contudo, de crise política do capital e reformas nos Estados de diferentes países são impulsionadas pela lógica neoliberal a fim de “enfrentar” a crise. O Brasil, como signatário de muitas agências internacionais, vem assumindo posição favorável diante dessa situação de “reformas” e implementando em boa parte, várias das medidas sugeridas. A partir dessa situação histórica traçamos as condições que possibilitaram no Brasil de 1990 a confecção dos documentos aqui listados como vetores de entrada para as análises.

4.1.1.1 Panorama histórico dos anos de 1990 no Brasil e a confecção dos documentos:

Os anos de 1990 no Brasil são marcados por intensas mudanças políticas ocorridas, sobretudo, as que deram emergência a nova Constituição Federal em 1988, fruto de tensões políticas diversas que envolviam governos regionais, movimentos sociais, sindicatos de trabalhadores etc. Vivemos, nesse período, o fim do regime militar, maior participação popular no processo eleitoral e crescimento de atividades partidárias e sindicais.

Profundas desigualdades regionais e sociais contribuía para o acirramento dos conflitos tanto entre os Estados (desigual distribuição de renda e repasses do governo às sub-regionais: estados e municípios), quanto entre as classes sociais. Assim, de acordo com Souza (1999, p. 03), essa constituição de 1988 simbolizou a materialidade de uma redemocratização do país, onde pudessem ser atendidas as demandas e apelos sociais, quanto a uma descentralização política e financeira:

No entanto, as mudanças ocorridas não devem ser vistas como um movimento radical da centralização para a descentralização. Isto porque o federalismo brasileiro não se formou pela dicotomia entre centralização versus descentralização, mas sim por um *continuum* entre esses processos, o qual sempre guiou as relações de poder entre as esferas central, regionais e locais.

O clima que predominava no país nesse momento era de entusiasmo e otimismo quanto às futuras mudanças que poderiam ser realizadas, sendo o Congresso e Brasília principais locais de efervescência das trocas e participação política no exercício da democracia (SOUZA, 1999).

A autora defende a ideia de que a redemocratização do país representou um pacto político que sugeria mais comprometimento do Estado com as questões sociais de desigualdades. Contudo, essa tarefa desde esses anos tem se estabelecida como problemática, por conta das restrições impostas pela política econômica e pelo não enfrentamento de questões políticas mais amplas.

Nesse sentido, Medeiros (2001) argumenta que no período de 1990 a 1992 a estratégia governamental de política social é pautada por um “vigoroso processo de desaparecimento e fragmentação burocrática” (apud FAGNANI, 1997). A tão desejada descentralização ocorre de forma caótica e acelerada, resultando em “ações assistenciais fragmentadas que favoreciam o fisiologismo e o clientelismo” (MEDEIROS, 2001, p. 18). As políticas sociais passaram por cortes enérgicos de orçamento sob a alcunha da própria descentralização administrativa. O autor vai afirmar que mudanças começaram a ocorrer a partir de 1993, onde, com efeito, vamos perceber possíveis inovações nas políticas sociais brasileiras:

A descentralização das políticas, a articulação de fato entre os diversos programas e a parceria entre governo e movimentos sociais foram inovações que permitiram redução das práticas clientelistas, distanciamento das políticas assistenciais e continuidade dos programas. A introdução de critérios de delimitação territorial do público-alvo, aliados aos de renda, permitiram melhor focalização dos beneficiários (MEDEIROS, 2001, p. 18).

Contudo, o autor pondera que as mudanças realizadas nas estruturas das políticas sociais não garantiram sobremaneira uma radicalidade no modelo distributivo de renda no país, melhorando timidamente as desigualdades sociais, isso porque a crise econômica mundial provocava suas ressonâncias nos países em desenvolvimento, através da intervenção de grandes estruturas econômicas, confrontando veementemente a democracia inaugurada nesses países.

Os anos subsequentes, portanto, à implementação da constituição de 1988, ainda continuavam (e continua na atualidade) a expressar nos setores do governo aliança fortemente vinculada aos interesses e formas de governo da política econômica mais difundida mundialmente, através do capitalismo e do neoliberalismo.

Em especial no Brasil, as ditas “agendas neoliberais” ganharam expressão no Governo Collor (1990-1992) embora se evidencie algumas ações já em curso nas gestões anteriores (BRITO; MENDES, 2016; MACIEL, 2011). Esses anos vivem o impacto de uma crise econômica, marcada por altas taxas de inflação, desemprego e falta de crescimento econômico. Para Maciel (2011), Fernando Collor inaugurou na política econômica brasileira um “neoliberalismo extremado”, cujas ações desagradaram inclusive os altos setores da burguesia brasileira, dividindo opiniões sobre o ideário neoliberal assumido pelo então presidente:

Se havia consenso em relação ao corte de gastos estatais, inclusive dos direitos sociais, à redução do funcionalismo público, ao controle do déficit público e à revisão dos direitos sociais e trabalhistas garantidos pela Constituição, as dissensões nas questões da abertura comercial e bancária e da privatização das estatais eram suficientemente fortes para impedir a formação de uma sólida base de apoio do governo no Congresso (MACIEL, 2011, p. 101).

Essas ações inseriram no Brasil os processos das reformas neoliberais, incentivadas por credores internacionais⁴⁰, alegando que esta seria a melhor saída para a crise enfrentada no país, promovendo, assim, desregulamentação total da economia, intervenção mínima do estado, abertura comercial completa e privatizações, deixando o país totalmente dependente das exigências do sistema financeiro internacional (BRITO; MENDES, 2016). Segundo esses autores, os anos de 1990 ficaram conhecidos como a “década perdida” com reformas orientadas para o mercado. Os dois Planos econômicos (conhecidos como Plano Collor I e Collor II) se mostraram infrutíferos na eliminação da inflação, provocando amplo desgaste do governo de Collor, e insatisfação popular. Diversos setores, inclusive os ligados à Rede Globo de Televisão (principal apoiadora nas eleições presidenciais), Revista Veja, empresários, e a classe média em geral lideraram manifestações de seu afastamento do governo, o que resultou em um processo de *impeachment*, assumindo o restante do mandato o vice-presidente Itamar Franco, em 1992 (MACIEL, 2011).

As privatizações, iniciadas no Governo Fernando Collor, tiveram seu apogeu no mandato de oito anos de Fernando Henrique Cardoso, presidente sucessor do Itamar Franco, destacando-se as concessões dadas às empresas internacionais para explorarem setores correspondentes aos serviços de monopólio natural do Estado, tais como o petrolífero, o de telecomunicações e energia elétrica (BRITO; MENDES, 2016). Além desses setores, outros serviços públicos passam a serem geridos de acordo com a lógica das orientações do mercado privado tais como, os de saúde, previdência e educação.

De acordo com Silva e Abreu (2008) esse contexto de reformas no Brasil, em especial na Educação, tem como marcadores iniciais a “Conferência Mundial de Educação para Todos” realizada na cidade de Jomtien na Tailândia, no mês de março de 1990. A partir dessa conferência é criado um documento no Brasil chamado “Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)” em resposta aos acordos discutidos nessa reunião que contou com a presença de 155 países.

A conferência foi uma iniciativa demandada por vários organismos internacionais: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. Tal como salientado pelos autores nesse momento objetivou-se traçar os rumos que a educação deveria seguir, nos nove países eleitos como os que se encontravam à ocasião apresentando piores índices educacionais no mundo,

⁴⁰ “[...] desde os anos de 1980 o Banco Mundial vem atuando como importante formulador de recomendações políticas para os países da periferia e como disseminador, junto com o FMI, das políticas de cunho neoliberal” (UGÁ, 2004, p. 57).

dos quais constavam: Brasil, Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.

No início da década de 1990 destacam-se elevados índices de analfabetismo no Brasil, sobretudo, entre os adultos. E o país sendo um dos signatários dessa Declaração se compromete a reduzir as taxas de analfabetismo e a realizar a ampliação escolarização da Educação Básica.

Outros dados considerados alarmantes e que frequentemente são associados aos da educação, dizem respeito às condições de renda e de pobreza de um país. Em nosso caso, nesse mesmo momento histórico temos, de acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), o Brasil ocupando em comparação a outros países, o pior grau de desigualdade econômica (BARROS; HENRIQUES; MENDONÇA, 2001). A situação de justiça distributiva se encontrava bem aquém dos padrões considerados mais adequados, mantendo certa “estabilidade” na desigualdade tal como destacam os autores:

A análise atenta do período de 1977/1999 revela, de forma contundente, que muito mais importante do que as pequenas flutuações observadas na desigualdade é a inacreditável estabilidade da intensa desigualdade de renda que acompanha a sociedade brasileira ao longo de todos esses anos (BARROS; HENRIQUES; MENDONÇA, 2001, p. 17).

Esses dados subsidiam os discursos confeccionados pelas agências internacionais que se auto elegem como especialistas na análise dessas situações em que o país se encontra. Assim, de acordo com Ugá (2004) o próprio conceito de “pobreza” passou a assumir um lugar central nos relatórios de organismos internacionais e documentos sobre políticas públicas. O Banco Mundial é um dos exemplos, que advoga o combate à pobreza, sugerindo um tipo de política social, que segundo autor mencionado reafirma o modelo de sociedade atual criando políticas compensatórias para os considerados “pobres”, seguindo os princípios teóricos do neoliberalismo.

O autor afirma que segundo os relatórios produzidos pelo Banco Mundial como os “Relatórios sobre o Desenvolvimento Mundial” dos anos de 1990, de 2000 e de 2001, elencam como principais eixos de combate à pobreza a criação de políticas que estimulem oportunidades econômicas para os pobres e investimentos em segmentos sociais tais como na saúde e na educação, como forma de garantir aos que não podem pagar por esses serviços, uma maneira deles poderem ter um avanço de seu “capital humano”.

O investimento em capital humano é um dos meios mais importantes para reduzir a pobreza, pois, “o principal bem dos pobres é o tempo para trabalhar. A educação aumenta a produtividade deste bem. O resultado do nível individual é uma renda mais alta como demonstram muitos estudos” (idem, p. 85). [...] No relatório de 1990, portanto, percebe-se que o indivíduo integrado ao mercado define-se pelo fato de possuir “capital humano” (educação e saúde). Aqueles que não são munidos desse tipo de capital são incapazes de atuar no mercado, ou seja, não conseguem ser autônomos para competir com os outros. Esses indivíduos configurariam a definição

de “pobres”, com os quais o Estado deve preocupar-se, compensando-os com suas políticas sociais focalizadas de aumento de capital humano (UGÁ, 2004, p. 59).

Contudo, o modo como os Estados devem trabalhar esses serviços sociais, precisa orientar-se segundo as recomendações pontuadas por esses organismos como assinalado acima. Nesse sentido, Silva e Abreu (2008), pontuam que no entender do Banco Mundial há uma forte relação entre educação e desenvolvimento econômico, desse modo para que se reduza a pobreza e se favoreça o crescimento econômico algumas sugestões são auferidas: uso racional dos recursos públicos, fazendo com que as instituições de educação sejam mais autônomas; realização de avaliações focando na ideia da busca por eficiência destas instituições e maior articulação entre os setores públicos e privados a fim de ampliar a oferta de educação.

Destaca-se que, no Brasil, a adequação a essas estratégias apontadas se deu no âmbito das reformas curriculares, onde aparece de forma nítida a concepção de que a educação deveria estar atrelada ao processo de reestruturação produtiva. Desse modo, citando outro organismo que operou na organização dessas reformas a “Comissão Econômica para a América Latina e Caribe” (CEPAL), que vem atuando nos países nesse âmbito desde os anos de 1990, o autor evidencia:

É clara nas determinações da CEPAL e do Banco Mundial a orientação de que a reforma educacional e curricular deveria ocorrer, precipuamente, com o fim de adaptar a formação escolar às supostas demandas do setor produtivo. Isso contribui para um movimento no qual a extensão das mudanças econômicas extrapolasse o campo da produção e se configurasse em reestruturação geral da sociedade (SILVA; ABREU, 2008, p. 526).

Nesse primeiro momento, temos, sobretudo, o incentivo na Educação Básica, trabalhada sob a ótica da adequação dos sujeitos ao mercado de trabalho, principalmente ao caráter em vigor de “flexibilidade”. Para tanto, os objetivos a serem seguidos pelas reformas curriculares é a garantia de que a formação se dê, sobretudo, no sentido de fazer esse indivíduo desenvolver “competências” e “habilidades” que lhe garantam condições de empregabilidade. Desse modo, passamos a ver serem utilizadas com frequência as noções de “competências” e “habilidades”, com ampla referência às pedagogias das competências (com base na psicologia do desenvolvimento – principalmente piagetianas – e na psicometria) e na Sociologia do trabalho (SILVA; ABREU, 2008). Em relação à Educação Superior, discorreremos sobre a mesma no próximo tópico adentrando na confecção dos documentos aventados para análise.

4.1.1.2 A Educação Superior e a Comissão de Especialistas de Ensino de Psicologia – MEC/SESU/1995:

Nos termos de Dourado (2002) quando o Banco Mundial lança como proposta a priorização da educação básica escolar, este assume as intencionalidades da racionalidade neoliberal, em um momento de crise mundial, flexibilização do trabalho, onde se exige para tanto, um “tipo” específico de sujeito, de trabalhador. Assim, “sugere-se” o investimento no aprendizado de “habilidades cognitivas básicas”, que supostamente darão condições a esse indivíduo de ser empregável. Nas palavras de Dourado (2002, p. 240), reduz-se assim o processo de formação a: “[...] uma visão de racionalidade instrumental, tutelada, restrita e funcional ante o conhecimento universal historicamente produzido”.

Embora, haja uma centralidade por parte dos organismos internacionais em incentivar a ampliação da educação básica a fim de cumprir esses objetivos, a Educação Superior também recebe sua parcela de “desmonte”, com crescente atravessamento de privatizações, terceirizações, entre outras, uma vez que se dissemina a premissa de que a educação superior é custosa para os cofres públicos (DOURADO, 2002; FERREIRA; OLIVEIRA, 2010; MANCEBO; LEDA, 2016; MANCEBO, 2015). Alguns autores destacam a importância do documento “*La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia/1995*”, redigido pelo Banco Mundial, apresentando as seguintes prescrições para a educação superior:

- 1) privatização desse nível de ensino, sobretudo em países como o Brasil, que não conseguiram estabelecer políticas de expansão das oportunidades educacionais pautadas pela garantia de acesso e equidade ao ensino fundamental, bem como, pela garantia de um padrão de qualidade a esse nível de ensino; 2) estímulo à implementação de novas formas de regulação e gestão das instituições estatais, que permitam alterações e arranjos jurídico-institucionais, visando a busca de novas fontes de recursos junto a iniciativa privada sob o argumento da necessária diversificação das fontes de recursos; 3) aplicação de recursos públicos nas instituições privadas; 4) eliminação de gastos com políticas compensatórias (moradia, alimentação); 5) diversificação do ensino superior, por meio do incremento à expansão do número de instituições não universitárias; entre outras (DOURADO, 2002, p. 240).

Para Ferreira e Oliveira (2010) as reformas ocorridas na educação vêm desde o final do século XX aos dias atuais, redefinindo as concepções e finalidades sociais das universidades, sobretudo, as públicas. A relevância e a pertinência social da universidade têm sido modificadas pelo jogo do mercado, com suas “flutuações”, dando cada vez mais espaço aos interesses do mercado que se sobrepõem a atuação histórica dessas instituições na formação de profissionais, na produção do conhecimento “desinteressado” e na concepção da educação como um bem público, um direito social (FERREIRA; OLIVEIRA, 2010).

As autoras enfatizam a construção do “discurso da crise” (tanto da universidade quanto econômica) que é enredado ao discurso da “necessidade” de se criarem “novos papéis sociais” para as universidades, a fim de que essas possam contribuir para o superamento dessa “crise” e se transforme em uma instituição produtora de bens, tecnologias, conhecimento capaz de lançar o país no mercado competitivo, sendo ela própria transformada em um bem de investimento, produção e consumo.

Nessa ótica, a universidade *relevante* passa a ser aquela que assume uma perspectiva mais utilitarista, empreendedora, flexível e inovadora e que, além disso, forma para as competências requeridas e alteradas permanentemente pelo mercado de trabalho, assegurando, em tese, maior qualificação e empregabilidade; passa a ser também aquela que desenvolve pesquisas que produzirão mais valia econômica, ou seja, aquelas que darão retorno em termos do investimento realizado, uma vez que estão submetidas às demandas, orientações e aos controles de qualidade externos à comunidade acadêmica e ao próprio campo científico em geral (FERREIRA; OLIVEIRA, 2010, p. 52-53, grifo das autoras).

Intensificam-se, pois, as disputas enredadas em jogos diversos de relações de poder pelo “campo da educação”. Eleito como objeto de investimento de diversas ordens, sobressai-se principalmente como lugar de governamentalidade neoliberal, ou como diria Foucault (2010c), lugar em que tecnologias diversas de governo são operadas, entendendo a governamentalidade como um campo estratégico de relações de poder a partir do que elas têm de móveis, transformáveis e reversíveis.

A governamentalidade, na analítica de poder de Foucault, portanto, é acontecimental, histórica, colocando em cena seu funcionamento como uma lógica estratégica. Desse modo, entendemos que muitas entradas são possíveis para fazer a análise desse acontecimento, e optamos por seguir alguns eventos que nos dessem condições de compor esse pequeno panorama sobre os acontecimentos históricos que, segundo a literatura levantada sobre a educação nos anos de 1990 no Brasil, incidiram sobremaneira na educação como práticas articuladas em vários pontos, outras cindidas, mas de alguma forma mantendo relações entre si, a fim de mergulharmos um pouco nesse movimento cheio de sinuosidades e podermos especificar a emergência do documento intitulado “**A formação em Psicologia: contribuições para a reestruturação curricular e avaliação dos cursos - Comissão de Especialistas de Ensino de Psicologia – CEEP/MEC/SESU/1995**”, que vem tratar nesse momento do norteamento dado aos cursos de psicologia no Brasil.

A comissão, portanto, convidada pelo Ministério da Educação para organizar esse documento foi composta pelos professores: Mariza Monteiro Borges (UNB), Antônio Virgílio Bittencourt Bastos (UFBA) e Yvonne Alvarenga G. Khouri (PUC-SP), sendo a presidente a primeira professora. O documento é estruturado em torno de dez “Diretrizes” e suas respectivas “sugestões de operacionalizações”.

No início temos um apelo à melhora da qualidade de ensino, solicitando uma formação social e crítica e que incorpore ao currículo as “novas concepções de educação” a fim de que ela seja “progressista” e “emancipatória”. Para compor o documento são usados alguns autores⁴¹ e pesquisas realizadas pelo Conselho Federal de Psicologia ao final dos anos de 1980. Destaca a maneira técnica que o currículo é tratado e toma como princípio norteador a insatisfação em relação à formação em psicologia oferecida no Brasil, manifesta em pesquisa elaborada pelo Conselho Federal de Psicologia em 1988.

Evidencia que em 32 anos de “Currículo Mínimo” não foram realizadas alterações na formação em psicologia, que ainda mantinha a perspectiva da década de 1950, quando os primeiros cursos começaram a se organizar. Sublinha, porém, que alguns movimentos em relação às reformas e modificações nesse currículo eram realizadas por algumas poucas instituições, e levanta uma crítica à maioria das instituições que ofereciam cursos de psicologia no Brasil e que não se dispuseram a avançar em relação ao Currículo Mínimo, restringindo-se a este, uma vez que a normativa do documento não impedia que as instituições mudassem seus projetos.

Há uma crença de que, com a proposta de reforma desse currículo, este evitaria se concentrar na competência do professor, o que estava gerando nas formações o efeito de “pseudo especializações”, distanciando o formando da realidade do mercado de trabalho como sugere o documento.

A comissão esclarece que as análises realizadas sobre o Currículo Mínimo, e sobre a formação ofertada até então, tomam como parâmetros três fontes básicas: 1) as experiências ocorridas nas próprias instituições – foi solicitado a algumas instituições que enviassem um relato da maneira como o currículo era trabalhado nesta⁴²; 2) três publicações realizadas pelo Conselho Federal de Psicologia a partir de pesquisas junto aos profissionais de psicologia; 3) um conjunto de teses relativas à profissão aprovadas no Congresso Constituinte de Psicologia, ocorrido em Campos do Jordão/SP, em agosto de 1994.

Esses materiais permitiram traçar para a Comissão, dois “grandes estilos” de contribuições: 1) considerado genérico – com a citação da Carta de Serra Negra⁴³, que foi lembrada e sugerida por várias instituições e as pesquisas realizadas pelo Conselho Federal de Psicologia; a 2) Conjunto de mudanças concretas – tomando por referências as experiências das instituições. A partir dessas contribuições é que foi possível elencar as 10 diretrizes

⁴¹ O documento citado aqui foi extraído do sítio da ABEP, e infelizmente não constam os anexos que são citados ao longo do mesmo, bem como as referências da literatura utilizadas.

⁴² No documento diz que há um anexo com os nomes dessas instituições que colaboraram, contudo, como dito anteriormente, não tivemos acesso aos anexos.

⁴³ Esta carta é uma referência ao evento nacional de Psicologia ocorrido em 1992.

indicadas pela Comissão, bem como a sugestão de como operacionalizá-las. Importante lembrar que a Comissão faz questão de deixar claro que não pretende com essas diretrizes estabelecer um padrão fixo de currículo, e que estas têm a liberdade de mesclar alternativas ao proposto, e que o objeto, portanto, proporcionar uma base de referência para as agências formadoras, pois a atribuição dessa Comissão é nortear o processo de avaliação da qualidade da formação.

Antes de passarmos para as análises dos eixos propostos no documento, vale explicitarmos brevemente a importância que teve o Encontro de Serra Negra/São Paulo em 1992. Trata-se de um evento nacional de psicologia, ocorrido após alguns encontros regionais que vinham acontecendo no decorrer desde ano, promovidos pelo Conselho Federal de Psicologia, Conselhos Regionais e com o incentivo da Câmara e Comissões de Educação e Formação Profissional a fim de ampliar os debates em todas as regiões do país acerca da formação em psicologia (AQUINO, 2013).

Esse encontro é citado por vários autores como um marco importante no debate sobre a formação em psicologia no Brasil (BERNARDES, 2004; AQUINO, 2013; COSTA, 2008; CURY, 2012; SILVA, 2012). O resultado das discussões levantadas nesse evento resultou numa carta de princípios, conhecida como “Carta de Serra Negra”⁴⁴, das quais destacam-se como propostas para a formação:

- 1) desenvolver a consciência política de cidadania, e o compromisso com a realidade social e a qualidade de vida;
- 2) desenvolver atitude de construção de 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 destes fundamentos;
- 4) desenvolver o sentido da universidade, contemplando a interdisciplinaridade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- 5) desenvolver a formação básica pluralista, fundamentada na discussão epistemológica, visando a consolidação de práticas profissionais, conforme a realidade sócio-cultural, 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;

Além dessas propostas, também foram elencadas algumas formas de operacionalização das mesmas:

- 1) Política institucional de contratação, qualificação e avaliação do corpo docente;
- 2) Política institucional de acompanhamento do corpo discente em sua formação;
- 3) Agências formadoras devem garantir o suporte institucional necessário à formação profissional;

⁴⁴ <http://www.abepsi.org.br/linhadotempo/1992-cartadeserranegra>

- 4) A estrutura curricular deve possibilitar ao aluno acesso às diferentes composições, levando-os a uma análise crítica dos mesmos;
- 5) O curso deve, na medida do possível, oferecer campos de estágio que contemplem a prática de mais composições;
- 6) Desenvolver um sistema de acompanhamento e avaliação contínua dos estágios nos locais onde são desenvolvidos e dos resultados dos serviços prestados, buscando verificar sua adequação às necessidades de formação do aluno;
- 7) Promover a produção escrita, dentro dos padrões aceitáveis de toda atividade acadêmica do aluno, inclusive T.C.C. ou monografia ao final do curso, oferecendo condições de divulgação e discussão no âmbito e fora da Universidade;
- 8) Divulgar as ementas para possibilitar o conhecimento pelo aluno do seu conteúdo e cumprimento;
- 9) Manter um espaço de discussão da Ética Profissional do ponto de vista filosófico, político e do Código de Ética nas diversas disciplinas e estágios;
- 10) Buscar integração dos CRs com os cursos para promoção de atividades relacionadas à formação e ao exercício profissional.

De acordo com Costa (2008) esse conjunto de princípios expressa a insatisfação em relação ao que estava posto nos anos de 1990 à formação de psicologia e muito mais do que reivindicar mudanças no currículo, o que se pretendia nesse evento era mudar a própria concepção que se tinha do psicólogo, do seu lugar e papéis desempenhados na sociedade, solicitando seu comprometimento social e atitude mais política e crítica diante dos acontecimentos. O autor ressalta que foi fundamental a participação de diretores de faculdades de psicologia nesse evento a fim de aproximar os conselhos de psicologia aos mesmos e formar alianças para que não se perdesse de vista as transformações radicais que estavam sendo propostas.

Bernardes (2004) indica que esse documento ganha importância, sobretudo pelo modo como foi produzido, a partir do envolvimento de diversos atores: representantes de faculdades (98 dos 103 convidados compareceram), professores, Conselhos Federal e Regionais e Comissão de Especialistas do MEC/SESU. Essa comissão em especial, tinha um peso político considerável, uma vez que contava com o apoio de importantes entidades em Psicologia como a Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP)⁴⁵ que participou dos debates até meados dos anos 2004, quando foi publicado o texto das Diretrizes Curriculares.

Outra característica importante ressaltada na composição dessa carta é a indicação do investimento em pesquisa que ela traz, já que nos anos de 1990 as faculdades pouco investiam nessa área, havendo também o crescimento de instituições privadas, centrando a formação no ensino e tendo como principal meta o mercado de trabalho, fortalecendo o

⁴⁵A Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP) é uma associação científica originária da extinta Sociedade de Psicologia de Ribeirão fundada em 1971 a qual funcionou até 1991, onde legalmente foi substituída pela SBP. É considerada a primeira associação científica de psicologia que ganhou caráter nacional, constituindo-se como importante fórum para a congregação de profissionais e estudantes. Está atuante, produzindo eventos nacionais anuais e a publicação de trabalhos, além dos Anais dos Encontros, em uma publicação chamada “Cadernos” e uma Revista mantida pela associação: Temas em Psicologia (DICIONÁRIO HISTÓRICO DE INSTITUIÇÕES DE PSICOLOGIA NO BRASIL, 2011).

tecnicismo (COSTA, 2008). O modelo de formação hegemônico era o clínico, que nesse momento ainda representava a maior concentração e absorção de profissionais.

Enquanto isso começava a se abrir postos de trabalho nas unidades de saúde e na assistência, contudo, os profissionais que ali começaram a adentrar passaram a disseminar a ideia de que esse lugar era o lugar do “psicólogo socialmente comprometido”, concepção que aparece com bastante ênfase na Carta de Serra Negra:

A carta reflete com precisão as características que os signatários desejam imprimir à Psicologia, as quais servem para sinalizar as potências da força exercida, naquela época, pela rede interessada em dar um cunho sociopolítico à formação profissional (COSTA, 2008, p. 169).

Nesse sentido, adeptos da perspectiva do materialismo histórico, por exemplo, configuravam-se como personagens fluentes nesse período, podendo-se ver deslumbradas suas participações na confecção da carta, como demonstrado nas expressões: “condições concretas de existência” e “promoção de pesquisa no contexto de ação-reflexão-ação” (COSTA, 2008).

Por meio de Ana Bock (1999; 2001), outros importantes vetores são destacados por Costa para esse direcionamento ao "compromisso social" da psicologia. A autora considera que nessa década houve um aumento da participação de psicólogos atuando nas lutas sociais, o que os levavam a questionar os modelos adotados e valorizados pelos profissionais:

A ocupação de sindicatos e, posteriormente do Conselho Federal e de Conselhos Regionais por profissionais interessados em promover o debate sobre as relações entre exercício profissional e realidade social – traduzida em temas como cidadania, democracia e direitos humanos – provocou uma inflexão nos rumos que a profissão vinha até então seguindo (COSTA, 2008, p.170).

A autora evidencia ainda que o momento histórico vivido no Brasil propiciava esses debates que por outro lado recebiam uma injeção da recente psicologia comunitária que começava a ganhar visibilidade, pondo em questão o compromisso e responsabilidades sociais, a fim de comprometerem-se mais com as sociabilidades vividas pela população excluída dos atendimentos psicológicos na sua maioria restritos às pessoas que tinham condições de pagar.

Assim, em meio a esses acontecimentos, em 1995 é lançado o trabalho organizado pela Comissão de Especialista de Ensino de Psicologia para reestruturação e avaliação dos cursos de psicologia. Como dito anteriormente, esse documento se estrutura em torno de 10 eixos/diretrizes com suas subsequentes propostas de operacionalizações. Optamos por apresentar essas diretrizes para análise, tomando como subtítulo a própria nomenclatura lhes atribuída:

I. “Uma formação básica pluralista e sólida”:

Essa primeira diretriz tenta dar conta de um desejo manifestado nos materiais utilizados pela Comissão, que é o de tentar criar uma proposta que consiga mudar o caráter de “especialidade” que a formação acabava conduzindo por meio do “Currículo Mínimo”. Em meio à emergência de novas áreas de trabalho, dos debates sobre as concepções de saúde, do “compromisso social” agora reivindicado, pensava-se como aliar tudo isso ao pluralismo que compunha a própria psicologia enquanto campo de conhecimento, com suas diversidades metodológicas e epistemológicas, compostas por várias escolas, sistemas e orientações. A noção de “formação básica e pluralista” é uma maneira de reconhecer essa dispersão que marca a psicologia, tal como explicitado pela comissão:

É certo que a diversidade, fragmentação, pulverização do “campo psi” não poderia ser amplamente contemplada em um curso de graduação, por mais extenso que ele fosse. Nesse largamente dominante e, em decorrência, o domínio de um enfoque analítico (sobretudo freudismo ou laciano). Uma formação pluralista deveria permitir ao aluno uma análise comparativa dos diferentes sistemas psicológicos em termos da concepção de homem que lhes são subjacentes e da qual decorram seus principais conceitos, instrumentos de análise, investigação, intervenção. Busca-se possibilitar ao estudante desenvolver capacidade de apreender, criticamente, a ampla gama de questões sociais, políticas, econômicas e científicas que envolvem atuação do profissional em psicologia (A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA, CEEP/MEC/SESU, 1995, p. 4).

E o acréscimo da noção “sólida”, segundo os mesmos, deveria ajudar a “precisar” essa característica pluralista que, baseada no autor citado Ribes (1988), diferencia-se da noção “ecletismo”, por entender que era possível fazer uma “síntese integradora” da formação, ao invés de “juntar pedaços” de forma “acrítica”:

Os profissionais ouvidos na mais recente pesquisa do CFP falam, sistematicamente, da necessidade de uma formação básica sólida, articulada e não fragmentadas características ausentes dos currículos atuais. Não se pensa aqui na busca de uma unidade que, efetivamente, não existe e que possivelmente, nem venha a existir na psicologia. Pensa-se sim, em uma unidade construída pelo próprio formando, respeitando as suas orientações, pressuposto e visão de mundo e do homem. (A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA, CEEP/MEC/SESU, 1995, p. 04).

Nesse ponto vemos que além de ampliar o escopo do conhecimento que deve ser oportunizado ao aluno, é atribuída uma ênfase à própria capacidade do aluno em realizar a integralização de sua formação. Acredita-se que deva ser dada ao aluno, a possibilidade de conhecer outras áreas de atuação da psicologia e, outras produções teóricas e metodológicas para que consiga ter essa “autonomia” e possa, inclusive, abandonar preconcepções que este tem ao adentrar no curso sobre a atuação psicológica:

Uma formação básica, sólida significa a capacitação que forneça ao estudante a autonomia necessária para que possa vir a buscar o contínuo aperfeiçoamento dos seus conhecimentos e habilidades, mesmo depois de concluída a graduação. Significa, também, a ênfase do curso não seja estritamente profissionalizante, no

sentido restrito que, normalmente, se vincula a tal característica da formação. Aprender a pensar sobre fenômenos psicológicos em toda a sua amplitude e complexidade seria um fator indispensável para a compreensão e devido balizamento dos limites das ferramentas que dispomos para intervenção (A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA, CEEP/MEC/SESU, 1995, p. 04).

Como forma de operacionalizar essa diretriz, as propostas praticamente se restringem a alterações nas disciplinas que compõe o currículo mínimo, de forma que contemple: 1) a diversidade de orientações teórico-metodológicas e 2) os fenômenos psicológicos básicos, podendo ser realizados dois tipos de corte: a) por temática e por b) sistemas. A partir das experiências realizadas em algumas instituições que conseguiram montar um currículo aproveitando o recorte tanto por temáticas quanto por sistemas, a comissão propõe a ampliação de algumas disciplinas de modo a apresentar as “principais correntes” do pensamento psicológico, tomando como ponto de apoio a pesquisa realizada nos anos de 1994, publicada pelo CFP sobre as orientações teóricas que embasavam suas práticas profissionais: analíticas; comportamentais, fenomenológicas e humanistas. Embora se diga que o currículo pode ampliar os enfoques, enfatiza-se que devam ser preservados esses três, o que daria o suposto caráter de “solidez” ao currículo.

II. “Uma formação generalista”:

Todas as fontes consultadas afirmam e apontam, segundo a Comissão para a formação generalista, o que contemplaria o caráter estabelecido na diretriz anterior de formação pluralista e básica. Fica evidente a ligação entre esse tipo de formação com a preocupação de inserção desse profissional ao mercado de trabalho. O documento lembra que há uma concentração dos cursos na área clínica e que seria preciso ampliar para a formação nas áreas “tradicionais”: trabalho e educacional; bem como em áreas recentes como a comunitária que pouco tem sido ofertada pelas faculdades de psicologia. Assim: “O caráter generalista deve ser preservado na formação básica indispensável à inserção do psicólogo no mercado de trabalho, como este se encontra estruturado no país no momento presente e considerando as transformações que o estão marcando” (A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA, CEEP/MEC/SESU, 1995, p.07).

Destaca-se como ressalvas importantes operadas nesse discurso do currículo generalista: ele deixou margem para que as agências formadoras ampliem ou aprofundem determinados conhecimentos e sugere a presença de disciplinas optativas para que os alunos tenham mais liberdade de montar seu currículo.

Tal como na diretriz anterior, as operacionalizações sugeridas centram-se nas alterações nas disciplinas e dessa vez alerta: “Estabelecer um equilíbrio maior entre as disciplinas profissionalizantes que habilitam o profissional para atuar em distintos segmentos do mercado”, contudo, redireciona o olhar para a primazia da área clínica: “[...] não se podendo fugir ao fato da primazia da área clínica, quer em termos de interesses dos alunos, quer quanto à fatia que ela ocupa no mercado de trabalho” (A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA, CEEP/MEC/SESU, 1995, p. 08).

Em relação a essas disciplinas optativas, sua fixação fica a critério das instituições, do corpo docente, a fim de “flexibilizar” a normatização da diretriz pelas agências formadoras; pede, no entanto, que as optativas privilegiem a clínica, a organizacional e a educacional pelos mesmos argumentos já citados anteriormente.

Nessa operacionalização aparece uma referência aos estágios, sugerindo-se ampliar as experiências dos alunos a um maior número de oportunidades de áreas, com vistas a consolidar a formação generalista.

III. “Uma formação interdisciplinar”

Realiza-se uma apreciação à falta de disciplinas no currículo mínimo que garantissem o diálogo da psicologia com outras áreas das ciências humanas e sociais. Não há essa experiência pelo formando segundo as pesquisas do CFP de 1994 e o exame das teses publicadas até esse ano; ou quando as disciplinas aparecem são introdutórias e não há outro contato que busque o trabalho interdisciplinar.

Tal perspectiva é considerada crítica para a definição de papéis nos novos contextos de trabalho, especialmente pelo fato de o psicólogo, nesses trabalhos inovadores, passar a lidar com clientelas de outros níveis sócio-econômicos. Os novos seguimentos atendidos colocam a demanda de repensar ou de integrar os conteúdos aprendidos sobre psicologia às ciências sociais, por exemplo (A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA, CEEP/MEC/SESU, 1995, p. 09).

As disciplinas que “dariam” certa interdisciplinaridade ao curso são: Biologia, Neurologia, Fisiologia, Antropologia, Filosofia e Sociologia, ministradas geralmente no início do curso, como disciplinas introdutórias à própria psicologia.

Apesar da presença de tais matérias, todavia há fortes críticas quanto ao caráter “psicologizante” dos cursos de graduação, por não fornecerem uma base para a compreensão dos problemas com que o psicólogo se deparará, à luz de saberes e olhares próprios de outros campos de conhecimento. Em síntese, o problema parece não residir na falta de contato do estudante com outras áreas de conhecimento. Tal contato existe. Todavia, parece não garantir o objetivo para o qual ele foi introduzido no currículo (A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA, CEEP/MEC/SESU, 1995, p. 09).

Existe por parte da comissão uma preocupação em relação a esse aspecto, visto que diante da multiplicidade e complexidade dos acontecimentos, os currículos se reduzem a um psicologismo, sem fazer interfaces com outros campos de conhecimento, relegados a segundo plano ou apêndices. Como forma de sanar essas limitações, se propõe a obrigatoriedade de mais três outras matérias dentre as seis listadas: Antropologia, Sociologia, Filosofia, Linguística, Estatística e Etologia. Contudo, também sugere que se possa fazer a ligação entre outras disciplinas e domínios considerados próximos à psicologia e a necessidade de se “ajustar” essas disciplinas ao currículo de psicologia. São citados exemplos de instituições que criaram disciplinas nesse sentido, conseguindo atender ao proposto no documento de um diálogo mais profícuo com a psicologia, buscando maior compreensão das outras áreas e sua interlocução com a psicologia. E, por fim, lança a proposta da realização de seminários, onde pudessem ser convidados profissionais de diferentes áreas para ampliar o debate entre a interlocução dessas áreas e a psicologia.

IV. “Preparar o psicólogo para uma atuação multiprofissional”:

Desde um levantamento feito pelo Conselho Federal de Psicologia em 1988 – considerado o primeiro estudo sobre a prática do psicólogo no Brasil – que nota-se a ampliação dos campos de trabalho do psicólogo, principalmente com demandas tidas como sociais: comunidades, creches, assistências e outras da saúde: hospitais, unidades de saúde etc.; o que vem exigir, de acordo com o documento melhor manejo com outros profissionais e reconhece-se que o predomínio na atividade clínica dificulta essa aprendizagem.

É lembrado que essa ampliação dos postos de trabalho além de ser reflexo das mudanças ocorridas nas estruturas do mercado de trabalho, é o resultado do movimento de organização e luta dos profissionais de psicologia pela democratização dos serviços, incorporando segmentos da população excluídos e pela própria inserção desse profissional nesses lugares. Assim, destaca-se no documento a cerca do trabalho multiprofissional:

O primeiro desafio consiste no trabalho multiprofissional, algo tido como indispensável ao atendimento global a indivíduos, grupos, organizações ou comunidades. Embora consensual, pouco se avançou na compreensão de como se efetivar um trabalho verdadeiramente multiprofissional e não apenas a justaposição de trabalhos especializados ou a dissolução das diferenças profissionais em um “fazer” comum a todos os membros da equipe. A própria situação é que está permitindo o aprendizado coletivo, de todos os membros da equipe, em como trabalhar junto, já que todos vêm de uma formação tradicionalmente compartimentalizada e especializada (A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA, CEEP/MEC/SESU, 1995, p. 11).

O segundo desafio apontado é a compreensão abrangente dos contextos organizacionais e institucionais, para que se possa entender seu funcionamento e a forma

como este interfere nas decisões dos profissionais ali inseridos. Para rearranjar essa experiência multiprofissional, sugerem-se dois caminhos: 1) repensar a situação dos estágios curriculares, problematizando o fazer clínico em lugares onde exista a composição de uma equipe, individualizando o atendimento; 2) incluir uma disciplina especificamente voltada para compreender os processos macros (estrutura, cultura, poder, e outras) e sua relação com o desempenho no trabalho (qualidade, compromisso, satisfação). Essa segunda proposta ficou muito próxima à psicologia organizacional. Não se entende de que desempenho almeja-se intervir. Tratando-se de trabalho em equipes e da atuação do psicólogo nessas equipes, ficou confuso sua inserção, dando a entender que o psicólogo ali vai se preocupar com o comportamento dos outros profissionais e seu ajustamento à organização.

IV. “Assegurar uma formação científica, crítica, reflexiva”:

Aqui é apresentada a preocupação com a formação científica, apontada, inclusive até por profissionais que não trabalham no ramo da pesquisa:

Na presente diretriz estão reunidas preocupações largamente apontadas nas três fontes de informações utilizadas para este trabalho. Mesmo entre profissionais, a julgar pelas teses apresentadas ao Congresso Constituinte da Psicologia, percebe-se uma acentuada ênfase na necessidade de uma formação científica sólida para o psicólogo. Tal formação, ora é vista como requisito para uma permanente prática crítica, ora como condição para que o profissional possa produzir conhecimentos a partir de sua prática, ora como condição para que possa avaliar o seu próprio trabalho. Em síntese, o termo formação científica associa-se a ideia de reflexão sistemática acerca dos conhecimentos que recebe (como foram e em que contextos foram produzidos) e da prática que realiza (os resultados são ou não congruentes com as expectativas e a que isso se deve) (A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA, CEEP/MEC/SESU, 1995, p. 12).

Como dito anteriormente ao falarmos da carta de Serra Negra, poucos cursos de psicologia no Brasil preocupavam-se com a produção de pesquisas. Por outro lado, tal característica está vinculada ao discurso de verdade atribuído à ciência, como uma forma de diferenciar nossa profissão das “práticas alternativas”, lhe conferindo um lugar de legitimidade.

É interessante notar que a preocupação com a formação científica (genérica) é vista como uma estratégia para lidar com o crescente avanço (especialmente no campo profissional e com reflexos em algumas instituições de ensino) das chamadas práticas alternativas, com seus conteúdos claramente místicos e esotéricos. É bem verdade que, mesmo antes da atual “onda” que traz as práticas alternativas, a formação científica sempre foi tida como básica e eixo principal em torno do qual as experiências da formação deveriam ser estruturadas (A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA, CEEP/MEC/SESU, 1995, p. 12).

Além dessa visão “genérica” do que é ciência e sua importância, tanto para a academia quanto para os profissionais que não a frequentam, a Comissão de Especialistas se reporta aos próprios conflitos encontrados dentro das universidades a respeito do que se designa como

ciência. Na psicologia esses embates são antigos e frequentes a partir de várias divisões, em que a maioria dos ramos de saber considera-se científicos, enquanto que outros não reconhecem essa maioria, autodenominando-se como a “única” a ter “autoridade científica”. A comissão incentiva que esse debate sobre a cientificidade deve ser posto aos alunos para que estes também possam participar do processo de construção do conhecimento, muitas vezes negligenciado nessas disputas:

Torna-se importante, até por inexistirem respostas conclusivas para tais disputas, que o formando seja exposto ao problema como um todo. Que as controvérsias que cercam os diversos modelos ou concepções de ciência (seus pressupostos ontológicos e bases epistemológicas) sejam explicitadas. Assim, nos parece interessante romper a polarização que duas posições claramente antagônicas assumem neste debate: aquela mais clássica, para a qual ciência significa estudos quantitativos e experimentais e uma tendência que dilui o conceito de ciência a tal ponto, nele cabendo desde relatos impressionísticos a crônicas jornalísticas e, ainda, posturas claramente esotéricas e místicas (A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA, CEEP/MEC/SESU, 1995, p.13).

Outro problema apresentado na formação científica é a dissociação entre a cultura científica e a cultura profissional. Apoiando-se nas referências dos autores Francisco e Bastos (1992) e Botomé (1988), a Comissão critica a ausência na formação que suscite habilidades para “estudar, analisar, elaborar, testar e desenvolver projetos de trabalho profissional a partir de problemas da população ou de necessidades do país [...] em que se insere o psicólogo” (A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA, CEEP/MEC/SESU, 1995, p.13), fazendo com que haja um fosso entre essas duas culturas onde há a predominância de um tipo de visão de ciência, e por outro lado um “modelo pronto” de trabalho de psicologia, levando muitos profissionais a buscarem apoio em “misticismos” e práticas individuais isoladas.

Para operacionalizar essa diretriz propõem-se estimular no decorrer do curso a formação científica pluralista, com a criação de disciplinas mais metodológicas, bem como inserir esse debate em outras disciplinas com o incentivo de formulação de questões e a busca por respostas.

V. “Permitir uma efetiva integração teoria-prática”:

Essa diretriz é iniciada apontando a pesquisa realizada pelo CFP em 1988 em que profissionais apresentam como elemento mais negativo na formação a “carência de atividades práticas”, se restringindo aos estágios nos finais do curso. Assim, temos uma predominância da teoria como pré-requisito para a prática, reduzindo o tempo do formando entrar em contato com as distintas realidades. Solicita-se que esse modelo de formação seja superado,

promovendo a integração entre teoria-prática, inserindo o aluno no processo tal como exposto na pesquisa citada abaixo:

No próprio trabalho de Duran (1994), um dos entrevistados menciona uma dimensão importante no eixo teoria-prática: a questão da gradação em que o aluno é exposto às situações concretas do exercício profissional. Referindo-se ao envolvimento ativo do aluno com o seu processo de aprendizagem, coloca-se a necessidade de que o aluno participe da atividade profissional como um ‘aprendiz’, responsabilizando-se, progressivamente por tarefas ou fazeres crescentemente mais complexos (A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA, CEEP/MEC/SESU, 1995, p.15).

Um ponto a se considerar para a resolução desse impasse é que só a inclusão de carga horária para as disciplinas, com a “parte prática”, não é suficiente para garanti-la, segundo os representantes da Comissão. Mas, o problema recai sobre a execução do mesmo, logo são citadas como forma de operacionalização: a estruturação do currículo em três níveis (partem do exemplo de uma instituição que realizou esse processo): 1) básico; 2) investigativo e 3) operativo – assim, o aluno entraria em contato com a prática de forma gradativa; no documento são explicitados os objetivos de cada etapa dessas em que no nível básico o aluno se concentraria na “observação” dos fenômenos; na segunda etapa aprenderia a fazer “diagnósticos” e na terceira a “intervenção”.

Embora no documento haja essa justaposição dessas etapas, os autores procuram explicitar que isso pode ser mudado, desde que cada organização estabeleça critérios para tal e sejam esclarecidos a fim de dar alguma sequência a esse processo.

O segundo ponto destacado em relação a essa diretriz concerne às metodologias utilizadas em sala de aula para cumprir essa integração teoria-prática. Cita-se como recursos disponíveis e pouco utilizados os “estudos de caso” como uma maneira de fazer o aluno entrar em contato com situações “naturais” e “cotidianas”. Também se sugere que as instituições invistam em seus professores e/ou outros profissionais a realizar estudos de casos para ampliar esse contato. Coloca-se como argumento a essa estratégia didática:

Os estudos de caso revelam-se, ainda, instrumentos externamente úteis em situações em que a disponibilidade para as atividades práticas são mais restritas (até falta de uma articulação mais efetiva entre a instituição de ensino e outras organizações). [...] Tal recurso pode revelar-se extremamente útil, também, para viabilizar discussão de questões interdisciplinares e intervenções multiprofissionais (A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA, CEEP/MEC/SESU, 1995, p.16).

VII. “Compromisso com o atendimento das demandas sociais”:

Situa-se que no final dos anos de 1970 e início de 1980 houve preocupação com as camadas mais pobres do país. Acontecimentos políticos e econômicos suscitam nos pesquisadores e professores em geral e em muitas instituições de ensino superior, o

questionamento da função social das universidades. Essas atitudes, por sua vez, também colaboram para uma revisão sobre o agir da psicologia, sugestionando mudanças de pensamento, bem como a revisão do conceito de “fenômeno psicológico”, buscando sua análise a partir dos contextos sociais. Logo, essa diretriz do documento é uma maneira de corresponder aos anseios germinados nesse momento histórico a partir da crítica ao profissional “descomprometido com a realidade social”.

Propõe-se a observação dessa preocupação no plano geral do curso, sendo pautadas nas disciplinas. São sugestionadas quatro formas de operacionalizar essa diretriz, baseadas em currículos já em andamento: 1) a valorização de mais “cadeiras” de psicologia social, principalmente às ligadas às instituições, organizações e comunidades, onde o aluno iria ter contato com problemas e demandas de outra parte da população que não tinha acesso aos serviços de psicologia; 2) aumento do número de estágios obrigatórios; 3) incentivo do uso de bibliografia nacional considerada de boa qualidade, a fim de que se possa ter a contribuição de estudos que priorizaram a realidade brasileira; 4) integração ao curso de disciplinas sociais e experiências acadêmicas mesmo que não sendo parte de disciplinas específicas para possibilitar a sensibilização do aluno aos contextos nacionais e regionais.

VIII. “O compromisso ético deve permear todo o currículo”:

Essa diretriz inicia-se manifestando uma crítica ao currículo em vigor que pela maneira como estava sendo trabalhado nas agências de formação encaminhava para uma preocupação do psicólogo com o “desajustamento” do indivíduo. A observação das questões éticas que conduzem o trabalho do psicólogo ficava restrita a uma disciplina e, quando muito, à “sensibilidade” de alguns professores que introduziam inquietações sobre a ética em suas aulas, tal como assegurado pelos entrevistados da pesquisa feita pelo CFP em 1988. Preocupações da categoria sobre esse assunto levam a modificações no Código de Ética do Psicólogo, que é tomado no documento como um importante vetor para chamar atenção ao modo como a formação estava lidando com isso, fazendo articulação do debate da ética com o compromisso social, tal como vemos nos extratos abaixo:

A preocupação em tornar os serviços dos psicólogos acessíveis a segmentos sociais deles ainda excluídos – a grande maioria da população, tem claras implicações sobre a formação ética do profissional. A extensa discussão desta questão, no interior das entidades representativas da categoria, gerou uma revisão profunda no código de ética da profissão que, como tal, deve permanecer sensível às transformações macrossociais. O atual código de ética do psicólogo encaminha claramente a atuação do profissional para esta noção de compromisso político-social, expressando com isso a relevância do seu papel face à realidade da sociedade brasileira (A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA, CEEP/MEC/SESU, 1995, p.18).

Esse compromisso que embasa a prática profissional deverá fazer-se presente durante toda a formação e impregnar tanto as atividades práticas quanto os estudos teóricos. A grande ênfase na questão do compromisso social não diminui, todavia, a importância de inúmeros princípios que devem pautar as relações entre colegas, às ações enquanto indivíduos responsáveis pela produção e disseminação de conhecimento e as relações específicas com os clientes sejam eles indivíduos, organizações, grupos ou comunidades (A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA, CEEP/MEC/SESU, 1995, p.18).

Com o objetivo de ampliar a inserção das discussões sobre ética no currículo, sugere-se: 1) incorporação do debate logo no início do curso, fazendo parte de uma disciplina geral sobre psicologia, já indicando para os alunos a existência de um código de ética; 2) a discussão antes da inicialização dos estágios do código de ética a partir de seus princípios gerais; 3) no decorrer dos estágios retomar o código de ética para trabalhar questões específicas ligadas àquela prática ou área que o aluno estaria cursando.

IX. “Romper o modelo de atuação tecnicista”:

Um viés claramente perceptível na proposta de currículo mínimo em vigor e, sobretudo ampliado nas propostas de currículos plenos pelas agências formadoras, consiste no que podemos denominar de formação tecnicista. O corpo de conhecimentos gerado pela psicologia, previsto para fornecer uma base comum aos três cursos, termina se subordinando a um conjunto de disciplinas profissionalizantes cujo eixo básico é a intervenção técnica em problemas no plano individual. Essa característica guarda relação direta com o modelo limitado de atuação psicológica que praticava naquele tempo. O peso que as disciplinas voltadas para a mensuração / avaliação psicológica possuem nos currículos bem exemplifica a questão, assim como a forte demanda feita por alunos para o domínio de tais instrumentos. A imagem do profissional como aquele que testa ou avalia características psicológicas, detecta desvios ou distúrbios ainda marca fortemente a imagem social do profissional (A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA, CEEP/MEC/SESU, 1995, p.19).

Começamos por essa citação que, apesar de longa, resume o posicionamento da Comissão de Especialistas numa clara oposição ao modelo “tecnicista” que funcionava nas instituições de ensino de psicologia. Essa crítica materializada como proposta de diretriz se conecta aos objetivos até agora já visualizados das mudanças que se queria operar nesse currículo, de modo a atender aos anseios dos grupos mais preocupados com todas as mudanças sócio-culturais que estavam ocorrendo e com a demarcação de um posicionamento mais rigoroso crítico-político a essas mudanças. Ainda não é a última diretriz, mas parece querer “amarrar” todos os elementos que vinham se desdobrando até o momento.

Exemplifica-se que o pensar nesse novo tipo de atuação do profissional em psicologia foi algo que veio ocorrendo em meio à própria prática desse profissional, que conseguia elaborar outros modos de atuar diferentes dos recebidos na formação, avaliados como não dando mais conta das novas demandas apresentadas. O trabalho em equipe e o contato com

outros profissionais de outras áreas são apresentados novamente nessa parte do documento como importantes aspectos a serem observados para se rediscutir as mudanças de atitudes desse profissional. Pontua-se, nessa direção, mudanças na forma de trabalhar, a partir da criação/invenção de outros métodos e técnicas de intervenção, evidenciando-se o trabalho com grupos, que tinha como aporte teórico as ideias sobre o uso de “psicodrama” e de técnicas recreativas de lazer e artísticas como auxiliares ao trabalho.

Nas proposições aventadas no documento cinco pontos são abordados: 1) mostrar para os estudantes uma visão mais ampla da atuação do profissional de psicologia; 2) contato progressivo com situações práticas, para minimizar a visão “psicologizante”; 3) ampliar a utilização de estudos de caso; 4) maior atenção à dimensão com trabalhos com grupos; 5) articulação entre a graduação e a pós-graduação a fim de suscitar no formando a necessidade de fazer uma especialização que capacite maior número de psicólogos para intervir de forma mais significativa nos seus respectivos locais de trabalho – nesse último ponto é realizada uma crítica aos modelos de especialização *latu senso*, geralmente mantidos por grupos de estudos, formações terapêuticas e outras que conservam o viés “psicologizante” do qual tenta se fugir com a indicação dessa diretriz.

X. “Precisar as terminalidades dos cursos de psicologia”:

Essa diretriz diz respeito ao funcionamento dos cursos a partir da legislação que a precede. É citada a Lei 4.119/62, que regulamenta o ensino de psicologia e estabelece a característica de três formações distintas para o curso: bacharelado, licenciatura e formação em psicologia. Essa questão é levantada porque, de acordo com essa Lei, os cursos acabam se concentrando no bacharelado, e é sabido que no Brasil são poucas as oportunidades de emprego para o Bacharel em Psicologia. Desse modo, o documento abre um espaço para explicitar algumas mudanças que começaram a serem realizadas em relação a isso, como uma alternativa ao que está exposto em Lei. Retoma-se o Parecer 403/62 do Conselho Federal de Educação (CFE), cujo relator é o Prof. Valmir Chagas. De acordo com este, os cursos não precisam seguir “a risca” esse modelo de formação, com a predominância do bacharelado, pelos motivos exposto acima. E cabe às agências formadoras buscarem alternativas e melhores maneiras de redimensionar os três cursos.

A fim de embasar essa flexibilidade, é adicionado mais o argumento da professora Nair Fortes Abu-Merhry do CFE através do Parecer 12/77, em que a autora critica a maneira como o termo “curso” aparece na Lei, solicitando que as agências formadoras possam ir além

da interpretação literal desse termo, observando a realidade brasileira e adequação do curso a esta. O documento, então, é finalizado apresentando-se sugestões a essa questão.

Argumenta-se que os profissionais de psicologia não teriam nesse momento condições políticas de pressionar a mudança dessa Lei, assim, uma saída seria a redução da carga horária de bacharelado, como primeira alternativa. A segunda seria transformar o bacharelado em uma habilitação, onde o aluno, se desejasse uma especificidade nesse domínio, faria um estágio supervisionado numa atividade de pesquisa ou de investigação, mas isso não seria pré-condição para fazer a formação ou a licenciatura. Caso desejasse continuar com a formação em psicologia, as disciplinas da formação se agregariam às do bacharelado, com a exclusão do estágio citado.

Novamente no documento se enfatiza que as instituições devem priorizar as três áreas de formação dominantes no mercado de trabalho, sem, contudo, deixar de oportunizar as experiências nas áreas emergentes.

Considerações gerais sobre o documento:

Esse documento traz muitos avanços em relação ao Currículo Mínimo dos anos de 1962. Contextualiza as propostas, dá sugestões de encaminhamentos, deixando claro que são apenas “sugestões”, proporcionando às agências formadoras trabalhar outras propostas.

Os pontos que percebemos de engessamento do debate é a insistência em dar prioridades às áreas ditas como “dominantes”: clínica, em primeira instância, depois educacional e organizacional. Embora diversas vezes o documento enfatize que se devam buscar soluções para pensar/operar uma formação “generalista”, não “psicologizante”, enfatizando as mudanças sociais, políticas e econômicas, e a preocupação com a ética atrelada às demandas sociais, acaba redimensionando o discurso para a formação clínica, manifestando um receio de mudar a lógica da formação para o predomínio da clínica.

Embora se faça uma ressalva em relação ao aspecto de formação “tecnicista” eleito como um dos pontos de crítica suscitados pelas fontes utilizadas para a composição do documento sugere-se como “metodologia” alternativa os “estudos de caso”, a fim de proporcionar aos estudantes o encontro com o “problema” e as “soluções” para tais. Essa seria também uma alternativa ao pouco contato com situações práticas e dificuldades de locais para estagiar. Contudo, da forma como foi elaborada essa proposta, entra em confronto com as outras preocupações apresentadas no documento quanto às ações ditas “reflexivas” e “críticas”, porque por vezes suscita um caráter de formação para “solução de problemas”, em perspectiva mais intervencionista do que problematizadora das situações. Esse caráter vai coadunar com a perspectiva das “habilidades e competências”, onde o conhecimento fica

subalterno a estas, o que acarreta como nos alerta Dias (2011): uma lógica reducionista dos currículos de formação, onde o conhecimento passa a ser usado como um meio de treinamento e execução de tarefas:

A partir do momento em que o conhecimento é entendido como processo de solução de problemas, cabe ao currículo definir as competências e habilidades esperadas ao final de uma etapa de escolarização. Com esse modo representacional e abstrato de conceber o conhecer, é possível evidenciar certa maleabilidade da noção de competência, o que permite relacioná-la, sem maiores restrições, como uma opção válida para transformar o ensino (DIAS, 2011, p. 45).

Aspectos que aparecerão mais adiante na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996. Ressalta-se como pontos relevantes a incorporação dos debates realizados por diferentes segmentos: professores, diretores de faculdade, sindicatos, movimentos sociais, Comissão de Especialistas, etc., os quais percebemos a presença na descontinuidade discursiva composta no documento, que ora faz uma crítica a uma hegemonia da clínica nas formações em psicologia, ora critica e insere os discursos sobre “preocupação com as demandas sociais”, “com o compromisso social da psicologia”, depois assenta a indissociabilidade da clínica na formação em caráter primordial; outros momentos faz a crítica aos “especialismos”, depois reafirma o “lugar” das psicologias “tradicionais” e outros exemplos.

4.1.1.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996:

Uma das estratégias governamentais desenvolvidas durante as reformas de Estado, realizadas no Brasil ao longo dos anos de 1990, é a Reforma na Educação implementada por meio da Lei nº. 9.394/1996, ou seja, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996). Como dito anteriormente, muitas das reformas realizadas no Brasil, tiveram como substância as recomendações feitas por agências internacionais. Contudo, o processo de aprovação dessa lei em Congresso não se deu de forma tranquila, linear. Vários vetores de forças atravessaram essa construção, a partir das reivindicações de diferentes grupos, principalmente dos professores através do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública⁴⁶, que tentavam tensionar a maneira como essa reforma estava sendo conduzida.

Dourado (2002) afirma que apesar das lutas, muitas das propostas encaminhadas pela sociedade civil e pelo Fórum foram negligenciadas no processo final de construção e

⁴⁶ Esse Fórum, a partir da congregação de diversas entidades ligadas à Educação começou a atuar desde os processos de debates para a construção da Constituição de 1988, desempenhando importante papel para a garantia da escola pública, como direito de todos e dever do Estado com importante atuação nas discussões da LDB embora o projeto inicial proposto pelo movimento tenha sido arquivado para entrar em vigor a proposta lançada pelo governo em 1996 atendendo aos interesses da iniciativa privada (VALADARES; ROCHA, 2006).

apresentação da LBD/1996, esta sendo, portanto: “[...] expressão dos embates travados no âmbito do Estado e nos desdobramentos por ele assumidos no reordenamento das relações sociais e das mudanças tecnológicas sob a égide ideológica da globalização da economia.” (DOURADO, 2002, p. 241).

Nesse sentido Tonial (2014) assevera que as IES foram fundamentais no processo de redemocratização do país no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980. Estas passavam por uma grande crise, sofrendo críticas pelo governo tais como: “representavam gastos” e não eram capazes de fomentar “benefícios” para a sociedade. Segundo o autor, vários professores e movimentos ligados às universidades também começaram a pressionar o governo pela falta de investimento, principalmente em relação às pesquisas e ampliação das vagas, uma vez que somente a elite do Brasil continuava tendo acesso ao ensino superior. Por outro lado, setores internacionais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) faziam suas exigências nos cortes públicos e demandavam entradas através de pontuações nas reformas educacionais ocorridas nos anos de 1990 (TONIAL, 2014).

Esses elementos são importantes para pensar o quanto o currículo é inseparável da cultura. Nesse caso, de uma cultura de um modelo de política de governo internacional que consegue viabilizar esforços para inserir e moldar a instituição de um currículo que corresponda, transmita, organize, regule, enfim, faça operar a lógica de verdade a qual está impregnada, especificamente aqui estamos nos referindo à lógica neoliberal.

Stephen Ball (2010, p. 37) nesse sentido afirma: “[...] serviços educacionais e todos os sistemas educacionais de comunicação (currículo, pedagogia, avaliação e organização) estão cada vez mais sujeitos aos interesses e insinuações do capital multinacional”. Embora os mecanismos que fazem operar essas práticas sejam complexos e ativos, não significa que sejam isentos de disjunções e contestações. Para lembramos que esse movimento é composto por um jogo de forças que se enfrentam por relações de poder que são transversais, tal como nos tem sugerido Foucault (2006, p. 229):

As relações de poder existem entre um homem e uma mulher, entre aquele que sabe e aquele que não sabe, entre os pais e as crianças, na família. Na sociedade, há milhares e milhares de relações de poder, e por conseguinte, relações de força de pequenos enfrentamentos, microlutas de algum modo.

Assim, nessa arena de forças que a reforma na educação se deu em 1996, oficializando uma materialidade em forma de documento oficial: Lei de Diretrizes e Bases da Educação/1996. Essa Lei se tornou uma referência nacional no âmbito da Educação, elencando pontos que comportam desde a Educação Básica à Educação Superior, que antes

estava referenciada em dispositivos diversos como projetos de lei e de decretos, que de acordo com Dourado (2002), realizavam uma reforma “por dentro”. Também é considerada uma lei complementar à Constituição Federal de 1988, já que esta traz em seu bojo elementos sobre a Educação como direito e dever da família e do Estado, reafirmando a gratuidade do ensino público e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas universidades e a autonomia destas.

A fim de disponibilizar um resumo de sua organização extraímos apenas os principais eixos de estruturação desse documento:

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional:

Título I – Da Educação

Título II – Dos princípios e fins da educação Nacional

Título III – O direito à educação e do dever de educar

Título IV – Da organização da educação nacional

Título V – Dos níveis e das modalidades de educação e ensino

Capítulo I – Da composição dos níveis Escolares

Capítulo II – Da educação básica

Seção I – Das disposições gerais

Seção II – Da Educação Infantil

Seção III – Do ensino fundamental

Seção IV – Do ensino médio

Seção IV-A – Da educação profissional técnica de nível médio

Seção V – Da educação de jovens e adultos

Capítulo III – Da educação profissional e tecnológica

Capítulo IV – Da educação Superior

Capítulo V – Da educação Especial

Título VI – Dos profissionais da educação

Título VII – Dos recursos Financeiros

Título VIII – Das disposições gerais

Título IX – Das disposições transitórias

Faremos algumas considerações gerais acerca do documento onde os pontos indiquem relação com os objetivos da pesquisa e iremos enfatizar as análises apenas nos Títulos e Capítulos que versam sobre a Educação Superior, que é a principal chave de entrada desse documento para a pesquisa em questão.

Vale destacar uma observação realizada por Dourado (2002) trazendo outros elementos que ajudaram na composição dessa lei em 1996. Assim, voltando um pouco, em 1995 são criadas duas leis importantes sobre pontos a serem consolidados nessa LDB: a Lei nº. 9.192/95 e a Lei nº. 9.131/95. A primeira trata de alteração na composição do colégio eleitoral, mudando a escolha dos dirigentes das universidades federais, que permitiu a recondução de reitores e diretores aos respectivos cargos; a segunda regulamentou o Conselho Nacional de Educação, estabelecendo avaliações periódicas nas instituições e nos cursos superiores. Cita-se como resultado dessa lei a Portaria nº. 249/96 do MEC correspondente aos “exames nacionais de curso” - Enc-Provão (DOURADO, 2002).

Esses modelos de avaliação dos cursos foram muito criticados por representarem apenas formas de “comprovar” a suposta “ineficiência” das universidades públicas, seu “alto custo” e “inadequação ao mercado” e, assim, continuar a se tomar medidas que cada vez mais se desinvestisse destas e ampliasse o investimento na esfera privada.

Logo no **Título I** “Da Educação”, no 2º parágrafo temos “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”, apontando desde o início um dos principais objetivos a que se deveria destinar a educação em todas as suas esferas no Brasil: a educação voltada para atender aos interesses do mercado. Esse objetivo se desdobrará em vários pontos no decorrer do documento, tais como: **Título II, Art. 2º**: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”; ou em outro exemplo no **Título V: Capítulo II, Seção I, Art. 22**: “A educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhes a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. E quanto à Educação Superior, neste mesmo Título, no **Capítulo IV, Art. 43**, finalidade **II**: “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua” (BRASIL, 1996).

Desse modo, vemos que a Educação Superior não escapou a esse tipo de organização que tem demonstrado muito mais uma preocupação em transformar a educação em mercadoria e em um sistema de práticas instrumentais do que com a formação humana, embora em documento afirme esse discurso. Para Ferreira e Oliveira (2010), a educação superior, por essa ótica, preconiza a “produtividade, na excelência, na competitividade e na utilização de indicadores quantitativos de *performance*, distanciando-se da formação omnilateral, crítica e cultural em sentido amplo.” (FERREIRA; OLIVEIRA, 2002, p. 55, grifo dos autores).

As finalidades do ensino nas universidades passam a priorizar a “necessidade” de profissionais “qualificados”, “competentes” e “ajustados”, resultando em estratificação funcional das Instituições de Ensino Superior que foram ficando diversificadas, hierarquizadas e flexíveis (FERREIRA; OLIVEIRA, 2010). A exemplo do que trata os autores podemos citar os **Art. 44 e 45** da LDB/1996:

Art. 44º. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

I - cursos seqüenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;

II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III - de pós -graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

Art. 45º. A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização.

Ainda segundo Ferreira e Oliveira (2010) essa “diversidade” criada na LDB/1996 se destina a desempenhar funções sociais diferentes, oferecendo percursos formativos e respectivas certificações a segmentos sociais distintos, pautada numa orientação cada vez mais voltada para as “competências” individuais outorgando-lhe a qualificação “merecedora” segundo seus “esforços próprios”.

Mancebo (2015) acrescenta a essa “diversidade” e “flexibilização” da educação superior o “ensino à distância” que oferecem em sua maioria cursos compactos e de duração em média menor do que os cursos sequencias tradicionais, visando a rápida inserção desse profissional em campos específicos do mercado de trabalho. Outra consequência, citada pela autora quanto a essa diversificação, é o rompimento paulatinamente do modelo de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Corroborando essas ideias, de acordo com Rivero (2011 apud TONIAL, 2014, 73), com a nova LDB de 1996:

Entra em curso uma diversificação das instituições de ensino superior abandonando o modelo único e classificando uma universidade, em centro de ensino ou outro pela qualidade de seus serviços. Assim, a indissociabilidade entre ensino/pesquisa/extensão assim como a universalidade do conhecimento já não são tão decisivos na educação superior. A flexibilização dos currículos e das instituições obedece a uma maior agilidade para o mercado e para a empregabilidade. Concorre também com a criação de cursos de menor tempo e investimento (sequenciais), com o ensino à distância e com a distribuição financeira dependente de produtividade e número de alunos para uma maior sustentabilidade da educação superior como negócio sustentável, retirando seu caráter problemático para ser um dos pilares de uma nova condição de desenvolvimento (RIVERO, 2011, p. 48).

Para Peters (2002) a educação é o melhor exemplo de extensão do mercado dentre as áreas da vida social. Por meio do neoliberalismo ela é tratada como mercadoria como qualquer outra área ou serviço e as pessoas são pressionadas a corresponderem às práticas discursivas que se estruturam nesse nível de governamentalidade, tanto em relação à conduta do outro quanto às práticas de “cuidado de si”. Estas diferentes do modo como analisou Foucault em seus cursos dos anos de 1980 a 1984, estudando o cuidado de si enquanto uma ética do sujeito que não dissocia o cuidado de si com o cuidado com o outro. Em nossa modernidade, vivemos a partir de normatividades e o “cuidado de si” é moldado pelas discursividades neoliberais que não cansam de criar normativas individuais desresponsabilizando o cuidado de si do cuidado com o outro.

Então, na educação “o resultado é que os alunos e aprendizes se tornam ‘consumidores’ ou ‘clientes’ e os cursos se tornam ‘pacotes’ ou produtos’. Uma reestruturação mais sutil das práticas discursivas da educação tem ocorrido em termos de uma colonização da educação por tipos discursivos vindos do seu exterior.” (PETERS, 2002, p. 213).

Mancebo (2015) afirma que nesse momento há uma expansão complexa e difusa da educação superior, principalmente em termos de iniciativa privada. A autora indica por meio de dados coletados pelo Censo da Educação realizado entre os anos de 1995 a 2003 que a iniciativa privada foi a que mais contribuiu com o crescimento da educação superior no Brasil: 175, 86% de matrículas nesse período nas redes públicas e 403, 33% nas redes privadas, incluindo-se aí o crescente número de cursos à distância também.

Podemos estabelecer um *link* entra essa situação e outros elementos discursivos da LDB/1996, tais como as questões que envolvem a noção de “autonomia” das universidades que acabam por criar condições para a privatização da educação, não só em termos da criação de instituições de ensino privadas como de instituições públicas que têm a participação do setor privado em seu interior por meio de várias modalidades: terceirização, parcerias com empresas e outros.

Assim, citamos o **Art. 53** da LDB/1996 que mais nos tem chamado a atenção a esse respeito. Esse artigo trata das atribuições que são da competência das universidades a fim de exercer a sua autonomia, resultando em dez disposições que versam tanto a respeito da contratação de professores, número de vagas dos cursos, reforma de estatutos e regimentos, fixação de currículos e, especificamente, na atribuição **VII**: “firmar, contratos, acordos e convênios” e na **X**: “receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas”. Essas duas últimas atribuições despontam como enunciações discursivas que permitem visualizar esse “estilo de governo” à lógica governamental neoliberal, no empresariamento de si mesma, capaz de se autogerenciar em termos de recursos e se tornar “atrativa” para futuros investimentos.

Interessante que em outros artigos da LDB/1996 se ressaltam que é atribuição da União e do Poder Público viabilizar recursos para manter as instituições de ensino superior: “**Art. 55º**. Caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas”. No entanto, para que consigam realizar a aquisição de qualquer instrumento ou equipamento dentro da universidade estas devem segundo **Art. 54º**: “**III** - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, de acordo com os recursos alocados pelo respectivo Poder mantenedor”; o que leva os

professores e diretores de faculdades, por exemplo, a concorrerem entre si muitas vezes em disputas pelos editais.

Isso nos leva a outro ponto da LDB/1996, o **Art. 86º** que dispõe: “As instituições de educação superior, constituídas como universidades integrar-se-ão, também, na sua condição de instituições de pesquisa, ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, nos termos da legislação específica.”. Este artigo demarca o “lugar de pesquisa” das universidades, pois os centros universitários, instituições de forma geral, principalmente privadas, não tem essa função. Contudo, nas universidades, além de se fazer pesquisa, deseja-se que essa realize produções específicas que resultem em “bens”, em tecnologias.

Nesse contexto, certos setores das universidades que produzem pesquisa passaram a executar atividades que antes não lhes eram pertinentes, tais como a celebração de convênios com empresas privadas, a demandar muitas inovações tecnológicas por meio de pesquisas aplicadas induzidas pelos editais das próprias agências públicas de financiamento, com sério comprometimento da autonomia universitária (SILVA JÚNIOR; FERREIRA; KATO, 2013, apud MANCEBO, 2015, p. 13).

O conteúdo desse artigo nos remete ao exposto anteriormente ao citarmos Mancebo (2015) acerca da crescente movimentação no sentido de desvincular a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão de que trata tanto a Constituição Federal/1998 quanto sua reafirmação na LDB/1996. Subentende-se com esse conteúdo que a prática de pesquisa deva estar estritamente vinculada aos que fazem da pesquisa uma profissão e nas outras instituições de ensino superior a ideia de pesquisa é diluída em noções como “atitude investigativa”, pondo de lado a formação em pesquisa reverberando o foco na prática em detrimento da construção teórica, tendo como lema “aprender a fazer” (MANCEBO, 2015).

Vemos, assim, que essa “autonomia” da qual as universidades deveriam dispor é marcada por uma imprecisão de sentidos, ou melhor, por atravessamentos diversos que vão desde o delineamento da autonomia pelas regulações normativas, em um sistema administrativo hierarquizado que controla a maioria das ações realizadas dentro das universidades, sobretudo as de avaliação. Segundo Sthephal Ball (2010) o modo como essas avaliações são realizadas acabam estabelecendo um sistema de padronização das instituições de ensino superior (semelhante ao que acontece em outras esferas de ensino como as de educação fundamental e médio, no caso brasileiro); os resultados são utilizados como marcadores da “eficiência” e “qualidade” dos cursos, podendo resultar em seu fechamento caso não alcance a média estabelecida, por meio da verificação do “desempenho” e “rendimento” dos alunos, além das avaliações *in loco*, das condições organizacionais e estruturais dos cursos.

Referenciando Jenny Ozga (2008) Sthephal Ball (2010) comenta que há toda uma produção de “conhecimento governante” produzida por essas avaliações: “Trata-se de um

novo tipo de conhecimento – um regime de números – que constitui um recurso através do qual a vigilância pode ser exercida” (BALL, 2010, p. 28).

O uso da estatística na governamentalidade, como um mecanismo de controle e previsões, segundo Foucault (2005b) tem se tornado ferramenta fundamental nas tecnologias de poder. A biopolítica tem se apoiado nesse saber operando medidas de regulação da população, uma vez que esta passa a ser tomada “como um problema a um só tempo científico e político [...]” (FOUCAULT, 2005b, p. 293).

Assim, as análises de Jonny Ozga e Sthephal Ball dialogam com essa perspectiva governamental proposta por Foucault quando olhamos para a Educação e vemos os desdobramentos dessa tecnologia nas formas de *geri-la*. Os índices produzidos por esses mecanismos orientam as políticas públicas, dirigem e reformam os sistemas educacionais, estabelecem metas a serem observadas, e criam “*ranks*” de comparação entre as agências formadoras, tanto em níveis locais e nacionais quanto internacionais (BALL, 2010).

Na ampliação desses mecanismos de regulação postos em funcionamento pela LDB/1996, podemos citar alguns importantes desdobramentos que se seguiram antes da implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais: o Parecer 776/97 e o Edital nº 4/97, publicados pelo Ministério da Educação e do Desporto, principais responsáveis por orientações diretas para a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para as graduações e a efetivação da Comissão de Especialistas pela portaria Ministerial nº 51 de 22/08/1996, tornando-a permanente.

O Parecer 776, publicado em 03 de dezembro de 1997 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), teve como finalidade estabelecer orientações gerais para os cursos de graduação. Este órgão foi criado em 1995 pela Lei 9.131, e compreende o funcionamento de duas Câmaras: a responsável pela Educação Básica e a outra pela Educação Superior. No que tange à educação superior, encontramos no parágrafo 2º do Art. 9º, letra “c”, desta Lei, o estabelecimento da competência desse órgão em deliberar acerca das Diretrizes Curriculares para a graduação.

Nesse documento se destaca a importância da LDB/1996, ao extinguir os currículos mínimos, considerados muito rígidos em relação à elaboração das propostas curriculares, centralizadas em conteúdos, o que dava uma ideia de pouca margem de liberdade para as agências formadoras conseguirem elaborar atividades que extrapolassem o que estava estabelecido nos mínimos, dificultando a “diversificação” dos cursos. Nesse sentido os relatores afirmam no documento:

A orientação estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que tange ao ensino em geral e ao ensino superior em especial, aponta no sentido de assegurar maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras, atendendo à

crecente heterogeneidade tanto da formação prévia como das expectativas e dos interesses dos alunos. Ressalta, ainda, a nova LDB, a necessidade de uma profunda revisão de toda a tradição que burocratiza os cursos e se revela incongruente com as tendências contemporâneas de considerar a boa formação no nível de graduação como uma etapa inicial da formação continuada (BRASIL, 1997a).

Mais uma vez encontramos outro argumento enunciativo que evidencia o interesse crescente dentro das políticas de educação com a formação continuada. Formação voltada, sobretudo, para o mercado com aceleração para a sua adequação à demandas atuais. Mas, esse profissional tem que se manter “disposto” para essa “formação continuada”, porque o mercado muda e ele é que tem que se adaptar à essas mudanças. O mesmo enunciado vale para os cursos cuja “flexibilidade” deve ser almejada a fim de proporcionar ao aluno condições para essa adequação.

Entende-se que as novas diretrizes curriculares devem contemplar elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão, visando promover no estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente (BRASIL, 1997a).

Assim, os cursos devem zelar para que os alunos não abandonem os mesmos, criando estratégias tais como funcionamento por meio de módulos, redução da duração da formação com o enxugamento de disciplinas que visam apenas a “transmissão de conhecimentos”, a fim de pautar-se no oferecimento de uma “sólida formação básica”, indicando aos currículos sua orientação para a perspectiva das “competências e habilidades” (BRASIL, 1997a).

O documento, então, estabelece oito princípios que deverão ser observados pelas instituições de ensino superior:

- 1) Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas; 2) Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a 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; incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renova das condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa; 4) Estimular práticas de estudo independente, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno; 5) Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada; 6) 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; 7) Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas (BRASIL, 1997a).

Sete dias após a publicação desse Parecer, a Secretaria de Educação Superior lança o Edital nº 4/1997 convocando as instituições de nível superior a elaborarem propostas para

compor as novas Diretrizes Curriculares dos respectivos cursos superiores as quais seriam deliberadas pelas Comissões de Especialistas da Sesu/MEC.

Apontando algumas leis e decretos a Secretaria de Ensino Superior justifica o objetivo da chamada, trata-se do inciso II do artigo 53 da LDB/1996 que versa sobre as Diretrizes Curriculares e que resgata a Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995 que atribui à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação organizar as discussões sobre tais Diretrizes com o auxílio das Comissões de Especialistas. Termina afirmando que tais discussões se integralizam com as avaliações dos cursos tal como preconiza o inciso II do artigo 4 do Decreto 2.026, de 10 de outubro de 1996, bem como o artigo 14 do Decreto 2.306 de 19 de agosto de 1997.

A fim de orientar as instituições o documento indica um conjunto de informações a serem observadas nesse processo de construção das Diretrizes Curriculares, das quais se citam: “Perfil desejado do formando” – indica que as Diretrizes tem que se tornar o mais flexível possível a fim de garantir maior número de cursos variados, a fim de formar competências intelectuais que correspondam à “heterogeneidade das demandas sociais”, ou seja, “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais” (BRASIL, 1997b, p. 01). Essa indicação coaduna com a próxima: “Competências e habilidades desejadas” – que acrescenta a essa “flexibilidade” a preocupação com a “formação continuada” que deve ser suscitada nos formandos. O outro ponto versa sobre “Conteúdos Curriculares”: aqui pondera que as Diretrizes devem apenas definir “conteúdos básicos e conteúdos profissionais essenciais para o desenvolvimento de competências e habilidades”. Essa presença de “conteúdos essenciais” garantiria uma uniformidade básica para os cursos.

Os quatro últimos pontos em relação a esse primeiro conjunto de orientações tratam da “duração dos cursos”, da “estruturação modular dos cursos”, dos “estágios e atividades complementares” que tem como princípios básicos os enunciados já levantados que visam integralizar a formação às dinâmicas do mundo do trabalho e por fim submeter toda essa organização a uma avaliação institucional, nesse caso a que correspondia nesse período ao Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB).

Outro ponto interessante suscitado no documento é a ampliação dos atores e espaços de debates para a elaboração das propostas que construirão as Diretrizes Curriculares. O documento ressalta que devam ser mobilizados diversos grupos tais como: Sociedades Científicas, ordens e associações profissionais, associações de classe, setor produtivo e outros setores envolvidos em articulação com as Instituições de Ensino Superior, que poderiam se reunir por meio de seminários, encontros e *workshops*. Essa seria uma forma de garantir

maior “democraticidade” ao processo de elaboração das Diretrizes e integralização das experiências diversas visando tanto a reforma dos cursos quanto melhor delineamento dos perfis de formandos desejados pela sociedade.

O documento também ressalta que as discussões que já se encontravam em andamento antes dos decretos serem oficializados, não iriam ser descartadas, e que as mesmas seriam consolidadas ao processo que formalmente se iniciava por meio das normativas em vigor.

Com essa primeira parte das condições de possibilidades que permitiram por em andamento um conjunto de práticas discursivas sobre a formação do ensino superior, passaremos a vislumbrar os desdobramentos que se seguiram especificamente no âmbito do debate da formação em psicologia no Brasil.

4.1.1.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Psicologia: Resolução n.º 8 de 07 de maio de 2004 e Resolução n.º 5 de 15 de março de 2011

Para a construção das Diretrizes Curriculares referentes aos cursos de Psicologia, destacaremos alguns elementos que compuseram a dinâmica política que pôs em movimento as práticas que passaram, em alguns casos, a se atualizar e em outros a se manter, tendo como foco de debate o tema da graduação em psicologia no Brasil.

Uma mobilização nacional começou a ser feita por meio de debates e consultas às universidades, conselhos regionais e federal, entidades representativas de psicologia e reuniões científicas (NICO; KOVAC, 2003). Alguns autores (AQUINO, 2013; BERNARDES, 2004; COSTA, 2008; SILVA, 2012) destacam como principais grupos a liderarem esse processo de debate sobre o projeto de formação do psicólogo no Brasil como sendo de um lado: o Conselho Federal de Psicologia (CFP) e a Associação Brasileira de Psicologia (ABEP) e por outro a Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Psicologia (ANPEPP).

Embora haja especificidades entre estes diferentes grupos, algo em comum os uniam no debate sobre a graduação – a perspectiva de mudar o paradigma técnico-linear o qual compunha a formação em psicologia oferecida na maioria das instituições no Brasil tendo como referência o currículo mínimo. Desse modo, podemos destacar como importantes momentos de discussão durante esse processo a realização do II Congresso Nacional de Psicologia, organizado pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), realizado entre 28 de agosto a 1º de setembro de 1996, em Belo Horizonte.

O documento elaborado após a realização desse Congresso traz em sua introdução a afirmação da “necessidade da participação dos psicólogos na defesa de uma formação de boa qualidade [...]” (DOCUMENTO DO II CONGRESSO..., 1996). Para tanto, neste documento encontramos uma preocupação do CFP em se colocar em articulação com as universidades a fim de suscitar ideias e intervir em questões referentes à formação em psicologia. São citadas, por exemplo, a inquietação em relação à organização dos estágios pelas agências formadoras e pelas instituições que se utilizam desses estudantes em substituição à contratação de profissionais. Sugere-se que os Conselhos Regionais promovam com as universidades fóruns de debate sobre a situação dos estágios, atentando-se para a obrigatoriedade de haver um professor supervisor nos locais de estágio, bem como de uma avaliação das condições onde o estágio está sendo ofertado. Também se propõem que os professores que supervisionam os estágios, tanto dentro das universidades quanto em outros locais fora destas, devam estar regularmente cadastrados nos conselhos regionais.

Interessante ressaltar a posição política adotada pelo CFP, que neste documento materializa os anseios em relação à uma preocupação com o “compromisso social” do psicólogo, atuação crítica e de acordo com a ética estabelecida pelo código profissional, elementos em destaque nas discussões coletivas circunscritas nessa década em análise. Assim, no documento sugere-se que os conselhos regionais possam incentivar os serviços de psicologia nas universidades como as “clínicas-escolas” a adotar uma orientação política, tal como se transcreve abaixo, em direção a:

uma redefinição da concepção de objeto e dos meios de trabalho, onde o conceito de doença transcenda o plano individual, abrangendo o social em sua multi determinação. Os modelos de atendimento devem estar voltados para a real necessidade da população em termos de promoção de saúde, não enfocando apenas os aspectos individuais e doentes do cliente, mas ao contrário, trabalhando pela qualidade de vida e cidadania plena; (DOCUMENTO DO II CONGRESSO..., 1996).

A essa postura somam-se a observância do trabalho interdisciplinar e interprofissional para que não haja uma “cisão” no modo de conceber o “paciente” e ao que lhe acontece. Sugere-se a implantação de uma “Unidade de Serviços à Comunidade”, que funcionaria como uma unidade de referência, trabalhando em parceria com várias instituições: escolar, jurídica, etc., a fim de possibilitar ao aluno o contato com vários tipos de atuações do psicólogo e de garantir à comunidade promoção de saúde, qualidade de vida e cidadania.

Outro ponto em destaque no documento é em relação à abertura indiscriminada de novos cursos, principalmente as do âmbito privado. O documento deixa claro a posição contrária do CFP em relação a abertura e funcionamento de novos cursos, sem terem sido submetidos a uma rigorosa avaliação pelo Ministério da Educação e exige a participação de

mais atores sociais no processo de avaliação, sendo composta por representantes dos conselhos de psicologia, sindicatos, Federação Nacional de Psicologia, conselhos de educação e saúde, agências formadoras e representação estudantil. E inclusive elenca nove critérios a serem adotados para a abertura dos novos cursos, em que estas instituições tenham que estar a par dos:

a) dados sobre o mercado de trabalho e demanda social na região; b) corpo docente titulado e efetivamente contratado pela agência formadora; c) garantia de estágios curriculares supervisionados; d) ementário das disciplinas que atendem aos critérios de avaliação científica; e) projetos de investimento que garantam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão e qualificação docente; f) relação Universidade Pública x Particular priorizando o ensino público, gratuito e de qualidade; g) fontes atualizadas de informações e de pesquisas; h) Currículo Pleno organizado de modo a cumprir os princípios da formação profissional já aprovados no I CNP (p.24 e 25); i) levantamento do número de cursos, de vagas e alunos concluintes, na região (DOCUMENTO DO II CONGRESSO..., 1996).

Pede-se que os critérios de avaliação sejam esclarecidos e que o próprio conselho crie mecanismos de atuação e articulação entre as entidades de psicologia para que implementem ações que forneçam à população acesso às informações referentes às condições do mercado de trabalho para a atuação dos psicólogos bem como das condições dos cursos de graduação de psicologia.

A articulação política entre diversos grupos é pontuada como ferramenta importante para garantir maior pressão social, principalmente em relação ao governo. Assim, um dos pontos principais desse documento, no que diz respeito ao tema da formação, é o incentivo dessa articulação, cabendo ao conselho (regionais e federal) atuação junto aos conselhos municipais, estaduais e nacionais de saúde e educação, na tentativa de garantir veto aos novos cursos; garantir representação e participação junto à Comissão de Especialistas de Ensino de Psicologia do MEC ficando a par ao máximo possível das dimensões que compõem a construção do projeto nacional de formação do psicólogo.

Esse documento não é específico sobre a formação em psicologia, por isso, versa sobre outros assuntos que dizem respeito à profissão de psicologia, que não cabe levantar aqui, mas é um documento importante, uma vez que evidencia os interesses de um grupo em relação ao tema da formação. Destacamos que no final do documento há várias notas de repúdio, sendo a primeira uma manifestação contrária ao Exame Nacional de Cursos, justificando que este não consegue atender a uma avaliação qualitativa dos cursos universitários.

Outro encontro importante nessa rede de construção do projeto de formação da psicologia foi o Fórum Nacional de Formação, realizado em outubro de 1997, na cidade de Ribeirão Preto/SP. Teve como objetivos: “a) elaborar as diretrizes curriculares para o curso de graduação em Psicologia; b) analisar as propostas de avaliação dos cursos de Psicologia,

apresentada pela Comissão de Especialistas de Ensino a Psicologia do MEC/SESU e, c) elaborar estratégias de intervenção institucional nos problemas da Formação do psicólogo.” (FORUM NACIONAL DE FORMAÇÃO, 1997).

Composto por trinta e oito delegados, o Fórum transcreve a posição política das pessoas ali representadas e que eram na época contrárias a forma de governo desempenhada pelo presidente em exercício, Fernando Henrique Cardoso, que assumia para a educação os padrões do neoliberalismo, como dito outras vezes nesse trabalho e que é reiterado no documento pelos participantes na afirmação dos seguintes princípios a serem observados pelos conselhos de psicologia em relação à educação:

- 1) Defender o sistema público, gratuito e de qualidade de educação e as garantias de seu funcionamento eficaz, combatendo as ações de sufocamento financeiros das Universidades Federais, que vem sendo adotada desde o início do Governo F.H.C.
- 2) Combater as tentativas de transformação da natureza jurídica da IES Federais que venha propiciar que o Estado se desobrigue de sua manutenção ou que venham a transformá-las em agências de vendas de serviços como forma de financiamento. Todas as deliberações referentes a Diretrizes Curriculares e Avaliação de Cursos devem estar em consonância com os princípios acima (FORUM NACIONAL DE FORMAÇÃO, 1997).

O documento faz a sugestão de algumas ações que possam intervir nas políticas de formação em psicologia, dentre estas a criação de comissões de formação dentro dos conselhos regionais para atuar diretamente junto às agências formadoras, aos docentes, aos discentes, e entidades de psicologia, levantando discussões sobre a formação. Outra medida é a proposta de criação da Associação Brasileira do Ensino de Psicologia (ABEP), que nesse Fórum já tem um encaminhamento para que a mesma fosse criada em 1998, durante a Reunião da Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP). O entendimento dos participantes nesse encontro acerca da criação dessa Associação é que, apesar de os conselhos de psicologia poderem desempenhar algumas ações em relação a esse tema, a criação de uma Associação que pudesse ser formada por várias pessoas de diferentes entidades, e com representação pelo menos de grande parte de pessoas de regiões diferentes do país, possibilitaria outro lugar político dentro dessa temática.

Desse modo, o estatuto da ABEP seria construído coletivamente pelo Fórum de Entidades, dos quais participavam: Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP)/ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Psicologia (ANPEPP)/Fórum de Entidades Nacionais de Psicologia (FENAPSI)/ Conselho Federal de Psicologia (CFP) e a Entidade Nacional de Estudantes de Psicologia (ENEP). De fato, a ABEP foi criada e atualmente continua a desempenhar importante papel nos assuntos referentes à formação em Psicologia.

Podemos destacar mais outras duas medidas tiradas nesse Fórum, como a proposta de organização de um dossiê nacional sobre as condições de trabalho dos profissionais e dos cursos de psicologia. Segundo o documento esse dossiê deverá servir como referência a fim de compor um parecer destinado ao Conselho de saúde e para as ações contrárias à abertura de novos cursos. A outra proposta é a realização de pressão social para que o MEC possa compor a comissão de avaliação dos cursos a partir das sugestões elaboradas durante o II Congresso Nacional de Psicologia (CNP), tal como apresentamos anteriormente.

Para nortear os debates nesse Fórum, tomaram como referência o documento elaborado pela Comissão de Especialistas do Ensino de Psicologia MEC/Sesu de 1995, elencando algumas críticas ao mesmo, solicitando que fossem revistas questões relativas aos estágios, estabelecendo-se parâmetros qualitativos e quantitativos aos mesmos, uma vez que as questões relativas ao estágio estavam circunscritas ao desempenho do supervisor, dentre outras questões. Importante destacar que esse documento expõe que o mesmo não invalida as questões propostas no II CNP, tendo a intenção, portanto, de somar às discussões levantadas, reafirmando reflexões anteriores.

Seguindo as pistas que compõem os percursos pelos quais tramitou a construção das Diretrizes Curriculares para o curso de Psicologia, temos a apresentação de duas minutas no ano de 1999. A primeira versão publicada no dia 12 de maio⁴⁷ e a segunda no dia nove de dezembro⁴⁸. Tendo em conta as manifestações das entidades envolvidas no processo, essas minutas foram amplamente discutidas fazendo com que a Comissão de Especialistas revisse alguns pontos nas minutas. Assim, de acordo com a 2ª versão das Diretrizes de 1999:

Os debates sobre esse primeiro ensaio tiveram lugar em reuniões com instituições de ensino e com entidades profissionais, em várias regiões do país. [...] Estes debates mobilizaram a preparação de várias dezenas de documentos enviados para a Comissão, representando propostas de oitenta diferentes entidades. (DIRETRIZES..., 1999, [2ª VERSÃO]).

É lembrada no documento a articulação promovida pelo Conselho Federal de Psicologia e pelos conselhos regionais, a fim de incentivar a participação dessas entidades, bem como de instituições de ensino, e de representantes de estudantes. Dentro desse processo de avaliação entre a 1ª versão e a 2ª, ressalta-se também a colaboração da SBP através de pareceres⁴⁹ elaborados por 17 consultores indicados por essa entidade⁵⁰. Nesse momento

⁴⁷ <http://www.abepsi.org.br/1999-diretrizescurricularesparaoscursosdepsicologia1versao.pdf>

⁴⁸ <http://www.abepsi.org.br/1999-diretrizescurricularesparaoscursosdepsicologia2versao.pdf>

⁴⁹ Uma busca foi realizada no sítio da SBP (<http://www.sbponline.org.br/>) para termos acesso a esses pareceres, contudo, os mesmos não foram encontrados.

⁵⁰ É muito significativa a participação dessa entidade e mostra um peso maior entre as forças que disputavam o projeto de formação, uma vez que a SBP, é uma entidade que tem como seus representantes professores voltados para a pesquisa, sobretudo comportamental, fazendo com que essa segunda versão apresentada tenha em seu conteúdo um peso significativo na formação em pesquisa. A esse respeito consultar as teses de Costa (2008) e Silva (2012).

havia 200 pedidos de aberturas de novos cursos e 30 em observação. Essas observações em *locus* das condições desses novos cursos e a avaliação desses novos pedidos são citadas como práticas incorporadas às reflexões sobre as questões que estavam sendo discutidas por todos os grupos envolvidos nesse processo e pela Comissão de Especialistas (DIRETRIZES..., 1999, [2ª VERSÃO]).

As duas versões mantêm a preocupação apresentada desde 1995, sobre quais deveriam ser os componentes “básicos” que sustentariam uma formação “sólida” em todo o país, deixando salvaguardados espaços para que as agências formadoras possam atender às demandas locais. Em consonância com os princípios da LDB/1996 as propostas giram em torno da perspectiva das “competências e habilidades” e traz a ideia já apresentada em 1995 sobre as “ênfases” curriculares, colocada como uma inovação na discussão sobre o currículo, porque seria uma alternativa ao modelo conteudista tão criticado no currículo mínimo. E, por fim, sustentam a ideia de três perfis para os formandos: Bacharel, “Professor em Psicologia” (licenciatura) e Psicólogo, sendo que a titulação recebida seria apenas “Psicólogo”, cabendo o aprofundamento, por exemplo, em pesquisa, no avanço dos estudos em uma Pós-Graduação.

Em novembro de 2001, o Conselho Nacional de Educação aprova parecer da primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais (PARECER DO CNE, Nº 1.314/2001). Contudo, intensa manifestação de algumas entidades de psicologia e de instituições de ensino superior fez chegar ao Conselho Nacional insatisfação em relação ao conteúdo dessas diretrizes.

As entidades que se manifestaram foram, primeiramente a ANPEPP, em documento intitulado “Carta da ANPEPP ao Ministro: Documento contrário à versão do CNE das Diretrizes Curriculares”, datada no dia 03 de dezembro de 2001 e assinada por Maria Moura (UERJ), Lino de Macedo (USP), Paulo Menandro (UFES), Oswaldo Yamamoto (UFRN) e Mitsuko Antunes (PUC-SP). O conteúdo inicial da carta elenca as ações já estabelecidas pelo Ministério da Educação a fim de realizar mudanças aos currículos da educação superior. Elogia a proposta das Diretrizes Curriculares que, segundo o mesmo, já vinha apresentando a importância de sua aprovação, uma vez que durante esse processo de construção das propostas vários cursos já estavam sendo abertos, independente do trabalho das Comissões de Especialistas, por isso, a urgência em se trabalhar na melhoria das propostas e de sua aprovação tão logo. Entretanto, não deixa de pontuar crítica em relação ao modo como as Comissões de Especialistas estavam sendo formadas, sem a participação de entidades representativas da psicologia.

Percebe-se que há por parte dessa entidade maior consenso em aceitar as propostas dessas diretrizes, uma vez que várias de suas próprias proposições foram atendidas nesse

documento, contudo, ainda existiam pontos de insatisfação que de acordo com os mesmos mereciam especial atenção. Assim, a carta destaca 3 pontos que foram suprimidos: 1) o estabelecimento de carga horária mínima para o funcionamento dos cursos; 2) o número máximo de alunos por professor em supervisão de estágio (anteriormente delimitava-se a doze alunos) e 3) as atribuições do professor de psicologia (nível licenciatura).

Em relação aos dois primeiros pontos a carta diz que eles ferem a qualidade do curso e parecem atender unicamente às exigências da política de mercado, que visa apenas uma diminuição dos custos. Logo, não estabelecer carga horária mínima, deixaria em aberto uma profusão de cursos que concorreriam entre si, sem primar pela qualidade da formação ofertada e no segundo ponto, que exigiria maior contratação de professores, caso continuasse suprimida, causaria sobrecarga ao trabalho do professor além de reduzir a qualidade do estágio pelo excesso de alunos. Em relação ao terceiro ponto, sobre as atribuições do professor de psicologia, sua supressão deixaria de provocar debates no campo da psicologia, ao que se refere às interfaces entre psicologia e educação. Esse Artigo suprimido é o de número 18, onde constava: "o professor de Psicologia pode inserir-se nos níveis de educação infantil, de ensino fundamental e de ensino médio, e nas modalidades de educação especial, educação profissional e educação de jovens e adultos". No entanto, essa modalidade de "perfil" possibilitada pelo curso de psicologia estava longe de ser resolvida, carecendo de mais debates.

A maior crítica que a carta traz, contudo, é em relação ao Artigo 6º, um artigo que fora incluído na proposta pela Comissão de Especialistas e que se refere às competências e habilidades gerais do psicólogo. Esse artigo traz elementos extremamente voltados para o campo da saúde e princípios da área médica:

Art. 6º - A formação em Psicologia tem por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades gerais:

- a) Atenção à saúde: os profissionais de saúde, dentro de seu âmbito profissional, devem estar aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, tanto em nível individual quanto coletivo. Cada profissional deve assegurar que sua prática seja realizada de forma integrada e contínua com as demais instâncias do sistema de saúde. Sendo capaz de pensar criticamente, de analisar os problemas da sociedade e de procurar soluções para os mesmos. Os profissionais devem realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética/bioética, tendo em conta que a responsabilidade da atenção à saúde não se encerra com o ato técnico, mas sim, com a resolução do problema de saúde, tanto em nível individual como coletivo; b) Tomada de decisões: o trabalho dos profissionais de saúde deve estar fundamentado na capacidade de tomar decisões visando o uso apropriado, eficácia e custo-efetividade, da força de trabalho, de medicamentos, de equipamentos, de procedimentos e de práticas. Para este fim, os mesmos devem possuir competências e habilidades para avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas; c) Comunicação: os profissionais de saúde devem ser acessíveis e devem manter a

confidencialidade das informações a eles confiadas, na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral. A comunicação envolve comunicação verbal, não verbal e habilidades de escrita e leitura; o domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira e de tecnologias de comunicação e informação; **d)** Liderança: no trabalho em equipe multiprofissional, os profissionais de saúde deverão estar aptos a assumirem posições de liderança, sempre tendo em vista o bem estar da comunidade. A liderança envolve compromisso, responsabilidade, empatia, habilidade para tomada de decisões, comunicação e gerenciamento de forma efetiva e eficaz; **e)** Administração e gerenciamento: os profissionais devem estar aptos a tomar iniciativas, fazer o gerenciamento e administração tanto da força de trabalho, dos recursos físicos e materiais e de informação, da mesma forma que devem estar aptos a serem empreendedores, gestores, empregadores ou lideranças na equipe de saúde; **f)** Educação permanente: os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática. Desta forma, os profissionais de saúde devem aprender a aprender e ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e o treinamento/estágios das futuras gerações de profissionais, mas proporcionando condições para que haja benefício mútuo entre os futuros profissionais e os profissionais dos serviços, inclusive, estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmico/profissional, a formação e a cooperação através de redes nacionais e internacionais (PARECER DO CNE, Nº 1.314/2001).

A inclusão desse artigo causou muito estranhamento também entre outras entidades: CFP, ABEP e CONEP, que 10 dias depois de sua publicação, a ANPEPP publica uma carta denominada: “Carta Aberta à população do CFP, ABEP e CONEP- Contrária as Diretrizes Curriculares. Diretrizes Curriculares: um risco para a sociedade” (CARTA ABERTA A POPULAÇÃO..., 2001).

Ambos os grupos não reconhecem esse conjunto de habilidades e competências voltadas como estavam para a área da saúde, por meio desse viés médico. Na carta da ANPEPP eles argumentam que parece ter havido apenas uma “inserção” do campo da medicina para psicologia, sem os ajustes necessários, sem levar em consideração o que de fato é da atribuição da psicologia, como por exemplo: “uso apropriado de medicamentos”, que não compete ao profissional de psicologia fazer tal avaliação, bem como demais elementos que aparecem nesse texto, restringindo o fazer do profissional de psicologia ao campo da saúde, tal como explicitam na carta da ANPEPP (2001, p. 03):

Mesmo conceituando saúde de forma muito abrangente, julgamos que tal vinculação não é apropriada, até mesmo por não reconhecer que a formação em Psicologia não prepara apenas o profissional, no sentido mais usual do termo, mas também o pesquisador.

A carta aberta do CFP, ABEP e CONEP por outro lado, imprimem um caráter político mais emblemático de oposição às Diretrizes, considerando-as como um retrocesso em relação às várias conquistas realizadas pela Psicologia no Brasil, em direção á construção de uma profissão mais preocupada com as demandas sociais.

Iniciam a carta justamente fazendo crítica a esse Artigo 6º, que reduz as possibilidades já ampliadas de atuação da psicologia:

Os psicólogos, nesses 40 anos de profissão, desenvolveram práticas em diversas áreas, como a educação, o trabalho, as organizações em geral, o judiciário, esportes, comunidade, enfim, a Psicologia expandiu sua contribuição para muitos espaços além da clínica e as competências necessárias não são as que estão descritas no texto das diretrizes (CARTA ABERTA A POPULAÇÃO..., 2001, p. 01).

Outra preocupação expressa na carta aberta é em relação a essa estratificação de três perfis (bacharel, licenciatura e psicólogo) que todo o processo vem sustentando até esse documento de 2001 (Parecer do CNE, nº 1.314/2001). Para essas entidades isso criaria uma espécie de formação “especialista”. O que se desejava é que essa formação fosse ampliada, capaz de proporcionar uma formação “generalista”, portanto, com a dissolução desses perfis, a fim de não desarticular a pesquisa do ensino das intervenções técnicas, ou seja, acreditavam na articulação entre ciência e profissão. Essa preocupação, já vimos anteriormente, vem sendo buscada como uma “bandeira de luta” por esses grupos que assinam a carta aberta, onde se desenvolve o conceito de “ciência” na formação para que se transforme em um meio de possibilitar ao futuro profissional atitude crítica diante das realidades as quais vai trabalhar.

Assim, a carta aberta funciona também como um manifesto de oposição às demandas do mercado neoliberal que estão atuando na educação, às suas propostas embutidas na construção dessas diretrizes e que visam apenas satisfazer aos interesses dos grupos que transformaram a educação em mais um campo de investimento econômico ferindo a capacidade de transformação social da educação:

Por fim, as diretrizes curriculares para a formação em Psicologia vão, se aprovadas, esfacular a Psicologia em pedaços profissionais, produzindo, com certeza, uma redução do campo de atuação às áreas tradicionais, pois propõem ênfases curriculares que colocarão, nas mãos dos empresários da educação, as decisões sobre qual psicólogo priorizar e que psicólogo formar. [...] Nossa formação vinha se construindo como uma formação generalista e integrada, capaz de colocar, no mercado, um profissional dotado de uma competência geral, guiado pelas demandas sociais. Se aprovadas essas diretrizes, serão as questões de concorrência e de lucro que passarão a interferir nesse percurso (CARTA ABERTA A POPULAÇÃO..., 2001, p.01).

Após essas manifestações, o Ministério da Educação publica em 20 de fevereiro de 2002 o Parecer CNE 072/2002, deixando claro que o documento das diretrizes manteria toda a estrutura e conteúdo anteriores, com exceção das competências gerais (principal alvo de crítica dos dois grupos), que sofreriam algumas alterações, permanecendo o caráter “especialista” com a formação para os três perfis a serem explicitados por cada instituição. Embora se diga que a principal formação a ser oferecida seja a de “psicólogo”, tanto que o núcleo comum do curso de psicologia deve constituir “competências e habilidades” básicas para a formação do Bacharel, por exemplo.

Diante dessa situação a Sociedade Brasileira de Psicologia, em sua XXXII Reunião anual em outubro de 2002, em assembleia geral aprova uma moção à presidência da Câmara

de Educação Superior, representado pelo Sr. Dr. Arthur Roquete de Macedo. Solicita-se com essa moção a aprovação do Parecer CNE 072/2002 e pede-se vistas ao “Artigo 3º” que foi omitido da proposta original: “A formação em Psicologia deve estruturar-se em curso de graduação intitulado CURSO DE PSICOLOGIA”. O argumento em favor da recolocação desse artigo é de que o mesmo preservaria a identidade do curso e da profissão, evitando assim a aprovação de outras modalidades de cursos que teriam autorização para atuar no campo da Psicologia. A não aprovação do parecer estaria criando uma “indefinição lesiva para o ensino de psicologia”, visto o prolongamento dessa situação de espera pelas orientações para o ensino de psicologia pelas instituições de ensino superior (MOÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA..., 2002).

Mas, as entidades continuavam a pressionar o Ministério da Educação a rever as Diretrizes Curriculares de Psicologia que, segundo Costa (2008), tem o Parecer 072/2002 devolvido ao Conselho Nacional de Educação a fim de rever às reivindicações elaboradas pelo Fórum de Entidades de Psicologia, que havia se reunido em dezembro de 2001 e construído um conjunto de propostas alternativas.

Essa abertura para negociação não foi nada fácil, como analisa Costa (2008), uma vez que as componentes da Comissão de Especialistas foram bem atuantes na Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP), importante entidade da Psicologia, a qual se posicionava contrariamente às ideias defendidas pelo grupo constituinte do Fórum. Na década de 1990 a SBP fazia parte do Fórum, mas em 2001 retirou-se do mesmo. Assim, a moção apresentada pela SBP marca seu lugar na disputa pelo projeto de Psicologia, medindo forças contra as demais entidades.

Diante desse embate, o prof. Éfren Maranhão coordena um encontro realizado em 15 de dezembro de 2003, em uma audiência pública no Conselho Nacional de Educação (CNE) acerca das Diretrizes Curriculares de Psicologia, e solicita aos integrantes do Fórum de Entidades e da SBP que elaborem em conjunto uma única proposta a ser apresentada ao CNE. Como o debate estava posto a público, não se tratava mais de alimentar as tensões existentes dentro do próprio campo da psicologia, se não seria preciso criar um curso específico para cada área de saber que disputava esse projeto. Obviamente isso não seria possível, e a preocupação tinha que se centrar na qualidade da formação que estava em questão nesse momento. Assim, como ressalta Costa (2008), ambos os lados tiveram que fazer concessões para que o documento final saísse com a preservação de propostas dos dois grupos⁵¹.

⁵¹ Sugiro a leitura do trabalho realizado por Costa (2008) para ter acesso a mais informações sobre o que cada grupo concedeu ou não. Aqui nesse trabalho me restringirei a contar apenas o percurso, como forma de dar visibilidade a existência desse movimento de luta que se deu em torno da confecção de um projeto de formação para o curso de psicologia no Brasil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Psicologia são aprovadas apenas em 2004, pela Resolução CNE/CES 08/2004, depois de algumas modificações em que vários dos elementos são mantidos, mas muda-se, sobretudo, o caráter da formação que passa apenas a adotar a titulação de “Psicólogo”, não pontuando mais especificações em termos de bacharelado, formação de professor e formação de psicólogo. A formação de professor é evidenciada apenas no 13º Artigo, que a coloca como uma formação específica que deve seguir o proposto pelas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica. Esse fato desembocou na retirada das licenciaturas na maioria dos cursos de psicologia no Brasil, alegando-se que não havia mercado para esse profissional e não havia também procura pelos estudantes para realizar essa formação.

Desse modo, como a formação de professor de psicologia tinha ficado em lugar quase esquecido pelos debates ocorridos no VI Congresso Nacional de Psicologia, que estabelecia a gestão do Conselho Federal e dos Regionais para os anos de 2007-2010, aprova-se nesse congresso a tese de inserir e qualificar os profissionais em psicologia que atuariam no ramo da educação. Assim, de acordo com a Carta da ABEP, conhecida como “Carta de Salvador”, de 11 de maio de 2011, nova mobilização começou a se dar pelo Fórum de Entidades. Este elaborou uma campanha nacional intitulada: “Oito razões para aprender Psicologia no Ensino Médio” e a ABEP ficou responsável pela condução dos trabalhos (CARTA DE SALVADOR, 2011).

O ano de 2008 foi eleito o “Ano temático da Educação” pelo Conselho Federal de Psicologia, que junto com a ABEP e a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional realizaram vários debates sobre a inserção do psicólogo como professor no ensino médio. Nesse mesmo ano é realizada uma publicação pelo CFP de “textos geradores”, contendo quatro textos para subsidiar as discussões: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/ano-educacao.pdf>.

Em 15 de março de 2011, pela Resolução de nº 5, é lançada pelo Conselho Nacional de Educação, novas Diretrizes Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. Essa Resolução mantém o conteúdo das Diretrizes anteriores do ano de 2004, e amplia no Artigo 13º em oito parágrafos as especificações para a Formação de Professor, estabelecendo a carga horária de aulas e estágio para a mesma, ficando como uma formação a ser oferecida obrigatoriamente pelas agências de formação e optativa para o aluno.

Nessa nova versão amplia-se o entendimento dessa formação na licenciatura, vinculando-a a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, à Educação Especial e à Educação Profissional, buscando ampliar o entendimento da atuação na educação de forma a

perspectivá-la em termos políticos, éticos, socioculturais, etc. Esse é o espaço que tem sido criado dentro da Psicologia para se repensar a relação da Psicologia com a Educação, que muitas vezes fica restrita às ações do tipo: avaliação e diagnóstico.

Diante desse novo impulso dado à Formação do Professor de Psicologia, o CREPOP⁵² lança as “Referências Técnicas para atuação de psicólogos (os) na Educação Básica” em 2013, que contou com o apoio de algumas entidades: Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (FENPB), a Associação Brasileira de Psicologia em Emergências e Desastres (ABRAPED), a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) e a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP).

Para construir essas referências a rede do CREPOP realizou um processo investigativo junto às psicólogas(os) que já estavam atuando em políticas da Educação Básica. A pesquisa foi realizada entre março e abril de 2009, em duas etapas: uma nacional, por meio de instrumento *on line* a fim de coletar informações descritivas sobre esse profissional; e outra local, a partir da ajuda dos Conselhos Regionais em que unidades do CREPOP estavam em funcionamento, ou seja, em dezessete Conselhos à época. A pesquisa demonstrou que um número reduzido de psicólogas trabalhava na Educação Básica (cerca de 18%), concentrando-se na rede de ensino privada. E que havia trabalhos bem diversificados sendo realizados:

[...] existem profissionais desenvolvendo ações direcionadas à Educação Básica, à Educação Especial/Inclusiva e na interface entre educação e saúde. E ainda há psicólogas (os) que atuam como docentes, na gestão e na coordenação de equipes, serviços e programas, no atendimento de alunos, na orientação de alunos, familiares e professores, na capacitação de professores e educadores e na supervisão de estagiários (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2013, p. 21).

O principal desafio apontado pelas (os) profissionais foi o de desvincular o trabalho desse profissional, muitas vezes identificado pela população e por outros profissionais como trabalho “clínico”, desse entendimento e realizar ações diferentes da intervenção psicoterapeuta. Desse modo, para melhor organizar esse “campo” de atuação, as referências foram construídas tendo como parâmetros a Política Nacional de Educação, e em preceitos teóricos e éticos da psicologia. Sendo assim, esse documento trata da atuação do psicólogo na Educação Básica, ampliando as dimensões desse trabalho vinculado à área da Psicologia Escolar e Educacional, pela via do trabalho como psicólogo escolar e como professor.

Contudo, apesar de aprovadas essas diretrizes com vistas à formação do professor de psicologia, não temos no ensino médio a inserção do professor de psicologia, como aponta Ângela Soligo (2010), apenas como obrigatórias em cursos técnicos e profissionalizantes. De

⁵² O CREPOP é o Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas, uma importante ferramenta de trabalho do Conselho Federal de Psicologia que tem fornecido contribuições aos profissionais a partir de debates, pesquisas nacionais e regionais sobre as condições e experiências de atuação. O resultado dessas ações geralmente circulam sob a forma de publicações de referências técnicas.

acordo com a autora, a psicologia aparece como um tema transversal nas Diretrizes para a Educação Básica, e isso não tem agradado aos profissionais que tem trabalhado com essa temática, porque a experiência tem mostrado que ela fica subtraída, deixando de ocupar um lugar onde poderia dar mais contribuições;

Nos parâmetros curriculares, faz-se menção a dois processos importantes: a desnaturalização e o estranhamento, ou seja, formar um cidadão que seja capaz de se fazer perguntas, de questionar, de pensar sobre a situação atual, de não ver as representações de mundo contemporâneas como naturais, como imutáveis. Nesta direção, nós acreditamos que as Ciências Humanas, de um modo geral, e a Psicologia, de um modo específico, têm muito a contribuir. A Psicologia, na medida em que busca compreender as subjetividades na perspectiva da cultura, da sociedade, tem desenvolvido conteúdos, conhecimentos e estratégias de ensino que vão contribuir com esta formação (SOLIGO, 2010, p.10).

Nesse sentido, as entidades representativas da psicologia vêm buscando junto à Câmara e ao Senado Nacional a reinserção⁵³ da psicologia como “disciplina” na rede de educação básica – os projetos que estão em andamento nessas instâncias são: PL 1641/2003 de autoria do Dep. José de Ribamar Costa Alves - PSB/MA, PL 105/2007 de autoria da Deputada Luiza Erondina PSB/SP e PL 6642/2006 Apensados: PL 105/2007 e PL 2240/2007, autor: Senador Federal Álvaro Dias – PSDB/PR. O desdobramento dessa luta também tem sido realizado dentro das próprias universidades, para que privilegiem a formação dos professores e se busque a compreensão da importância dessa formação como maneira de problematizar a realidade educacional e o tipo de sociedade que está sendo construída, contribuindo assim com a formação dos jovens, de modo ético e crítico, e não se transformar apenas em mais uma “luta” “corporativista” por espaços de trabalho, ou permitir que a psicologia seja usada como tecnologia disciplinar a fim de “adaptar” os sujeitos ao mercado de trabalho (KOHATSU, 2010).

Esse debate está em nossa atualidade se renovando, portanto, motivo para continuarmos a incentivar o aprofundamento dessas discussões, seja dentro das universidades, com as entidades representativas, bem como com a sociedade de modo geral, para que não fique isenta dessas práticas que interferem sobremaneira no modo de vida das pessoas.

A fim de dar continuidade aos processos que constituíram as possibilidades de construção do Projeto Político Pedagógico do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Pará, passaremos para a segunda subseção desse tópico abordando alguns tramites dos processos locais.

⁵³ A psicologia enquanto disciplina compunha o currículo das Escolas Normais em 1890. No ensino médio regular, a partir de 1942, pela Reforma Capanema, ela ainda era conteúdo obrigatório e torna-se conteúdo optativo em 1961, sendo retirada de vez dos currículos em 1971, durante a Ditadura Militar (SOLIGO, 2010).

4.2 Documentos que formam a psicologia: a construção local

Para a composição dessa segunda parte os documentos selecionados para análise foram: 1) Plano de Desenvolvimento Institucional – 2011 a 2015 da Universidade Federal do Pará; 2) Plano de Desenvolvimento Institucional – 2005 a 2010 da Universidade Federal do Pará; 3) Resolução 3.633, de 18 de fevereiro de 2008 que aprova o Regulamento de Ensino de Graduação no âmbito da UFPA; 4) Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação da Universidade Federal do Pará – Cadernos da PROEG 7, 2005 e 5) Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Psicologia da UFPA, 2010.

Os critérios utilizados para a seleção desses documentos foram as próprias referências que são feitas aos mesmos para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Psicologia, tal como consta na introdução deste documento, com exceção do Plano de Desenvolvimento de 2011 e do Caderno da PROEG 7. O Plano de Desenvolvimento de 2011 foi selecionado por ser o documento em vigor na atualidade que orienta as ações da UFPA, uma delas sendo o funcionamento e avaliação dos cursos de graduação, além de ter sido realizado comparações com o PDI anterior e verificado que houve mudanças significativas de sentidos a serem exploradas nesse documento, já que quando o Projeto do Curso de Psicologia (2010) foi entregue ao CONSEP estava sendo finalizado o Plano anterior. O caderno 7 da PROEG, por sua vez, foi aventado por tratar-se de uma resolução que norteia a confecção dos currículos dos cursos de graduação da UFPA e, após a leitura do mesmo, constatou-se que ele traz elementos considerados importantes para evidenciarmos na discussão que pretendemos realizar nesse momento.

Inicialmente, a delimitação desses documentos não existia. Apenas o Projeto Político-Pedagógico (PPP) estava proposto para a análise nessa seção. Contudo, durante a leitura e tratamento dos documentos de circulação nacional da seção anterior foi-se começando a pensar em uma nova “garimpagem” acerca dos documentos oficiais, de circulação local, que estariam cortando o PPP. Para tanto, foi realizada uma busca no sítio da UFPA: www.ufpa.br, entrando em todas as abas, fazendo-se uma varredura pelo funcionamento e estrutura da Universidade Federal do Pará (UFPA), a fim de conhecer sua organização e tentando identificar assuntos relacionados à graduação, seu funcionamento e avaliação. O *link* ao qual nos concentramos foi o da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação: <http://www.proeg.ufpa.br/>, no qual consta que a função dessa Pró-Reitoria é:

[...] coordenar as atividades pedagógicas e a administração acadêmica dos cursos de graduação da Universidade. Promove estudos para viabilizar mudanças na política educacional da UFPA, aprimorando o ensino da graduação, e a realização de projetos, que proporcionem a melhoria da realidade do Estado através do conhecimento.

Essa Pró-Reitoria é uma das sete instituídas pela UFPA, a saber: Pró-Reitoria de Administração (PROAD), Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), Pró-Reitoria de Gestão Pessoal (PROGEP), Pró-Reitoria de Relações Internacionais (PROINTER), Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESP) e Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (PROPLAN).

Os documentos normativos emitidos por esta Pró-Reitoria são o Regulamento do Ensino de Graduação (2008 e 2013), e aos que se referem à avaliação e currículo são: Sete itens para adequação do PPP⁵⁴ ao Regulamento; Caderno 7 da PROEG: Diretrizes Curriculares (2005); Roteiro para Elaboração do PPC além de disponibilizar a Resolução do CNE acerca da duração e carga horária dos cursos de licenciatura.

Sendo assim, destes documentos foram circunscritos o Regulamento de Ensino de Graduação (2008), por ser o documento em vigência durante a elaboração do Projeto Pedagógico de Psicologia (2010). Tomou-se a decisão de permanecer apenas com esse documento e não com o de 2013, após fazer uma leitura comparativa entre todos os elementos que compõem ambos os documentos a fim de verificar se havia mudanças significativas de sentidos. Constatou-se que as alterações realizadas estão no âmbito da reformulação de alguns Artigos, que ora estavam em duplicidade, ou extensos e foram enxugados, mudanças na redação com o desmembramento de alguns parágrafos e a supressão de outros; mudanças pontuais em relação à situação de reprovação e dependência dos discentes, alterando o número de disciplinas de 2 para 3 a serem consideradas na avaliação da reprovação ou dependência, visando ampliar a possibilidade do aluno concluir o curso.

Contudo, os sentidos principais que norteiam a confecção desses documentos permanecem sob a lógica da organização do currículo e do aproveitamento dos estudos pelo viés das “habilidades” e “competências”. Dentre as mudanças realizadas, destaca-se o item sobre a “Avaliação e Acompanhamento dos Cursos” onde é acrescentada no novo Regulamento (2013) uma ferramenta de auto-avaliação dos cursos de graduação chamada “Sistema de Avaliação On-Line: SIAV”⁵⁵. Acredita-se que essa ferramenta foi introduzida para se adequar às novas tecnologias de avaliação usadas pela Universidade Federal do Pará, tal como iremos ver no Plano de Desenvolvimento Integrado do ano de 2011 a 2015. Os objetivos ligados a essa avaliação permanecem, tal como exposto no documento anterior.

⁵⁴ Em relação aos projetos pedagógicos dos cursos, ora os documentos os tratam como “Projeto Político-Pedagógicos”, ora como “Projeto Pedagógico Curricular”, assim, optou-se por usar a nomenclatura utilizada pelo respectivo documento que estiver sendo tratado, ou simplesmente “projeto pedagógico”, já que não se encontrou nenhuma explicação, pelo menos redigida nesses documentos, sobre a escolha de tal designação.

⁵⁵Essa alteração pode ser verificada na Seção II, do Capítulo X da Resolução n. 4.399 CONSEPE, de 14.5.2013 – Anexo, especificamente no Art. 90.

Passaremos, então, para as séries analíticas que compõem a leitura transversal dos documentos:

4.2.1 Séries analíticas

I) Governamentalidade e avaliação institucional

Escolhemos essa série como um operador analítico sobre os modos como a governamentalidade se dá nas universidades, em especial em relação à graduação em Psicologia na UFPA e de como que a avaliação institucional tem funcionado enquanto importante estratégia para a realização dessa governamentalidade. A avaliação é um dos elementos em destaque quando lemos os documentos em questão, e que mobilizam uma gama de análises sobre o modo como funcionam e aos interesses aos quais estão mais preocupados em responder.

A governamentalidade é um conceito importante trabalhado por Michel Foucault nos cursos lecionados no Collège de France entre os anos de 1977 a 1980, a saber: “Segurança, Território e População” (1977-1978), “Nascimento da biopolítica” (1978-1979) e o “Governo dos vivos” (1980). Após proferir cursos em que desenvolve a analítica acerca do modo como entendia o funcionamento do poder, a partir de uma forma mais difusa e produtiva, o pensador vai fazer relação entre os modos como a vida passa a se tornar alvo de investimento do poder, especificamente investimentos em indivíduos (disciplinares) e corpo população (biopolítica), formando um conjunto maior de apropriação e governo dos corpos como biopoder. Essa analítica nos é interessante porque amplia os modos como o poder é exercido, nos fazendo ir atrás dos diversos mecanismos e estratégias utilizadas na “arte de governar”.

Nesse sentido, no curso “Segurança, Território e População”, o autor trabalha a biopolítica numa abrangência maior, inserindo-a nas “artes de governar”, as quais ele buscará explicar situando os agenciamentos que são elaborados a fim de conduzir a conduta dos indivíduos e das coletividades, de dirigi-las e mais adiante nos cursos de 1980 a 1984, retomando as práticas dos cuidados de si na cultura greco-romana, vai abordar o governo desse sujeito por si mesmo. Assim, governamentalidade é o termo designado por ele para falar das diversas modalidades de governo, desde a pastoral, as de razão do Estado, as liberais e as contemporâneas neoliberais.

Para o desenvolvimento dessa série iremos nos concentrar nos modos de governo neoliberais para situar a analítica dos direcionamentos do poder no presente, e mais acerca do neoliberalismo, traçamos tal como o fez Foucault, de delimitar que o neoliberalismo não é algo “homogêneo”, assim, existem modalidades diferentes de

neoliberalismo como ele cuidou de explicar em “Nascimento da biopolítica”, ao exemplificar o tipo de neoliberalismo praticado na Alemanha e o tipo vivido nos Estados Unidos. Desse modo, a “versão”, se podemos assim chamar, do modelo de neoliberalismo que tem sido praticado no Brasil está muito mais próximo do modelo americano, ampliando seu funcionamento dos setores econômicos aos modos de vida em geral da população, agindo como uma racionalidade dos modos de ser.

Desse modo, nos propomos a pensar como essa governamentalidade vem incidindo na educação, tomando esses *corpus* documentais como instrumentos de análise iniciando pela questão da “avaliação institucional”.

A avaliação das universidades por meio da avaliação dos cursos e dos discentes tem se tornado cada vez mais uma estratégia utilizada para “medir” a “qualidade” da educação. Desde quando a educação passou a ser alvo das práticas neoliberais, ela foi inserida e tem sido constituída dentro de uma lógica enunciativa de elemento “chave” ou “fundamental” para o desenvolvimento econômico e social, e assim podendo ser capaz de participar do jogo concorrencial mundial da produção do conhecimento, tal como podemos observar na apresentação da 1ª edição da publicação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES):

Não basta assegurar o direito à educação como direito de todos a ser garantido pelo Estado. Para que a Educação Superior possa efetivamente cumprir o seu papel estratégico, novas exigências precisam ser consideradas. Esta nova realidade – a desigualdade diante do conhecimento – coloca os países desenvolvidos em posição privilegiada em face do hemisfério sul, e essa nova forma de desigualdade é o mais importante desafio a ser enfrentado por países, como o Brasil, que não queiram aceitar a divisão entre nações produtoras e consumidoras de conhecimento e tecnologia (SINAES, 2007, p. 14).

Assim, no próprio documento se reconhece que tem se dado muita ênfase aos resultados ou produtos obtidos pelas instituições de ensino superior, centrando-se em aparatos normativos e instrumentos de avaliação considerados mais “objetivos” e que, na verdade, permitem uma maior circularidade de informações comparativas. Desse modo,

As avaliações somativas, os mecanismos de controle, regulação e fiscalização e a prestação de contas tem tido presença muito mais forte que as avaliações formativas, participativas, voltadas aos processos, às diversidades identitárias e à complexidade das instituições (SINAES, 2007, p. 20).

A fim de atender às exigências acerca do cumprimento das avaliações a serem realizadas, são recorrentemente elaboradas várias formas de avaliar. O SINAES destaca as duas principais formas que têm sido usadas no Brasil: o modelo anglo-americano, caracterizado por sistemas predominantemente quantitativos e que visam a produzir resultados classificatórios, e o modelo holandês e francês que trabalham combinando dimensões qualitativas e quantitativas, enfatizando a avaliação institucional e a análise.

Quando se toma por referência a avaliação de inspiração inglesa, levando-se em consideração a atual crise do ensino superior, são enfatizadas as questões de “eficiência” e “ineficiência” das instituições, uma vez que são tomadas como um “incremento do mercado de trabalho” (SINAES, 2007, p. 20). Predomina a análise técnica, mensurando indicadores quantitativos sobre o ensino, a pesquisa e as atividades prestativas à comunidade, fazendo um balanço das dimensões “mais visíveis e facilmente descritíveis”:

[...] medidas físicas, como área construída, titulação dos professores, descrição do corpo docente, discente e servidores, relação dos servidores, dos produtos, das formaturas, volumes de insumos, expressões numéricas supostamente representando qualidades, como no caso de número de citações, muitas vezes permitindo o estabelecimento de *rankings* de instituições, com sérios efeitos nas políticas de alocação de recursos financeiros e como organizador social de estudantes e de profissionais (SINAES, 2007, p.20-21).

Quanto à orientação holandesa/francesa, busca-se superar essa visão sobre a avaliação que acaba ganhando uma conotação mais regulatória. Ela tem uma preocupação mais voltada para a reflexão das funções ou “papéis” desempenhados pela universidade, entendendo-a como “múltipla”. Tanto a prática quanto objetos e efeitos da avaliação são incorporados em análise, com ênfase nos juízos de valor e não em juízos de fato.

Essas duas “visões” apresentadas sobre as avaliações que se tem recorrido no Brasil consubstanciam por sua vez um terreno de lutas engendradas a partir de perspectivas distintas sobre o ensino superior, dos quais se destacam diversos atores: professores, entidades representativas dos professores, estudantes, organismos de governo, em que alguns tentam retomar a dimensão pública da educação, enquanto outros acabam defendendo e afirmando a lógica da eficiência e da competitividade, próprias do mundo econômico. Assim, se até início dos anos de 1980 não se tinha tanta importância sobre a avaliação, após essa década os interesses sobre ela crescem.

Dentre os destaques dessa preocupação estão o aumento de número de instituições e respectivas matrículas, cabendo à avaliação justificar para a sociedade os investimentos feitos nas IES. Cria-se então, em 1983, o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), que sob a gerência do governo militar a avaliação tinha um caráter muito mais punitivo; seguindo-se em 1985, já sob a Nova República, mais uma proposta de avaliação a ser realizada pelo Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior – considerado um grupo de alto nível do MEC -, estes numa concepção regulatória tinham a avaliação como um contraponto à autonomia das universidades, que deveriam seguir as exigências internacionais de produção acadêmica. Isso acabava implicando diretamente nos recursos destinados às IES, sendo mais investidos nos chamados “Centros de Excelência” (SINAES, 2007).

Entretanto, modos de resistência a essas formas de avaliar e a seus efeitos foram sendo traçados. O documento destaca o surgimento do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), em 1993. Nesse momento temos o governo do Brasil com o Presidente Itamar Franco, que acaba sendo mais flexível ao diálogo intermediando entre a comunidade acadêmica e o MEC. A adesão pelas universidades a esse programa se fazia de forma voluntária e iniciava com a auto-avaliação, culminando numa avaliação externa. Este programa valorizou a chamada “experiência formativa”, estreitando o debate com a comunidade acadêmica e com a sociedade. E apesar de ter tido uma breve vida, conseguiu promover uma mudança na cultura de avaliação das universidades e de sua dinâmica, resgatando a legitimidade da avaliação como um agente na promoção de mudanças e não mais como estava sendo tratada como mecanismo de inspeção apenas (SINAES, 2007).

Esse programa teve o apoio do MEC interrompido quando assume o governo Fernando Henrique Cardoso, restringindo esse modo de concepção às avaliações internas. Com as Leis 9.131/1995 e 9.394/1996 (LDB) outros mecanismos surgiram: o Exame Nacional de Cursos (ENC), aplicado aos concluintes dos cursos de graduação; o Questionário sobre as condições socioeconômicas dos alunos, emitido aos alunos que vão prestar o ENC; a Análise das Condições de Ensino (ACE); as Avaliações das Condições de Oferta (ACO) e a Avaliação Institucional dos Centros Universitários.

De acordo com o SINAES (2007), numa perspectiva bem diversa do PAIUB, o ENC tornou-se uma avaliação de caráter classificatório, produzindo elementos de fiscalização, controle e regulação. A lógica que subsidia essa avaliação é de que a qualidade dos cursos se mede pela “qualidade” dos alunos. Mesmo na atualidade após várias críticas à execução fragmentada e parcial dessas práticas avaliativas culminando em algumas mudanças a partir do Decreto 3.860/2001 as avaliações ficam a encargo do MEC, que define os critérios a serem observados, convoca os membros para compor comissões que irão às universidades fazer as “supervisões”, tornando as universidades “objetos” a serem regulados. Em 2004, contudo, com a proposta da criação do SINAES, o governo pretendeu mudar um pouco o rumo dessa história, tentando resgatar os aspectos formativos levantados pelo PAIUB. Então, o SINAES é criado tendo como principal proposta à integração das dimensões internas e externas, quantitativa e qualitativa, e a participação como elemento central do processo de avaliação, buscando articular instâncias do governo e comunidade.

Vejamos, então, a forma como nos documentos que selecionamos é tratada a avaliação sob esses elementos apresentados. Verificamos de início no **Título I**, no **Art. 6** da Resolução 3.633/2008 que: “Os cursos de graduação da UFPA deverão adotar o planejamento e a avaliação como procedimentos necessários e permanentes da organização curricular e do

processo de ensino-aprendizagem.” (p.02). E, posteriormente, no **Art. 102** que as unidades acadêmicas devem reunir os docentes a fim de elaborarem coletivamente o planejamento, a avaliação e o acompanhamento das atividades acadêmicas. Somente na **Seção II** intitulada “Avaliação e acompanhamento dos cursos” é que vamos ter alguns desdobramentos sobre esse item na organização dos cursos. Desse modo, no **Art.103** é apontada a instituição do “Programa de Avaliação e Acompanhamento do Ensino de Graduação”, cujos instrumentos avaliativos devem ser elaborados pela PROEG em consonância com as unidades acadêmicas que por sua vez deverão compor comissões internas para avaliar os projetos pedagógicos. Os objetivos desse Programa são:

- I - identificar situações favoráveis ou desfavoráveis à realização do projeto pedagógico dos cursos, em todas as suas dimensões;
- II - propor soluções a fim de subsidiar tomadas de decisões dos gestores que favoreçam a melhoria do ensino de graduação;
- III - subsidiar as ações previstas na Seção I deste capítulo. (RESOLUÇÃO..., 2008, p. 23).

Após essa seção vem o **Capítulo VI**, que trata do “Aproveitamento acadêmico” e onde constam algumas normativas sobre a avaliação do discente, intitulada como “Da Avaliação da Aprendizagem”. Do **Art. 107** ao **109** é feita referência aos conceitos atribuídos como padrão a seguir (Excelente, Bom, Regular), concentrando no professor a proposta de avaliação e sua execução. No **Art. 110** especifica-se que os critérios de avaliação devem ser apresentados à turma, pelo docente, no início do período letivo, posteriormente deve-se avaliar com a turma os resultados obtidos antes da próxima aplicação.

Essas são as proposições redigidas por esta Resolução que dá apenas o caráter normativo da avaliação, chamando atenção para sua importância e mantendo consonância com a proposta nacional das instituições serem capazes de se organizar para fazer uma auto-avaliação e assim se adequar às exigências legais.

Partimos para os Planos de Desenvolvimento Integrado (PDI) da UFPA. Este Plano é de caráter obrigatório para o credenciamento das IES tal como disposto no Art. 15 do Decreto Federal 5.773, de 09 de maio de 2006 que dispõe sobre os itens que devem ser observados para a sua confecção. No PDI da UFPA de 2001 a 2010 é enfatizado o caráter processual em que as atividades e metas a serem cumpridas foram sendo pensadas. Procura-se evidenciar no texto desse documento que debates, consultas, seminários realizados em diversas instâncias da universidade, tanto na capital quanto no interior do Estado, foram priorizados como forma de democratizar as discussões sobre as atividades que põe em funcionamento a universidade. Verificamos no corpo do documento que não há uma sistematização de como as atividades avaliativas se deram nesse período. O próprio documento nos indica que uma das metas a serem perseguidas pela UFPA é a da elaboração de um “Sistema de Avaliação Institucional”.

Encontramos no texto alguns elementos que nos indicam possíveis resultados dos debates e entrevistas realizadas a fim de “traçar” “análises” sobre o funcionamento e organização da universidade. Esses elementos estão diluídos no corpo do documento por meio de informações sobre estrutura, corpo docente, discente, modelo de ensino mais vigente nos cursos, relação da universidade com o entorno/comunidade e o impacto das pesquisas desenvolvidas e a expectativa dos órgãos federais sobre esta.

O tópico que melhor amplia essas “análises” sobre a UFPA é o Capítulo **VI: Diagnóstico estratégico**, onde são apontadas observações sobre o “ambiente externo” e “interno” da instituição. Os enunciados utilizados como vetores de análise em relação ao ambiente externo são: “ameaças” e “oportunidades”, assim definidos:

Ameaça é toda e qualquer influência desfavorável ao desempenho da instituição. Oportunidade por sua vez é entendida como toda e qualquer influência derivada de fatores do ambiente externo que constitua ou venha a se constituir elemento favorável ao desempenho da instituição (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INTEGRADO..., 2001, p.27).

Assim, “ameaças” e “oportunidades” são elencadas como componente primordial para se executar o planejamento de uma instituição. Para compor esses enunciados são apresentadas as principais características da Região e do Estado, destacando-se os fatores ambientais, econômicos, sociais, políticos e tecnológicos. Para não ficar exaustivo vamos elencar três exemplos, sobre cada um desses enunciados. Na análise do ambiente externo temos:

a) Ameaças: Extensão territorial que exige altos investimentos para a instalação de empreendimentos na região; Pressão internacional para a preservação da floresta, devido à importância ecológica da região para o mundo, coordenada por grandes corporações estrangeiras, com interesses econômicos na exploração futura de seus recursos naturais, em detrimento do apoio ao financiamento de um modelo de desenvolvimento sustentável para a região; Exploração desordenada das riquezas naturais, com potencial para prejudicar o meio ambiente; (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INTEGRADO, 2001, p.58).

b) Oportunidades: Por estar a UFPA situada na Amazônia, uma das últimas fronteiras de expansão do conhecimento e de atração de investimentos e de capitais externos; Por atuar em uma região com ecossistemas diversificados: floresta tropical, mangue e área oceânica além da multi/transculturalidade; Por estar situada na maior bacia hidrográfica do planeta; (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INTEGRADO, 2001, p.58).

Em relação à análise do ambiente interno, que corresponde ao funcionamento e gerência atrelados à missão e aos objetivos da instituição, os enunciados “fatores positivos” e “fatores negativos” que vão “impedir, dificultar ou contribuir” (p. 61) no alcance dos objetivos propostos com a missão institucional. Para essa seção são destacados os aspectos organizacionais que compreendem quantidade de professores, estudantes (Graduação; Pós-Graduação; Escola de Aplicação do ensino fundamental e médio; cursos livres de línguas,

arte, teatro, dança e música) e servidores, bem como a estrutura por meio dos Centros de Formação, dos Núcleos, Campis, Hospitais, Bibliotecas, incubadoras entre outros. Tal como na análise anterior, citaremos alguns exemplos:

- a) Fatores negativos: Modelo pedagógico de ensino de Graduação ultrapassado; Burocracia elevada; trâmites longos e demorados; Concentração das atividades de pesquisa em determinadas áreas do conhecimento; Existência de pequenas “ilhas de excelência” na Instituição; [...].
- b) Fatores positivos: Ser uma das maiores e das mais importantes instituições acadêmicas do Trópico Úmido; Estar presente em todas as micro-regiões geopolíticas do Estado do Pará; Ser de natureza pública e gratuita; Existirem ações integradas com outras instituições universitárias e não universitárias; Conhecimento sobre a Região Amazônica gerado a partir de pesquisas desenvolvidas pela própria instituição; [...] (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INTEGRADO, 2001, p.66-67).

Há uma preocupação em confrontar as características que são peculiares à Região amazônica com o modo como a universidade se organiza e exerce suas atividades em relação a estas. Falaremos um pouco mais sobre isso na série “Alusão às demandas sociais”. Mas, como não transparece o modo como a avaliação interna se dava, dentre as preocupações elencadas há um destaque no “Capítulo 16” para a “Modernização da Gestão”, e aí nesse item é que vamos ter uma seção que estabelece como meta a instituição de um processo permanente de avaliação institucional. Para tanto tem-se como foco a atualização e dinamização do projeto acadêmico da UFPA, a partir das seguintes propostas:

- 17.1.1 intensificar e aperfeiçoar a avaliação permanente do ensino de Graduação;
- 17.1.2 - promover a avaliação interna dos cursos permanentes de Graduação;
- 17.1.3 - criar e consolidar mecanismos de avaliação da pesquisa, da Extensão e da gestão universitária;
- 17.1.4 - divulgar os resultados da avaliação à comunidade acadêmica e à sociedade;
- 17.1.5 - instituir a Auditoria Acadêmica (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INTEGRADO, 2001, p.127).

O segundo ponto nessa direção é “Promover o acompanhamento e a otimização das ações de avaliação institucional” a partir das seguintes ações:

- 17.2.1 - criar e consolidar a Secretaria de Avaliação Institucional subordinada à Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento -PROPLAN;
- 17.2.2 - criar e implementar Comitês Executivos de Avaliação; (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INTEGRADO, 2001, p.128).

Vemos que há um “reconhecimento” de “melhorar” os mecanismos de avaliação. Que esse “reconhecimento” tenha se dado por um processo de “auto avaliação” ou por pressão advinda das instâncias superiores de regulação da educação, criou-se uma necessidade desde a modernidade de tornar a universidade “auditável”, “mensurável”. Esse formato de práticas de “verificabilidade” foi primordial para o exercício da governamentalidade da população (FOUCAULT, 2005b; 2008c). Desse modo, há uma centralidade nos números, como uma maneira de abordar a produtividade que estes podem oferecer. Assim, o uso da estatística como tecnologia e produção de conhecimento foi sendo incorporada nos aparelhos

governamentais possibilitando a quantificação de elementos que pudessem ser comparados entre si e, avaliados por especialistas externos.

Embora se tenha noção de que esse “modelo mensurável” ainda não estivesse totalmente implementado na UFPA durante a vigência desse PDI, destaca-se a preocupação de fazê-lo, pois tal como afirma Rabinow (1993) a avaliação acadêmica pelos pares se tornou uma normativa da ciência moderna e ela só ganha garantia de “ética” e “imparcialidade” quando realizada por sujeitos (expertise) externos.

Enquanto esse “modelo” não é implementado, nos “Anexos” desse PDI, é possível encontrar um fluxograma que sintetiza as etapas às quais foram sendo desenvolvidas a fim de que se conseguisse elaborar este documento. Existe aí uma preocupação em demonstrar a circularidade por onde o documento foi debatido, ampliando as vozes que o compõe, ou seja, os sujeitos “autorizados a falar” mesmo que seus nomes não estejam especificados.

O fluxo mostra seis momentos distintos: 1) Etapa preparatória: definição da equipe; definição das estratégias; consolidação das experiências anteriores; pesquisa sobre outros planos; pesquisa e entrevistas com atores internos; preparação de instrumentos para a primeira etapa. 2) Primeira etapa: seminários de avaliação dos campi do interior; análise retrospectiva e diagnóstica da situação atual; avaliação crítica sobre estudos de cenários realizados por diferentes instituições; análise do ambiente externo; análise do ambiente interno. 3) Segunda etapa: Seminário da CAS; incorporação de demandas e análises dos campi do interior; oficinas de trabalho em Belém – com esses elementos é montada a Primeira versão do Plano Estratégico.

Para a segunda versão tem-se o 4) Terceira etapa: entrevista com Pró-Reitores e Assessores; Avaliação crítica por consultores o 5) momento com a Quarta etapa: Seminários com dirigentes; Oficinas com diversos segmentos da UFPA; Aporte de novas contribuições. E por fim, o 6) com a Quinta etapa: Consulta pública; composição gráfica finalizando a versão a ser publicada.

O modo como se deu a construção desse documento e a forma como a “avaliação” foi sendo incorporada no processo, nos fez lembrar do modelo sugerido pelo PAIUB. De acordo com o SINAES (2007), até hoje as experiências vividas por esse programa nos anos de 1983 são referências para se pensar as atividades avaliativas, contudo, como o mesmo Sistema afirma as avaliações não seguem ininterruptamente o mesmo percurso, mudando suas ações de acordo com as perspectivas às quais está sugestionada. Desse modo, passaremos para a análise de como é encarada a “avaliação” pelo PDI posterior ao estudado, que corresponde ao PDI de 2011-2015.

Nesse PDI (2011-2015) a abordagem diverge bastante do anterior. Enquanto no anterior há uma preocupação em falar da Amazônia, ressaltar as características locais, sobretudo ambientais, contudo, sem deixar de falar do quantitativo que compõe a instituição, o PDI (2011-2015) contextualiza em um nível mais global a participação da universidade, no entanto sem esquecer que nesta há características peculiares, assim ressalta-se que se deve pensar no papel da UFPA frente às demandas da sociedade; trabalhar para o desenvolvimento humano e social, consciência de paz e preservação do ecossistema, bem como transformar a universidade em um espaço democrático, primar por sua autonomia e comprometimento com os valores de justiça e cidadania.

Quando se refere à avaliação é contundente em afirmar que o modelo adotado pelo Plano anterior é “obsoleto”, uma vez que, segundo este avaliava apenas indicadores financeiros e contábeis. A proposta de avaliação desse novo plano é incluir as pessoas, seu desempenho, eficiência e produtividade. Também faz menção a uma construção coletiva do documento, em que foi mobilizado sobretudo as lideranças, aplicado questionários e encontros e colocado no site a versão preliminar para que as pessoas pudessem ter acesso e lançassem suas propostas e opiniões. Situa como referência para construção o Decreto n.5.773, de 09 de maio de 2006 que dispõe sobre as funções de “regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior...” (neste documento está delimitado os elementos que devem conter no PDI), o *Balanced Scorecard* (BSC)⁵⁶ como metodologia que vem sendo usada em diversos setores (instituições de ensino, hospitais, empresas e prefeituras em busca do aperfeiçoamento de “estratégias” de gestão) bem como o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento destacando a posição do Brasil como 7ª economia do mundo, de acordo com essa agência internacional.

Desse modo, as instituições de ensino devem ter clareza de seu compromisso com o projeto de nação de um país, e ser local de reflexão e laboratório para as sociabilidades. Logo, as universidades devem preparar os indivíduos tanto para desenvolverem uma visão crítica quanto para sua entrada no mundo do trabalho. A fim de alcançar esses objetivos aponta como proposta organizar a universidade por meio de uma lógica empresarial, administrativa, da eficiência e da eficácia:

A nova metodologia vem ao encontro do princípio constitucional da eficiência, o qual se traduz no controle de resultados, no atingimento de metas e na melhoria dos serviços públicos oferecidos à sociedade, contemplando, ainda, medidas nas dimensões da efetividade e eficácia, haja vista que uma organização pública, para prestar serviços com excelência, precisa realizar a sua função social (efetividade),

⁵⁶ De acordo com o PDI 2011-2015 essa metodologia foi desenvolvida por Robert Kaplan e David Norton e está referenciada na obra “Estratégia em ação”, dos respectivos autores. Após consolidação no setor privado essa metodologia vem sendo largamente usada nos setores públicos e teve muita repercussão nos Estados Unidos e na Europa, chegando ao Brasil e sendo utilizada por muitas universidades públicas.

com qualidade na prestação de serviços (eficácia). (PLANO DE DESENVOLVIMENTO..., 2011-2015, p.36).

A lógica empresarial é adotada correspondendo aos jogos econômicos em vigor em que predomina a máxima da sintonia entre qualidade e produtividade. O que essa “nova” metodologia reverbera é o uso de instrumentos avaliativos cuja função é regular a universidade com o foco nos resultados: “Os indicadores têm o propósito de testar o progresso da Universidade Federal do Pará em direção aos seus objetivos estratégicos. O princípio é simples: se não há medição, não há controle. E, se não há controle, não há gerenciamento.” (PLANO DE DESENVOLVIMENTO..., 2011, p.44).

Para montar o “mapa estratégico” o qual todos na universidade devem se guiar, foram realizados algumas reuniões e debates, apenas, vale frisar, com as principais lideranças e colaboradores da universidade que tiveram como elementos norteadores as seguintes etapas “estratégicas”:

- Revisão documental de material existente referente à gestão da Universidade;
- Preparação da metodologia;
- Reuniões com gestores e lideranças;
- Realização de 49 Entrevistas Estratégicas (Reitoria, Pró-Reitorias, Institutos, Campi, Núcleos, Prefeitura, Hospitais e outros);
- Compilação e sistematização de todas as entrevistas realizadas;
- Realização de dois Workshops de Planejamento. (PLANO DE DESENVOLVIMENTO..., 2011, p.37).

Nessa visão são os gestores que melhor concebem ou deveriam conceber as formas de avaliar as atividades desenvolvidas na universidade. Para tanto se criou um “Programa de Gestão Acadêmico” que tem como função realizar a formação dos funcionários que exercem papéis de lideranças nas diversas unidades acadêmicas a fim de que possam exercer uma “gestão efetiva”.

Com base na organização desse mapa e na qualificação dos gestores, no item 12 do PDI 2011-2015 temos a apresentação dos modos como a avaliação institucional deveria se realizar. De acordo com o documento avaliação é: “uma estrutura que age sobre os indivíduos, as instituições e os sistemas” (p.195) e mesmo tendo como instrumento de gestão norteadora o *Balancerd Scorecard* logo no início do primeiro parágrafo desse item é frisado que será feita uma tentativa de articulação entre um modo de avaliação que respeite a autonomia interna das unidades acadêmicas e administrativas e entre as regulações estatais, tendo como compromisso a educação como um bem para a sociedade e não como uma mercadoria. Assim, enfatiza:

A autoavaliação institucional possui caráter pedagógico em busca de melhorias e de autoconhecimento, de compreensão da cultura e da vida da Instituição em sua pluralidade acadêmica e administrativa, sustentada na participação dos agentes universitários – alunos, e servidores – e na comunidade externa. É um processo

social e coletivo de reflexão, produção e socialização de conhecimentos sobre a Instituição (PLANO DE DESENVOLVIMENTO..., 2011, p.195).

Nesse item a linguagem ou o teor com que a avaliação é concebida parece afastar-se da forma como é encarado o gerenciamento da universidade, visando, as metas, as estratégias e os resultados. Fala-se nesse momento na participação de todos que constituem a comunidade acadêmica a aproximarem-se desse processo, e poderem realizar um autoexame a fim de também conhecer mais a universidade da qual faz parte. Enfatiza-se que antes de ser implantado o CPA (Comissão Própria de Avaliação) não havia por parte da comunidade acadêmica um interesse em relação à avaliação e que agora há uma sintonia entre a Comissão e os agentes da comunidade, com “compromisso” e “motivação” em cumprir os prazos e colaborar com a CPA: “Assim, o clima organizacional para o desenvolvimento do processo da autoavaliação na UFPA, caracterizado antes como insípido, tem se mostrado muito bom, resultante de um trabalho de sensibilização gradativa, presencial e de chancela institucional.” (PLANO DE DESENVOLVIMENTO..., 2011, p.198).

O discurso do “autoexame” como “autoconhecimento” parece se tornar mais brando para que a comunidade não se sinta “regulada”, mas que considere importante “colaborar” com as avaliações para o próprio desenvolvimento e melhoria da universidade. No entanto, as “questões” vêm de “cima” para “baixo”, são os órgãos de liderança responsáveis em elaborar os questionários a serem respondidos e não há alusão a outras formas de participação da comunidade nesse processo de avaliação numa perspectiva formativa. Assim, as tensões são minimizadas, porque a participação da comunidade deve ser capaz de produzir dados para compor o “mapa estratégico” e assim verificar se as decisões estratégicas elaboradas estão tendo os resultados almejados.

Temos o enunciado “estratégia” como principal meio de governamentalidade da universidade. Por meio desta tem-se: organização, planejamento, conhecimento, controle, fiscalização, ou seja, medidas regulatórias no fim das contas. A estratégia tem como preocupação o futuro. Embora se diga que a universidade tem um compromisso social a desempenhar tanto em relação à comunidade externa quanto ao ecossistema em que está inserida incide sobre esta com maior peso as normativas que pressionam em busca de melhores desempenhos. Isso exige rearticulação, reajustamento, escolha de instrumentos considerados mais eficazes e negociação com diversos atores, porque esse processo vai sendo costurado com pequenas lutas que vão sendo travadas cotidianamente. Não podemos imaginar que essas medidas são completamente aceitas sem que em algum momento, ou em algum lugar haja manifestação de determinada forma de resistência.

Nesse sentido encontramos no Caderno 7 da PROEG⁵⁷ modos diferentes de lidar com os discursos produzidos pelos documentos oficiais. Para os autores que escrevem esse documento, as normativas produzem uma lógica visando um tipo de “qualidade de ensino” e no meio desse processo de busca de responder ou atender a esse diagnóstico algo de muito importante se perde no campo do ensino superior: “[...] os esforços presentes nas trajetórias dos cursos de graduação que nos mostram de modos diferenciados, mesmo que ainda não suficientes, a busca de construção de qualidade social que supere o patamar de transferência de conhecimento no ensino superior.” (CADERNOS DA PROEG 7, 2005, p. 22).

Entende-se que as reformas curriculares que vem sendo elaboradas no Brasil nas últimas décadas centram-se na organização dos currículos e nos processos de ensino – aprendizagem. Trazem excessivas responsabilidades que não conseguem de fato transformar os sistemas educacionais. As propostas se reduzem a soluções técnicas ou como dizem os autores: “tecnicistas ou neotecnicistas” (CADERNOS DA PROEG 7, 2005, p. 22).

Assim, assumindo o lugar de onde se posicionam, os autores desse documento afirmam que é preciso ir para além do cumprimento das determinações legais, avaliando esses momentos de estruturação ou reestruturação dos currículos como oportunidades de “propor” e “viver” uma realidade acadêmica flexível e alinhada com o desejo de transformar a universidade em uma realidade ao mesmo tempo plural e local.

Esse documento foi elaborado durante o ano de vigência do PDI 2001-2010 da UFPA, que como apresentamos anteriormente teve seu Plano elaborado a partir de vários encontros e escutas. Logo, em meio a esse processo, para a consecução desse caderno os autores também reportam às consultas realizadas em diversos cursos, a fim de compartilhar e debater sobre questões pertinentes a serem visibilizadas nesse documento.

O item que corresponde à avaliação dos cursos, então, é designado como “princípios gerais”, para manter a coerência política-teórica que o texto como um todo assume: “crítico-criativo”, propondo outros modos de conceber a educação que não fique aprisionado no que demanda as legislações nacionais.

Desse modo, para os autores não se deve separar a avaliação do perfil de profissional a qual se pretende formar, restringindo-a a mera aplicação de técnicas que pontue resultados “bons” ou “ruins”. Na perspectiva adotada a avaliação é entendida como “[...] elemento constitutivo, orientador e reorientador do processo ensino-aprendizagem” (CADERNO PROEG 7, 2005, p. 55).

⁵⁷ Trata-se de um documento orientador para a construção das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação da Universidade Federal do Pará.

Interessante que o texto usa várias passagens do autor Philippe Perrenoud para embasar algumas ideias apontadas, ora o utiliza como exemplo para uma crítica acerca da centralidade na abordagem das “competências” defendidas e divulgadas por esse autor, ora o utiliza para contrapor ideias que ele mesmo elaborou, como por exemplo: “o diagnóstico é inútil se não der lugar a uma ação apropriada” (PERRENOUD, 1995, p.15 apud CADERNO PROEG 7, 2005, p. 55).

A abordagem das “competências” largamente utilizadas nos diversos segmentos de ensino no Brasil, a utilizam sem fazerem uma análise crítica das teorias que embasam essas ideias e fazendo uso desse autor em outros momentos o documento tenta, em nossa suposição, fazer o leitor perceber algumas questões que são importantes nesse processo de ensino-aprendizagem que o próprio Perrenoud reconhece, mas que perde visibilidade por conta do grande foco que é dado nas “competências”.

Assim, para os autores justamente essa frase utilizada de Perrenoud evidencia a importância de uma avaliação de natureza formativa, mesmo que não se oponha à “verificação dos produtos”. Acreditando que essa concepção ganhou ressonâncias na instituição os autores dizem que os cursos escutados levantam como proposta justamente uma avaliação formativa como processo fundamental para construir um novo modelo curricular. São elencadas três propostas de posturas que possam ajudar a refletir sobre esse modo de pensar a avaliação:

- 1) Assumamos que a avaliação não deve restringir-se ao aluno, mas estender-se aos professores;
- 2) Superemos a tradição disciplinar da avaliação (aquela feita por disciplinas) e adotemos avaliações no sentido longitudinal do curso;
- 3) Consequentemente, adotemos e exploremos múltiplas estratégias e instrumentos de avaliação (CADERNO PROEG 7, 2005, p. 55-56).

Essas posturas convocam princípios de reflexão hermenêutica tanto do professor quanto do aluno para valorização do processo de ensino-aprendizagem ampliando os “ângulos de análise”. Outro ponto dessa diversificação da avaliação é a participação do estudante em diferentes atividades como: eventos científicos, culturais, agremiações de classe, monitoria etc., a fim de retirar o foco da sala de aula como único local de formação e possibilitar ao estudante circular e adquirir experiências outras, visando não somente o mercado de trabalho como temos visto em muitas normativas, mas aprenda a lidar com a diversidade que a vida nos coloca.

No Projeto Político Pedagógico do Curso de Psicologia (2010) vamos encontrar duas referências ao tema da avaliação. A primeira consta na seção 5 intitulada: Procedimento metodológico e planejamento docente. No item 5.1, no segundo tópico temos uma referência à avaliação dos períodos letivos que se dará por meio de reuniões que avaliem o “processo de

ensino-aprendizagem” e a mesma deve obedecer ao cronograma estabelecido pelo calendário acadêmico da UFPA.

O segundo momento que trata da avaliação é na seção 8: Sistemas de Avaliação. Nesse item encontramos os elementos que vão ser avaliados: o PPP e dentro dessa avaliação tem-se a avaliação dos docentes, dos discentes (focando nas competências e habilidades), o pessoal administrativo. Para tanto conjura-se o uso dos próprios instrumentos de avaliação disponibilizados pela PROEG. Depois o segundo ponto é a avaliação do processo educativo onde são avaliados os docentes e os discentes.

Nesse documento não encontramos nenhuma novidade em relação a essa série. Ela limita-se a transpor para o documento o que se objetiva nas resoluções citadas nesse relatório doutoral, mais preocupados com o perfil de saída do formando, tal como vemos abaixo:

A avaliação é parte integrante do processo de formação, uma vez que, possibilita diagnosticar problemas, lacunas, deficiências a serem superadas e, também identificar mudanças de percurso eventualmente necessárias e, aferir os resultados alcançados, considerando-se as competências estabelecidas que o aluno deverá adquirir em sua formação (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2010, p. 23).

Existe uma gama de documentos que legislam sobre a construção das Diretrizes dos Cursos, além das Diretrizes Nacionais, as universidades constroem Diretrizes Gerais, que por sua vez remetem às diversas unidades acadêmicas a “orientação” para a construção dos Projetos dos Cursos e embora se diga que há uma liberdade na elaboração final desses projetos, as normativas funcionam como uma maneira tanto de atender as expectativas do Estado, quanto são usadas para minar as tensões entre os diversos grupos que disputam pelas propostas que julgam pertinentes, mais adequadas, ou de acordo com interesses de perspectivas teóricas etc.

Tipos de sujeitos são formados a partir desses projetos, e o que percebemos que justamente essa função não é muito discutida e nem tanto valorizada na construção desses documentos. Parece ser mais fácil seguir as regras do que tentar estabelecer espaços de discussão sobre as propostas da formação que se almeja com aquele curso, apenas perpetuando o tipo de sujeito já delineado com as propostas advindas da racionalidade econômica. Desse modo, ampliando essa analítica a próxima série passará a trazer outro elemento de destaque almejado com a formação oferecida pelo Ensino Superior: formar para o mercado de trabalho.

II) O sujeito que se pretende formar/Formação para o Mercado de trabalho

De acordo com Machado (2002) essa associação entre a formação escolar para a inserção no mundo do trabalho é recente, configurando cerca de dois séculos e meio. As

escolas tinham o objetivo de preparar o sujeito para uma formação profissional e as disciplinas, portanto, deveriam servir para esse fim. Nos anos de 1970 o foco era a formação técnica, e o aprendizado de conteúdos, o que de acordo com esse autor, na atualidade não deveria mais condizer, pois a noção de competências teria vindo para substituir esse tipo de educação e formar pessoas com capacidades ampliadas, aptas a resolver problemas, alcançar objetivos, trabalhar em equipe, se expressar, criar algo novo etc.

Esse modo de perceber a relação entre formação e trabalho, não é compartilhada por Saraiva (2014) que de acordo com a perspectiva adotada nesse trabalho assume a educação como estratégia de governamentalidade dentro das relações de biopoder. Logo, a partir de Foucault, a autora aponta como a educação atendia primeiramente às demandas da lógica liberal no final do século XVIII, XIX e início do XX, em que o modelo de poder disciplinar era mais contundente sobre os corpos, moldando um tipo de sujeito que pudesse atender ao que se exigia dele para sua inserção nos postos de trabalho nesses séculos: o sujeito das indústrias, com o corpo treinado para o detalhe das tarefas rotineiras e repetitivas. A escola então desempenha essa tarefa uma vez que o modelo disciplinar compõe a configuração desta e ao mesmo tempo a educação passa a ser defendida como uma necessidade que deveria ser oportunizada a todas as pessoas ampliando o escopo de governamentalidade e docilização dos corpos.

Esse modelo foi gradativamente sofrendo alterações. Em meados do século XX, as mudanças tecnológicas fazem uma nova exigência desse corpo/sujeito que agora é solicitado como sujeito de conhecimento. Não basta apenas desempenhar bem as atividades rotineiras do dia a dia de trabalho, mas deve-se ser criativo, flexível às flutuações das relações de trabalho, permanecer continuamente buscando aprimoramento em estudos, ou seja, é preciso investir em si mesmo, se transformar em uma empresa onde ele próprio possa se gerir enquanto gera lucros para onde trabalha. Esse tipo de trabalho na atualidade vem sendo designado como “trabalho imaterial”, como aponta autora, a partir de Moraes (2008):

O trabalho imaterial produz bens imateriais, como conhecimento, ideias, informação, emoções e relações. O trabalhador do trabalho imaterial deve ser bastante diferente do trabalhador do trabalho industrial. Os corpos dóceis e adaptados a uma rotina sobre a qual eles não têm quase nenhuma ingerência já não servem para a empresa. Os trabalhadores agora devem ser proativos, autônomos e empreendedores. Os corpos dóceis devem ser substituídos por cérebros flexíveis (SARAIVA, 2014, p. 147-148).

Assim, Foucault (2008h) vai dizer que não é mais uma concepção de força de trabalho que está em voga com o neoliberalismo e sim de capital-competência. Noções, portanto como

a de salário⁵⁸ vai sendo substituída por “renda” já que há uma grande flutuação no mercado de trabalho, fazendo com que esse trabalhador se veja e se conceba como empresário de si mesmo, fazendo retornar a lógica do *homo oeconomicus*, contudo, numa perspectiva diferente do liberalismo que tinha como cerne “a troca”. Nessa atualização do *homo oeconomicus* a centralidade está no sujeito como empresário de si mesmo, ele é o seu próprio capital, produtor e fonte de sua renda.

Nesses termos, a economia política passa a ter como objeto o comportamento humano, ou melhor, a racionalidade interna que o anima. Trata-se de estudar o trabalho exercido pelos indivíduos como uma conduta econômica, e de tentar entender como essa conduta é praticada, racionalizada e calculada por aquele que a exerce (COSTA, 2009, p. 176).

E os “investimentos educacionais” vêm nesse ínterim como um dos elementos primordiais para a formação desse novo sujeito:

[...] a estreita interface dessa teoria do Capital Humano com a educação está, portanto, na importância que a primeira atribui à segunda, no sentido dessa última funcionar como investimento cuja acumulação permitiria não só o aumento da produtividade do indivíduo-trabalhador, mas também a maximização crescente de seus rendimentos ao longo da vida (COSTA, 2009, p. 177).

Essa lógica, portanto, tem sido matéria prima para a confecção dos documentos para as políticas públicas em educação. Vimos no tópico anterior desta seção como os documentos nacionais trazem com centralidade a vinculação da formação educacional direcionada para o mercado de trabalho, mesmo que não na perspectiva apontada por Machado (2002) no início desse texto. São diversas as modalidades de inserção desse indivíduo no mundo do trabalho na atualidade, desde a partir de cursos técnicos-profissionalizantes, a cursos de graduação, sequenciais, curtas modalidades que de alguma maneira aloque o indivíduo no jogo traçado pela economia neoliberal.

Assim, mostraremos alguns exemplos do modo como tem sido pensado o sujeito a ser formado pela Universidade Federal do Pará e que relações mantêm com essa perspectiva adotada nos documentos nacionais.

No **Art. 5º** do Regulamento de Ensino de Graduação (2008, p.02) encontramos:

Os cursos de graduação da UFPA deverão promover a formação de cidadãos de modo à capacitá-los à:

- I – privilegiar valores humanos, éticos e morais em suas relações pessoais e profissionais.
- II – aplicar as bases científicas e tecnológicas necessárias ao desempenho de suas atividades profissionais de modo adequado e atual;
- III – aprender por iniciativa própria.

⁵⁸ “Logo, chega-se a ideia de que o salário não é nada mais que a remuneração, que a renda atribuída a certo capital, capital esse que vai ser chamado de capital humano na medida em que, justamente, a competência-máquina de que ele é a renda não pode ser dissociada do indivíduo humano que é seu portador” (FOUCAULT, 2008h, p. 311-312).

Parágrafo único – Para promover essa formação, os projetos pedagógicos dos cursos e o planejamento de atividades curriculares poderão buscar metodologias diversificadas e inovadoras.

Trazer como primeiro elemento a preocupação com os valores humanos, éticos e morais nos demonstra uma importante demarcação de valores considerados universais e invariáveis que com o advento do Iluminismo passou a compor as formas de saber, dentre elas a produção científica na modernidade, em que a produção de conhecimento deveria ser usada em favor da sociedade, tal como reverberado no segundo item ao tratar da “aplicação” do conhecimento. E por fim, no terceiro item, o eco da lógica “competência-empresa” da racionalidade neoliberal atravessando a educação, centralizando no sujeito e em práticas individuais a busca por esse conhecimento e sua aplicação, norteadas pelas atividades impressas nos projetos pedagógicos, mecanismos de “otimização das *performances*” como já considerava Lyotard (2008). Essa ideia da “*performance*” tem um alcance que se desdobra desde os desempenhos dos sujeitos na universidade, quanto ao “desempenho” da própria instituição de ensino, considerada um sub-sistema da sociedade que visa formar as “melhores competências” para atuar nos sistemas sociais (LYOTARD, 2008).

Inicialmente temos uma preocupação com a produção de formação de “qualidade”, ou quadros de “excelência”, que é uma norma exigida tanto pelos padrões acadêmicos nacionais quanto internacionais, assim reconhecidos:

Situa-se, na esteira do argumento, o compromisso da construção da cidadania por meio da produção do conhecimento, do fomento das ideias, da formulação de soluções sociais inovadoras e da formação de quadros profissionais de qualidade colocados a serviço da sociedade (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INTEGRADO, 2001, p.12).

[...] pretende articular ações de pesquisa, ensino e extensão, as quais, certamente, acelerarão o ritmo de desenvolvimento social e econômico, formando cidadãos capazes de transformar a realidade social, construindo assim uma sociedade sustentável, tornando-se centro de excelência na produção acadêmica, científica, tecnológica e cultural, e na produção de conhecimento de valor para a sociedade (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INTEGRADO, 2001, p.27).

Os planos são pensados a partir de uma preocupação em inserir a universidade dentro dos debates atuais, realidades compósitas de um mundo globalizado, para que o sujeito a ser formado esteja afinado com estas e sua articulação com a realidade local, chamando atenção para as especificidades que encontramos em nossa região, de ordem econômica, estrutural, política, ecológica, etc., e desse modo pensar o sujeito que se pretende formar por esta universidade no desejo de que atue diretamente, sobretudo, nessa realidade local.

A Universidade, como toda e qualquer instituição, é um organismo de natureza para estar **apto a desempenhar funções sociais relevantes, precisa acompanhar a evolução dos tempos, adequar-se a cada conjuntura e contexto, compatibilizar-se, permanentemente, com as metamorfoses sociais mais amplas, comprometendo-se, através dessa inserção ativa, com a construção consciente do**

dever (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INTEGRADO, 2001, p.15, grifos nossos).

Num mundo em franco processo de globalização, processos crescentes de interdependências estão moldando o futuro das sociedades. Notadamente, instituições públicas devem representar o lócus privilegiado da reflexão, laboratórios de sociabilidades e metodologias inovadoras. Este ambiente deve favorecer **a formação de pessoas com visão crítica da realidade, habilitadas para o mundo do trabalho e sintonizadas com as necessidades e vocações do conjunto da sociedade** (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INTEGRADO, 2001, p.29, grifos nossos).

Com efeito, ao longo de mais de meio século de existência, reconhecida como a maior instituição de ensino superior dos Trópicos Úmidos, a UFPA tem uma missão imprescindível na produção, socialização e transformação do conhecimento na Amazônia, **como alavanca para a formação de cidadãos capazes de promover a construção de uma sociedade sustentável local, regional e planetária** (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INTEGRADO, 2001, p. 29, grifos nossos).

Pretende-se, então, oferecer uma formação que esteja sintonizada com a globalização e sua relação com o mundo de trabalho, para que o sujeito possa se adaptar a essas mudanças e as questões ecológicas por sua vez aparecem como enunciados de uma ética ecológica marcada pelo discurso “social e sustentável” que na atualidade tem se tornado cada vez mais importante como aspectos avaliativos de qualidade.

Assim, não podemos deixar de pensar nas características que constroem esse “mundo do trabalho” evocado no documento e em suas “necessidades” e “vocações”. Essas características são múltiplas e ajudam a tecer cada ponto nodal de uma rede modular tal como sugere Gilles Deleuze, onde se interconectam pessoas, formas de se comunicar, desejos, trabalho, economia, relacionamentos etc. Estamos vivendo na atualidade em uma sociedade cujas forças começaram a mudar após a Segunda Guerra Mundial, apontando a crise das instituições de confinamento e o modo de exercício do poder nestas. Para Deleuze (2008) as relações de poder tornaram-se mais difusas na sociedade, caracterizando-a como uma “sociedade de controle” em que sob os auspícios da noção de “liberdade” as pessoas passaram a ser mais vigiadas e terem cada ação identificada, notificada, rastreada, sem necessariamente ter alguém que as vigie, mas toda uma malha fina de novas tecnologias e a relação das pessoas com essas tecnologias permitem que isso se materialize, tal como aponta o autor: “Os indivíduos tornaram-se *‘dividuais’*, divisíveis, e as massas tornaram-se amostras, dados, mercados ou *‘bancos’*.” (DELEUZE, 2008, grifo do autor, p. 222).

Além das tecnologias novas formas de organizar as políticas públicas ajudam a fazer a captura dos sujeitos de forma que o mesmo não se perceba “capturado”, perpetuando o controle por meio de liberdades assistidas: “Por exemplo, na crise do hospital como meio de confinamento, a setorização, os hospitais-dia, o atendimento a domicílio puderam marcar de

início novas liberdades, mas também passaram a integrar mecanismos de controle que rivalizam com os mais duros confinamentos.” (DELEUZE, 2008, p. 220).

Nas relações de trabalho as mudanças se deram graças às profundas mutações do capitalismo que se durante o século XIX era de “concentração” para a produção e propriedade, na atualidade o capitalismo quer comprar ações e vender serviços, embora ainda existam os antigos sistemas de produção, localizados, sobretudo nas chamadas periferias mundiais (DELEUZE, 2008).

Nesse sentido, Lazzarato (2006, p.108) vai dizer que temos nesse capitalismo a “produção dos possíveis”, ou seja, para que um produto ou um serviço consiga “expressar” o “mundo da empresa”, tanto esse mundo precisa ser criado quanto as condições para que ele se engendre: “[...] a invenção, enquanto criação de possíveis e atualização desses possíveis nas almas (dos consumidores e dos trabalhadores), é a verdadeira produção. [...] a atividade de criação e de efetuação das subjetividades quaisquer, é apropriada e comandada pela empresa contemporânea”.

Esta empresa é atravessada pela incerteza e instabilidade dos acontecimentos que por sua vez incide sobremaneira sobre as relações de trabalho. O próprio trabalhador torna-se um conjunto de acontecimentos e precisa mobilizar sua atenção individual e coletiva para responder “adequadamente” ao surgimento do inesperado, do imprevisível, às coisas que já passaram, que estão passando e que ainda passarão, a fim de desenvolver uma capacidade de agenciamento, de invenção e combinações que perpassam todo o ciclo de produção traçando articulações com as rotinas, os hábitos e as operações (LAZZARATO, 2006).

Mas que consequências têm sido visualizadas perante essas práticas? Devemos aceitar essas mudanças tecnológicas e subjetivas como um percurso “normal” de “evolução” dos tempos? No caderno 7 da PROEG (2005), sobre as diretrizes curriculares para os cursos de graduação da UFPA, os autores chamam a atenção para a falta de discussão durante a formação dos modos como se tem dado a organização do trabalho em nosso presente. Para a organização dos currículos os autores sugerem que o trabalho seja tomado como um princípio educativo:

Todos devem ser educados na perspectiva do trabalho enquanto uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para as escolhas/desenvolvimento de atividades profissionais futuras, enquanto espaço de exercício de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhe são próprias (CADERNO 7 PROEG, 2008, p. 47).

Sugerem que, se o currículo da UFPA adota como princípio norteador a formação para o mercado de trabalho, o mesmo possa ser feito a partir tanto do aprendizado das atividades que lhe são necessárias para o seu bom desempenho em determinada profissão, quanto deve

propiciar aos alunos uma análise crítica da organização do trabalho, interrogando acerca das diferenças produzidas nesta organização tanto em nível internacional quanto local, observando as produções políticas, econômicas e sociais que passam a se compor a partir dessas relações.

Frise-se que os projetos pedagógicos dos cursos de graduação da Universidade Federal do Pará ao incorporarem a educação para o trabalho não podem perder de vistas que as relações de trabalho num mundo sem emprego mudam significativamente a importância do discurso sobre a detenção de conhecimentos pragmáticos, voltados apenas para atendimento das demandas de mercado (CADERNO 7 PROEG, 2008, p. 47).

Logo, não basta “incentivar” na universidade o “empreendedorismo”, tal como apregoa o PDI 2001 da UFPA, através da ampliação de alianças com o setor produtivo, criação de empresas ou escritórios “júnior’s”, é preciso melhorar essa compreensão sobre essa “atuação” e de como “estar” nos novos modos de trabalhos contemporâneos. Nesse sentido, citando Martins (2000, p. 83) acrescentam os autores do Caderno 7 da PROEG:

Dessa forma seria desejável que os alunos desenvolvessem competências críticas e criativas para utilizá-las adequadamente em diferentes níveis de análise e avaliação sobre as graves consequências sociais marcadas pelas mudanças na organização da vida produtiva, bem como sobre as dificuldades de ingresso e permanência no mercado de trabalho (apud CADERNO 7 PROEG, 2008, p. 48).

A esse respeito, Cardoso (2013) nos aponta, em sua pesquisa sobre “organização e intensificação do tempo de trabalho” na atualidade, que a fragmentação e a individualização das organizações do trabalho vêm gerando novos “tempos laborais” que acabam incidindo sobremaneira nos outros “tempos sociais” desse trabalhador como: estar junto com a família, lazer, descanso, etc. Sob os auspícios da “flexibilidade” dos tempos de trabalho e da suposta “autonomia” dada ao trabalhador, tal como temos visto crescer em muitas empresas, o capitalismo vai reorganizando outros modos de manter controle e fiscalização sobre os sujeitos:

Paralelo a esse movimento, nota-se uma ampliação velada do tempo de trabalho, que, na maior parte das vezes, não é contabilizado como tempo à disposição do empregador e, por isso mesmo, não é remunerado. Cada vez maior é o tempo dedicado às tarefas levadas para casa que, muitas vezes, ocorre de maneira informal. Também as tecnologias da informação, como o celular, o computador portátil e a internet, servem tanto para acionar quanto para controlar os trabalhadores a qualquer momento e em qualquer lugar (CARDOSO, 2013, p. 354).

Para que essa dinâmica funcione o trabalhador tem que “pertencer”, aderir a este mundo criado pelas empresas, tanto quanto ao desejo e às crenças destas. Abandonando a ideia de “correntes” que ligariam o trabalhador ao posto de trabalho, Lazzarato (2006) afirma que este agora está conectado à empresa por um elástico. A partir da ideia de autonomia e flexibilidade, ele é convocado a organizar sua rotina de trabalho, seus deslocamentos e agir de acordo com seus julgamentos. No entanto, ele é cobrado a atingir “metas” e entregar os

resultados de acordo com os prazos, o que provoca uma mistura de disciplina a outras técnicas sutis de controle.

Assim, “flexibilidade” e “autonomia” nos aparecem como enunciados importantes, muito ligados em nosso presente ao mundo do trabalho, atravessam a educação se presentificando na composição dos modos de conceber a organização dos currículos. E como têm estado intrinsecamente em articulação com a série que tentamos desenvolver nesse item, passaremos a dar uma atenção mais específica a elas a partir desse momento.

III) Flexibilidade e autonomia

Há diferentes maneiras de se notar a presença desse enunciado se conformando na malha de constituição da formação na Universidade Federal do Pará e conseqüentemente no Curso de Psicologia. Seguindo a trajetória da LDB/1996, onde as universidades devem manter um grau de flexibilidade e autonomia, observamos nos documentos isso se expressando nos modos de conceber a universidade como uma instituição que precisa encontrar meios de se gerir, arrecadar recursos e nos modos de propiciar condições menos “rígidas” (embora, mantendo regras bem definidas) para a montagem do currículo do formando, proporcionando circularidade entre programas, cursos, campus, e o oferecimento de educação à distância e inclusão de alunos com alguma necessidade específica.

No regulamento do Ensino de Graduação da UFPA/2008, por exemplo, vamos encontrar várias medidas que dão opções aos cursos de resolverem situações a fim de que as atividades de formação sejam melhor organizadas e possam atender à demanda de formação estabelecida por determinados cursos. Podemos citar as modalidades de “Regime Acadêmico Seriado” e o “Regime Acadêmico por Atividades Curriculares” como um exemplo de flexibilidade dada aos cursos com esse propósito. Esses regimes têm as seguintes características:

§ 1º O Regime Acadêmico Seriado caracteriza-se pela matrícula, em cada período letivo, em um conjunto de atividades curriculares definido no projeto pedagógico de curso como bloco ou módulo.

§ 2º O Regime Acadêmico por Atividades Curriculares caracteriza-se pela matrícula em atividades curriculares independentes, observados os pré-requisitos necessários e constantes do projeto pedagógico de curso (RESOLUÇÃO n. 3.633, 2008, p. 04).

A opção pelo seguimento de uma dessas modalidades deve ser formalizada à PROEG, e o caráter de flexibilidade não exclui o cumprimento de determinadas regras, como a exigência da carga horária estabelecida pelo curso e a sequência de determinadas atividades, que deverá ser observado tanto pela unidade acadêmica quanto pelo discente no exercício da sua autonomia em relação à confecção do percurso acadêmico desejado:

§ 3º A unidade ou subunidade que optar pelo regime acadêmico por atividades curriculares deverá estabelecer, de acordo com o projeto pedagógico de curso, um conjunto mínimo de atividades curriculares a serem cursadas sequencialmente, a fim de garantir a formação de pré-requisitos, sem comprometer a aquisição das habilidades e competências e a flexibilidade do percurso acadêmico (RESOLUÇÃO n.3.633, 2008, p.04).

§ 5º Se o regime acadêmico adotado pela subunidade for por Atividades Curriculares, poderá o discente construir o seu percurso acadêmico desde que obedeça aos pré-requisitos estabelecidos pela resolução do projeto pedagógico de curso e em acordo com o Conselho da Faculdade ou Escola e com o que determina este Regulamento (RESOLUÇÃO n.3.633, 2008, p.04).

Essas mudanças podem ser entendidas como medidas a serem tomadas pelas instituições de ensino que precisam a partir das exigências neoliberais se destituir de estruturas fixas e tradicionais para abrir espaço para organizações com maior flexibilidade, e assim tanto a instituição passa a se redesenhar nesse cenário social e econômico quanto os próprios sujeitos que são formados passam a ser concebidos por essa lógica.

O novo modelo de ensino pretendido pela UFPA passa pela revisão do Projeto Pedagógico da Instituição, com **a adoção de currículos flexíveis, atualizados e mais condizentes com as mudanças da realidade mundial e regional**, em que os saberes se inter relacionem e se complementem através da utilização de modernas tecnologias de ensino (PDI, 2001, p.85).

Os princípios que norteiam a matriz curricular do curso são: **garantia de flexibilidade e de espaço para diversidade**; ensino voltado para rigor da formação; adequação às finalidades da formação do psicólogo (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO..., 2010, p.08).

Desse modo, nos excertos acima, também temos a relação da “flexibilidade” à conexão entre outros saberes, como uma necessidade tanto pedagógica, que visaria garantir uma formação onde os saberes dialoguem entre os diferentes cursos, quanto às aspirações mercadológicas em que o sujeito consiga dar respostas rápidas e eficientes aos problemas e necessidades apontadas pela sociedade. Essa última característica é um risco iminente atestado às formações se não forem devidamente questionadas as formas e os modos de usar a relação entre esses saberes. Assim, no jogo das forças que se chocam e vão se alinhando nas propostas de formação da UFPA, temos como exemplo no PDI de 2011 outra maneira de manifesto crítico em relação à conjuntura a qual nos encontramos em nosso século, e uma preocupação em fazer uma análise dessa situação, a fim de que a universidade desempenhe igualmente uma postura crítica em relação a isso. É preciso, então, conciliar as forças que incidem pela flexibilidade de rearranjos neoliberais a ser adotada na universidade com as forças dos outros vetores que demandam posturas crítica-reflexiva para intervenções diretas na realidade social, tal como apontado abaixo:

A anatomia da atual sociedade reside numa modernização sofisticada, cercada de riscos e inseguranças. Ciclos de crises sistêmicas estão desencadeando conflitos e instabilidades: econômicas, sociais, geopolíticas, ecológicas e civilizacionais. São

manifestações pluridimensionais de uma crise planetária que expõe contradições e assimetrias entre modos de vida e formas de desenvolvimento (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INTEGRADO, 2001, p.30).

[...]

Num mundo em franco processo de globalização, processos crescentes de interdependências estão moldando o futuro das sociedades. Notadamente, instituições públicas devem representar o lócus privilegiado da reflexão, laboratórios de sociabilidades e metodologias inovadoras. Este ambiente deve favorecer a formação de pessoas com visão crítica da realidade, habilitadas para o mundo do trabalho e sintonizadas com as necessidades e vocações do conjunto da sociedade (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INTEGRADO, 2001, p.30).

No Caderno 7 da PROEG (2005) os autores usam o conceito de flexibilidade e autonomia como um princípio curricular que permite ao aluno decidir sobre o ritmo e a direção de seu curso. Assim, esse conceito usado na educação imprimiria a esta um caráter permanente de mudanças nas estruturas curriculares, tanto em termos de estruturas institucionais quanto em relação às aulas e à autonomia do estudante em relação a esse processo. Segue abaixo exemplo do modo como articulam esses enunciados às trocas e diálogos entre os saberes:

Lidar com a pluralidade requer que esse profissional seja formado dentro de uma cultura acadêmica/universitária que privilegie o diálogo, qualifique o profissional a dialogar com múltiplas áreas do conhecimento, sobretudo, para o trabalho coletivo/cooperativo. Isso porque, entendemos que a autonomia profissional não é sinônimo de auto-suficiência. Ao contrário, cada vez mais nos tempos atuais não podemos prescindir de um olhar multifacetado sobre qualquer fenômeno (seja ele de ordem ambiental, social, política...). tampouco podemos prescindir da cooperação como elemento que comporta, mas supera, a dimensão coletiva da ação. Supera porque pressupõe a congregação de objetivos comuns na construção de soluções de problemas (CADERNO 7 PROEG, 2008, p.19).

Essa visão tenta superar o modelo enunciativo pragmático atribuído às universidades e instituições de ensino superior de formar competências de acordo com as demandas do mercado de trabalho cada vez mais marcante em nossa contemporaneidade (LYOTARD, 2008, p.89):

No contexto da deslegitimação, as universidades e as instituições de ensino superior são de agora em diante solicitadas a formar competências, e não mais ideias: tantos médicos, tantos professores de tal ou qual disciplina, tantos engenheiros, administradores, etc. A transmissão dos saberes não aparece mais como destinada a formar uma elite capaz de guiar a nação em sua emancipação. Ela fornece ao sistema os jogadores capazes de assegurar convenientemente seu papel junto aos postos pragmáticos de que necessitam as instituições.

Para Lyotard (2008), a partir dessa postura estritamente funcional, a educação superior passa a ser um lócus de transmissão de um estoque organizado de conhecimento. Contudo, há muito que a “disciplinarização” do conhecimento vem sofrendo críticas. Gallo (2001) nos

afirma que o filósofo Nietzsche, já na metade do século XIX, conclamava a multiplicidade da vida e do mundo denunciando o empobrecimento da fragmentação dos saberes⁵⁹.

Como alternativa a essa fragmentação a noção de “interdisciplinaridade” começou a ser utilizada na “tentativa de transcender limites, de estabelecer comunicabilidade, de reconectar as ligações desfeitas ou perdidas com o movimento da especialização” (GALLO, 2001, p.19). Em termos de trabalho pedagógico, possibilitou uma nova apreensão dos saberes, de conversa entre as disciplinas e temas “transversais”, de trocas entre os professores para um planejamento de ações conjuntas a fim de possibilitar um currículo mais “flexível”, abordando assuntos que compõem o cotidiano social, político, econômico e de direitos.

Contudo, Lyotard (2008) nos faz um alerta para a captura que é feita dessa noção pelas dinâmicas realizadas dentro das instituições de ensino superior, que de maneira indiscriminada passam a associar o discurso por uma “interdisciplinaridade” a um elemento importante para a melhoria das “*performances*” diante de uma perspectiva de educação fortemente entrelaçada ao mercado das competências. Portanto, devemos estar atentos aos discursos que se inscrevem nos regimes de verdades que as universidades passaram a adotar desde as últimas décadas do final do século XX. A interdisciplinaridade pode ser usada como discurso de ampliação das possibilidades de atuação e diálogo na produção da diferença, minando resistências e outras formas de ser, quanto pode inversamente ser apenas mais uma “modalidade” endossada por um discurso sobre esse diálogo, mas que na verdade não consegue ir além dos limites das disciplinas.

Os autores do Caderno 7 da PROEG (2005) ao reverem o conceito de “flexibilidade” impresso pela LDB/1996 dizem que o mesmo confere às instituições de ensino liberdade para confeccionar seus projetos, contudo, alertam para a criação de uma “história/bagagem” de formação da UFPA que possa registrar o que é ser formado por essa universidade, independente do curso que se faça, observando os recursos naturais que temos e os baixos índices de desenvolvimento da população.

Assim, a importância da flexibilidade e autonomia dada às instituições permitiria analisar criticamente os saberes considerados importantes naquele momento para a formação de um modo geral: “Esse processo compreende sempre um exercício reflexivo que em muito

⁵⁹ “A disciplinaridade, em princípio inquestionável, passou a ser questionada. Primeiro, no âmbito epistemológico. Se a especialização conseguiu, num primeiro momento, responder aos problemas humanos e à sede de saber científico, em fins do século XIX e no início do século XX ela começa a apresentar desgastes, e foi com a mais antiga das ciências modernas, a física, que os desgastes começaram a aparecer. No interior de uma ciência baseada na perfeição do universo, na precisão das medidas e na certeza das previsões, apareceram os princípios da indeterminação, da incerteza, da relatividade. Problemas que já não podiam mais ser resolvidos pela especialidade de uma única ciência começaram a aparecer: um acidente ecológico remete para a biologia, a química, a física, a geografia, a política...” (GALLO, 2001, p. 18).

desemboca na desestabilização de práticas cristalizadas que engessam a dinâmica do processo de conhecimento no espaço universitário” (CADERNO 7 DA PROEG, 2008, p. 31).

No caso do Projeto Político Pedagógico de Psicologia (2010) vamos encontrar esse enunciado diluído em outros conceitos como os apresentados nos objetivos do curso, abaixo listados:

Formar psicólogos que **aprendam a diversidade teórico-metodológica** na Psicologia e façam um exame crítico dos diferentes sistemas [...];
 Proporcionar uma **formação generalista** em psicologia baseada em ênfases curriculares e atividades estágios básicos e profissionais;
 [...]
 Ofertar **atividades curriculares inovadoras** estimulando o debate nas áreas da ciência e profissão e sobre modalidades de intervenção emergentes ou não convencionais;
 Oferecer aos discentes atividades que garantam uma **formação interdisciplinar**, articulando conteúdos de áreas vinculadas à formação em Psicologia, incluindo críticas à Psicologia e que favoreçam o **diálogo com outras profissões**;
 Qualificar para a **reflexão e a intervenção crítica nos diversos contextos de inserção** profissional [...];
 Formar profissionais que se **insiram nas instituições sociais e empresas**: organização de um modelo pedagógico capaz de **adaptar-se à dinâmica das demandas da sociedade**, em que a graduação passa a constituir-se numa etapa de formação inicial no processo contínuo de educação permanente (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2010, p.08, grifos nossos).

Na descrição do perfil do profissional a ser formado o documento destaca: “O perfil enfatiza a pluralidade e a formação inserida em uma cultura acadêmica que privilegia o diálogo com múltiplas áreas do conhecimento e a qualificação para o trabalho coletivo e cooperativo de acordo com padrões de qualidade e dos princípios da ética e da bioética.” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2010, p. 09), e logo em seguida acrescenta:

[...] o curso de Psicologia organiza-se tendo como horizonte um processo formativo que contribui para a formação discente em competências científica, política e social, isto é, orientada para uma aprendizagem que transcende o aspecto instrumental do saber e do fazer profissional, tornando-os capazes de desenvolver e utilizar tecnologias que priorizem as dimensões humana, ética, estética e ambiental-ecológica como elementos orientadores da tomada de decisão (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2010, p. 09).

A maneira como pretendem conseguir imprimir esse perfil no egresso se dá por meio do entendimento das “competências e habilidades”, aliadas à demanda de uma “formação sólida” e “generalista”. Seguindo as sugestões dos “Eixos estruturantes” propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004, para os cursos de Psicologia, esse Projeto Pedagógico lista três quadros, sendo: o 1) quadro de “habilidades comuns”; 2) Habilidades e competências por eixos estruturantes e o 3) quadro: “Habilidades e competências por ênfases”. A forma como está estruturado esse PPP, seguindo à risca o que demanda as Diretrizes Curriculares Nacionais, demonstra interesse em atender as exigências das reformas curriculares, que realizaram por sua vez uma pressão para que essas mudanças acontecessem, culminando na característica basilar dos currículos atuais que visam à mudança do eixo de

“transmissão de conteúdos disciplinares” para a pragmática das “competências”. Na série que se segue discorreremos sobre essa organização, bem como as implicações suscitadas a partir da organização curricular por meio desse enunciado das “competências e habilidades”.

IV) Formação sólida e generalista: competências e habilidades

A universidade é tida como o local privilegiado da produção e transmissão de saberes e verdades. Nesse espaço uma “grelha” se forma e vários mecanismos são acionados para dar a esta uma ideia de “ordem”. Assim, acerca do uso de “competências e habilidades” um conjunto variado de saberes são convocados a fim de que se consiga no final das contas estabelecer que práticas discursivas e não-discursivas hão de “transformar” o sujeito acadêmico num sujeito “competente”.

Dos textos selecionados para discussão neste trabalho, não vemos em nenhum momento, com exceção do Caderno 7 da PROEG (2005), uma preocupação em explicar qual é o entendimento dessas noções em uso, contudo, as mesmas são reproduzidas em todos os documentos normativos, acomodadas na relação formação-mercado de trabalho. As práticas discursivas têm relação com outras práticas sociais, econômicas e culturais, assim, tentaremos abordar como que esses termos têm sido usados e que relações são possíveis de serem apontadas.

Inicialmente desenvolvida nas organizações de trabalho (DUBAR, 1999; DELUIZ (1999); MANFREDI, 1999), essa noção de competência é transposta para a escola, e de acordo com Machado (2002) há um parentesco semântico entre competência e competitividade:

A origem comum é o verbo *competir* (*com+petere*), que em latim significa *buscar junto com, esforçar-se junto com*. Apenas no latim tardio passou a prevalecer o significado de *disputar junto com*. Quando se disputa um bem material juntamente com alguém, torna-se natural o caráter mutuamente exclusivo da conquista: para alguém ganhar, alguém deve perder. (MACHADO, grifo do autor, 2002, p. 140).

Contudo, sugere o autor que podemos ampliar o significado inicial de competência quando adentrarmos nos termos da educação, de “buscar junto com” na produção de conhecimentos, não necessariamente para isso existindo um “ganhador” ou “perdedor”, já que o conhecimento não se gasta, pode-se dá-lo ou vendê-lo sem que a pessoa “perca conhecimento”. A ideia de competência nessa perspectiva está ligada à personalidade: “As pessoas apresentam-se, vivem, convivem, agem, interagem, avaliam ou são avaliadas como um espectro de competências.” (MACHADO, 2002, p.142).

Nesse sentido Silva (2007) aponta que há uma generalidade do uso do termo “competência” por diversos protagonistas sociais: empresários, profissionais, governo,

educação. E esse caráter da impessoalidade é que justamente se encontra mais evidente quando se usa este termo, apesar da pouca clareza e vaga forma de entendimento ou maiores elaborações sobre o mesmo. No resgate de sentidos acerca dessa questão, prossegue Machado (2012, p.142):

[...] Naturalmente, a composição de um espectro desejável de competências pessoais pressupõe uma ideia de pessoa. Se uma vida significativa está associada à capacidade/liberdade de expressão, de compreensão/leitura do mundo fenomênico, de argumentação na negociação de acordos no discurso e na ação, de referir os conhecimentos disciplinares a contextos específicos ao enfrentar situações-problemas, de ir além dos diagnósticos e projetar ações transformadoras sobre a realidade, então a formação pessoal deverá estar associada ao desenvolvimento dessas competências.

É óbvio que as experiências são subjetivas e singulares, mas quando se pensa em formação a partir dessa perspectiva que centraliza no sujeito a aquisição de competências no cotidiano fica muito mais distante dar a volta no pensamento para torná-lo complexo e pensar a formação como algo ao mesmo tempo “pessoal” e “coletivo”. “Buscar junto com” não necessariamente possibilitará condições de trabalho coletivo, criativo, crítico e reflexivo, uma vez que em nosso tempo essa centralidade no sujeito tem suscitado abordagens mais a termos de “meritocracia”.

Essa ideia de “competência” tal como defendida por Machado (2012) está muito ligada à de “flexibilidade” que no campo do trabalho remete-nos às reestruturações do processo produtivo por meio das mudanças técnico-organizacionais que vem passando por intensas mudanças desde os anos de 1950 na Europa, intensificando-se nos anos de 1980 em todo o mundo diante dos processos de organização da economia capitalista (DUBAR, 1999; DELUIZ (1999); MANFREDI, 1999) e na educação por meio das políticas de educação suscita uma sintonia com o mundo do trabalho, da sua organização, das ocupações e seus funcionamentos (MANFREDI, 1999; SILVA, 2007).

Autores como Dubar (1999) e Deluiz (1999) se inclinam sobre esse termo “competência” a fim de verificar as possíveis origens de seus usos e locais de desenvolvimento e sua articulação e desmembramento ou reatualização da noção de “qualidade”. O que esses autores evidenciam é que “competência” é uma prática discursiva construída histórica e socialmente e que seus pontos de “emergência” remetem à várias situações, principalmente relacionadas ao mundo das organizações de trabalho. Recorrendo à leitura francesa da Sociologia do Trabalho, por exemplo, Dubar (1999) resgata o debate entre as concepções de “qualidade social”, desenvolvidas por Alain Touraine, Georges Friedmann e de Pierre Naville⁶⁰. Embora haja divergência de sentidos quanto à noção de “qualidade social”

⁶⁰ De acordo com Dubar a análise das mudanças ocorridas no mundo e sua relação com o trabalho estavam assim definidas como transcrito a seguir: “[...] como passagem da "civilização natural" para a civilização "técnica”

para estes autores, os mesmos apontam que nos anos 50 do Século XX, este termo era utilizado para a classificação dos postos de trabalho, exigências de determinados atributos pessoais para a ocupação destes postos e principalmente significava um indicador de mudança na sociedade e na civilização em que a relação com o trabalho representava um papel estruturador.

Dubar acredita que é a noção touraniana de “qualificação social”, entendida como “habilidade profissional” e definida como um "estatuto reconhecido num sistema social de produção" atrelado a "um potencial de participação na vida técnica dos ateliês" que nos anos de 1980 vai ser identificada como “competência” termo imposto pelo gerenciamento social da empresa e remete a uma nova relação entre o lugar que o indivíduo ocupa na gerência da empresa, ou seja, “[...]’capacidade em entendê-lo e dominá-lo’. Portanto, as qualidades gerenciais e relacionais tornam-se essenciais. Não se trata mais, de "ocupar um posto de trabalho", mas de "participar ativamente da realização dos objetivos da empresa", validados pela sociedade inteira.” (DUBAR, 1999, s/p.).

Essa visão vai implicar em novos modos de gerenciamento das organizações de trabalho e do saber dos trabalhadores e a noção de competência se aproxima da de competitividade, dentro de uma conjuntura econômica, em que as empresas criam meios mais competitivos para se instalarem na dinâmica concorrencial. O uso, o controle, as exigências de formação e de avaliação do desempenho dos trabalhadores se tornam elementos fundamentais para o gerenciamento das pessoas no modelo da “gestão por competência”:

Os elementos das novas práticas de gestão que configuram o modelo da competência no mundo do trabalho são a valorização dos altos níveis de escolaridade nas normas de contratação; a valorização da mobilidade e do acompanhamento individualizado da carreira; novos critérios de avaliação que valorizam as competências relativas à mobilização do trabalhador e seu compromisso com a empresa; a instigação à formação contínua; e a desvalorização de antigos sistemas de hierarquização e classificação, ligando a carreira ao desempenho e à formação (DELUIZ, 1999, s/p).

Vemos desenvolver-se um novo perfil da “qualificação da força de trabalho” associado aos graus de escolaridade e sua continuidade o que nos remete aos entendimentos desse termo na educação e às possibilidades teóricas de explicação para o mesmo. Os conhecimentos e as habilidades desenvolvidas em processos educacionais, dentro da própria empresa e nas instituições de educação de modo geral, devem constituir-se como característica basilar para garantir a empregabilidade, no entanto, como veremos, dentro da educação, principalmente na construção dos documentos de referência temos um conjunto de

(Friedmann), do "sistema profissional" para o "sistema social de produção" (Touraine), ou do "trabalho mecanizado" para o "trabalho automatizado" (Naville), essas transformações modificaram tanto a organização do trabalho industrial quanto a relação do trabalhador para com o trabalho.

divergências epistemológicas que irão orientar o entendimento sobre as “competências” que devem ser “desenvolvidas”.

De acordo com Deluiz (1999) destacam-se os seguintes modelos de orientação epistemológica: o condutivista ou behaviorista, o funcionalista, o construtivista e o crítico. Imanente a esses modelos epistemológicos estão os enfoques conceituais de competências que ora centram-se no indivíduo e na subjetividade do trabalhador, ora no coletivo dos trabalhadores e na conjuntura que estão inseridos o trabalho e o trabalhador.

Por vezes, há uma confluência entre essas orientações epistemológicas, por exemplo, se para a educação de nível técnico, as competências são entendidas a partir de elementos cognitivos e suas funções superiores mentais que articulam conhecimentos (“saber”), as habilidades (psicomotoras, o “saber-fazer”) e os valores e as atitudes (o “saber ser”), indicam uma concepção construtivista em termos operacionais ela se fundamenta em uma perspectiva funcionalista quando traduz as competências em perfis que descrevem atividades requeridas pela natureza do trabalho (DELUIZ, 1999).

Para o autor, muitas vezes nos documentos das políticas de educação, são elaboradas algumas indicações gerais para o estabelecimento desse modelo de competências, evidenciando propostas vagas e abstratas para a organização do currículo quando desatreladas dos referenciais teóricos mencionados. Desse modo, essas propostas são:

investigação dos processos de trabalho para a identificação de perfis profissionais de conclusão; definição dos blocos de competências profissionais básicas, gerais e específicas relacionados aos perfis identificados; desenho da estrutura do currículo, em geral flexível e modularizado; definição dos itinerários profissionais com critérios de acesso aos módulos e ao curso; definição das estratégias de aprendizagem – prática pedagógica interdisciplinar e contextualizada, processo centrado na aprendizagem do aluno, individualização dos percursos de formação, construção significativa do conhecimento, seleção de situações de aprendizagem baseadas na pedagogia de projetos e situações-problema; e definição do processo de avaliação da aprendizagem (DELUIZ, 1999, s/p).

Em face dessa crítica ao modo como é incorporado pelos documentos a noção de competência, Silva (2007) destaca que os mesmos possuem lacunas e brechas para que sejam atualizadas e ressignificadas essa noção que dentro do ensino superior tem servido para fomentar a competitividade e a inserção do país na economia internacional, “estimulando” formações de “alto nível” e a elevação dos padrões de “qualidade” das universidades. Assim,

Embora o documento aponte a necessidade de esboçar o perfil do formando dentro das exigências do mercado, ele não é restritivo. Pois considerando a autonomia das universidades, elas podem redirecionar os seus currículos para a reorganização da carreira profissional (SILVA, 2007, p.318).

Recorrendo a essa “flexibilidade” e “autonomia” como fendas para se pensar o profissional que deve ser formado pela UFPA, os autores do Caderno 7 da PROEG (2005)

chamam atenção para a construção de uma noção de “competência” que rompa com esse modelo que está colocado na educação que coaduna com o fatalismo da disputa competitiva:

Cabe-nos, portanto, ao assumir essa matriz, manter a vigilância ética, política e epistemológica tanto em torno dos recursos, operações e esquemas definidos como fundamentais na mobilização rumo à construção de competências, quanto das próprias competências definidas para a composição dos perfis profissionais. Isso significa que não podemos resumir o processo de construção curricular à transcrição das competências propostas nas diretrizes de cada curso ou à escolha, nesse rol, das competências “mais nobres” ou mais adequadas para a preparação de profissionais para o mercado de trabalho, preocupados com um percurso formativo restrito à construção da empregabilidade dos alunos. Esta última postura, sobremaneira, redundaria na radicalização dos nexos entre a educação e suas funções puramente econômicas (CADERNO 7 DA PROEG, 2005, p.25).

Tal como nos assevera Foucault (2013), em “A verdade e as formas jurídicas”, o saber pode ser engendrado por práticas sociais que além de fazer aparecer novos objetos, novas técnicas, novos conceitos, os quais permitem a emergência de formas totalmente novas de sujeitos. Por essa perspectiva entendemos que os documentos diversos que compõem os currículos na educação, principalmente os que aventamos nesse trabalho, são constituídos através da história a partir de um conjunto de estratégias que fazem parte dessas práticas sociais e advogam para si um determinado tipo de sujeito que por vezes podem estar submetidos a certos controles políticos e sociais.

Assim, até o momento por meio das séries delimitadas para análise desses documentos, os sujeitos suscitados podem ser designados por: sujeito-empresa que atenda às demandas do capitalismo no mundo do trabalho, do sujeito crítico-reflexivo que questione essa inserção e o funcionamento da sociedade diante dessas construções políticas e econômicas que, por vezes, um sujeito que transite maleavelmente entre essas duas posturas indicadas aqui. Essas formas de invenção de sujeitos por meio das práticas discursivas vai denotar para Foucault (2013, p.56) que o que está em jogo é uma luta de poder: “O poder político não está ausente do saber, ele é tramado com o saber.”

Desse modo, encontrar as “aberturas”, as “brechas” ou “fendas” que existem nos documentos normativos para a consecução dos projetos e imprimir nestes outros modos de sujeitos, denota uma estratégia de poder. Nas palavras de Foucault (2006, p. 232): “as relações de poder são relações de força, enfrentamentos, portanto, sempre reversíveis. Não há relações de poder que sejam completamente triunfantes e cuja dominação seja incontornável.” E acrescenta, nessas relações de poder se criam possibilidades de resistência, tanto mais essa resistência for real, maior é a tentativa do poder que domina se investir com mais força desencadeando assim, uma luta perpétua e multiforme.

Pois bem, sendo o projeto pedagógico o documento mais próximo da constituição do sujeito acadêmico que se pretende formar, levando em consideração os documentos

normativos e suas dispersas acepções de saberes que os constitui é preciso que escolhas sejam feitas, que posturas sejam assumidas diante dessas possibilidades. O que também não quer dizer que isso se dê de forma contígua. Para a confecção do projeto outras lutas se travam em defesa de deslocamentos, de permanências, rupturas, etc., a partir de produções de verdades induzidas nessas relações entre o poder e o saber.

Assim, como apontamos no final da série anterior, o Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia tem sua estruturação na maior parte concebida sob a ótica das “competências e habilidades”, que a nosso ver aponta para a invenção de um sujeito que transita entre uma postura crítico-reflexiva e uma postura que atenda ao sujeito-empresário de si mesmo, tal como apregoa as demandas mercadológicas.

Retomando a descrição do perfil do profissional a ser formado temos o discurso de que esse sujeito atenda “as demandas sociais”, que seja capaz de “avaliar criticamente novos conhecimentos e práticas”, capaz de atuar “de maneira efetiva, responsável e ética”, levando em consideração os aspectos “relacionados à sociedade contemporânea bem como as necessidades regionais e locais” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2010, p.08). Por outro lado, o egresso deverá possuir “competências e habilidades para conceber, conduzir e relatar investigações científicas, bem como diagnosticar necessidades, planejar condições e realizar intervenções psicológicas [...]” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2010, p.08), características que no primeiro plano primam pela formação científica e depois pela atuação profissional condutivista, uma vez que supõe que esse profissional será sempre acionado para “resolução de problemas”.

Esse perfil é desmembrado na confecção dos blocos organizados (“quadros”) onde no primeiro que compõe as “Habilidades Comuns” a preocupação pela formação científica aparece na maior parte das indicações (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2010, p.9):

Quadro 1: Habilidades Comuns.

- 1) Compreender o efeito de múltiplos aspectos (sociais, econômicos, biológicos, culturais, ambientais, políticos, históricos, etc), sobre os processos clínicos.
- 2) Identificar e consultar os periódicos científicos nacionais e internacionais para levantar informação bibliográfica em indexadores, periódicos, livros, manuais técnicos e outras fontes especializadas, através de meios convencionais e eletrônicos.
- 3) Analisar criticamente a literatura científica contemporânea nacional e internacional em área temática da pesquisa básica, conceitual ou aplicada.
- 4) Elaborar e executar projeto de pesquisa.
- 5) Redigir e submeter artigo científico a periódico científico indexado.
- 6) Identificar e empregar corretamente, com precisão e coerência, conceitos da Psicologia e de disciplinas afins.
- 7) Ler e interpretar artigos científicos, relatórios de pesquisa e relatórios técnicos, identificando o conhecimento produzido e analisando criticamente seu alcance.
- 8) Analisar, descrever e interpretar relações entre contextos e processos psicológicos e comportamentais.
- 9) Coligar fenômenos psicológicos, diferenciando-os de fenômenos puramente biológicos, sociais e/ou culturais;
- 10) Identificar e diferenciar variáveis históricas e variáveis contemporâneas relevantes para a compreensão e explicação de problemas psicológicos específicos.
- 11) Atuar em equipes interdisciplinares e multiprofissionais.

Os demais quadros estão organizados da seguinte forma:

Quadro 2: Habilidades e competências por Eixo Estruturante: Eixo 1 – Fundamentos Epistemológicos e Históricos; Eixo 2: Fundamentos Teórico-Metodológicos; Eixo 3 – Procedimentos para investigação científica e Prática Profissional; Eixo 4 – Fenômenos e Processos Psicológicos; Eixo 5 – Interfaces com campos afins do conhecimento; Eixo 6 – Práticas Profissionais.

Quadro 3: Habilidades e competências por Ênfases: Ênfase 1 – Processos Clínicos; Ênfase 2 – Processos de Promoção da Saúde; Ênfase 3 – Processos de Gestão; Ênfase 4 – Processos de Investigação Científica; Ênfase 5 – Processos Educativos.

Esses Eixos Estruturantes do “Quadro 2” seguem o proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Psicologia. E as “Ênfases”, como opção de “concentração de domínios” da psicologia, têm também suas sugestões realizadas pelo DCN’s dos Cursos de Psicologia, mas tal como evidencia o Art. 12 das DCN’s aqui os cursos podem criar possibilidades outras de ênfases, a partir de novos arranjos e recortes para a prática profissional permitindo assim flexibilidade na construção do currículo. No entanto, o Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia da UFPA opta por manter as mesmas sugestões, estas apontadas acima no “Quadro 3”, com a exclusão apenas de uma sexta sugestão: “Psicologia e Processos de Avaliação diagnóstica”.

Conforme o “Quadro 1” os demais “quadros” são caracterizados pelo detalhamento das competências e habilidades que compõem cada “Eixo estruturante” e cada “Ênfase”, tal como apregoado pelas DCN’s (2004, p.4): “Art. 11. A organização do curso de Psicologia deve explicitar e detalhar as ênfases curriculares que adotará, descrevendo-as detalhadamente em sua concepção e estrutura”.

Não iremos reproduzir tais quadros, uma vez que cada um deles possui em média de 06 a 32 descrições, o que acarretaria em uma exaustão para o leitor. Assim, limitaremos a esboçar os pontos que julgamos como relevantes para a análise das competências ali referidas destacando-as como: **a) “Vetores de medicalização/biossociabilidade”, b) “Vetores de práticas científicas” e c) “Vetores de resistência/linhas de fuga/experimentações”:**

Essas competências e habilidades vão dar as condições de produção desse sujeito. Os “vetores de medicalização/biossociabilidade” dizem respeito aos regimes de verdade sustentados pelo curso, que caminham numa ótica de perspectivar as práticas da psicologia como práticas de confissão e exame, coadunando com a racionalidade econômica que temos trabalhando ao longo do relatório, imanentes a um tipo de governo neoliberal. Os “vetores de práticas científicas” trazem os elementos de engajamento em modos de fazer e ser que primam por práticas consideradas adequadas ao fazer científico inserindo a formação nos

jogos de linguagem científica e de produção de verdade. Já com os “vetores de resistência/linhas de fuga/experimentações” pretendemos dar visibilidade às outras práticas discursivas que tentam romper com as lógicas anteriores, trazendo problematizações, perspectivando um viés mais crítico às práticas ensinadas no curso possibilitando pensar em outras psicologias como prática política.

a) **Vetores de medicalização/biossociabilidades:**

A noção de medicalização é entendida nesse trabalho através de um olhar ampliado sobre as práticas de governamentalidade dirigida às populações, constituindo biossociabilidades e gerindo-as. Entendemos que a psicologia, devido aos percursos pelos quais vem se encaminhando desde o limiar da modernidade, no apogeu do século XIX, com os surgimentos das chamadas ciências humanas, tem tomado como referência constructos das teorias biológicas, fisiológicas e filosóficas transcendentais. Ela passa a compor junto às “ciências humanas” uma disposição própria no espaço epistemológico, a partir de uma “reduplicação”, como diria Foucault (2000b), dos três domínios das ciências clássicas: biologia, economia e linguagem. Muitos autores têm apontado para os desdobramentos, vinculações, desenvolvimentos de determinadas teorias a partir dessas apropriações e bases de referência para a constituição da psicologia enquanto um campo de saber científico (FOUCAULT, 2000b; ROSE 2001; 2008; PRADO, 2012; LEITE; DMENSTEIN, 2002).

Para Nikolas Rose (2001) a psicologia passa, então, a produzir um conhecimento positivo do indivíduo, e a compor uma forma particular de falar a “verdade” e agir sobre estes. O corpo, segundo Foucault (2005a) é uma realidade biopolítica, e a psicologia nascida das práticas de “ajustamento social” tem se investido tanto no corpo quanto em sua constituição transcendental. A partir do par “função” e “norma” a psicologia passou a se ocupar tanto das determinações biológicas, fisiológicas que estariam ordenando e organizando o comportamento, quanto das explicações, pela norma, à maneira como essas funções se apresentam sobre determinadas condições e limites para atuarem (FOUCAULT, 2000b, p. 491):

Poder-se-ia admitir assim que a “região psicológica” encontrou seu lugar lá onde o ser vivo, no prolongamento de suas funções, de seus esquemas neuromotores, de suas regulações fisiológicas, mas também na suspensão que os interrompe e os limita, se abre à possibilidade da representação;

Assim, como esse indivíduo se compreende e se relaciona consigo mesmo? Para tanto, a ideia de “constituição de uma pessoa” perpassa preocupações que vão desde as práticas pelas quais as pessoas são compreendidas e às quais agem sobre elas: “em relação à sua

criminalidade, à sua saúde e à sua falta de saúde, às suas relações familiares, à sua produtividade, ao seu papel militar, e assim por diante.” (ROSE, 2001 p. 34). Logo, a partir de Foucault, afirma Rose (2001), as relações ou as práticas que os indivíduos estabelecem consigo mesmos são construídas historicamente e devem ser tratadas pela perspectiva do governo.

Quando se fala de “governo”, estamos nos referindo aos modos como o sujeito se governa e governa os outros e desdobrando essa noção para “governamentalidade” tal como sugere Foucault. Estamos nos apoiando ao seu entendimento acerca do uso de programas e estratégias que visam a “conduta da conduta” por meios mais ou menos racionalizados. Nessa abordagem a psicologia surge como disciplina de saber que vai se debruçar sobre determinados aspectos dos seres humanos que começam a aparecer como “problemáticos” ou “perigosos”.

Na verdade, a psicologia começou a se formar em todos aqueles locais práticos que tomaram forma durante o século XIX, no qual problemas de conduta coletiva e individual humanas eram de responsabilidade das autoridades que procuravam controlá-las – nas fábricas, na prisão, no exército, na sala de aula, no tribunal... (ROSE, 2008, p. 156).

A psicologia se desenvolve como uma tecnologia intelectual realizando importantes mudanças nas formas de subjetivação contemporâneas e atuando como tecnologia de governo das condutas a partir da montagem híbrida de saberes, instrumentos, pessoas, sistemas de julgamentos etc. (ROSE, 2001). Nesse ínterim, o curso de Psicologia enquanto uma instituição circunscreve os indivíduos a um regime de verdade sujeitando-os a uma produção discursiva. Para tanto, são convocados saberes que operam de modo controlado visando a uma “produção positiva” dos discursos que devem compor a “ordem” de formação do egresso do curso de psicologia. Sendo assim, não é qualquer saber que pode ser lecionado no curso, mas aqueles que territorializarão esses indivíduos de modo a constituí-los em sujeitos supostamente encarnados de “certas” “competências e habilidades” que irão retroalimentar o “lugar” da psicologia dentro das disciplinas científicas e seu lugar de verdade dentro da sociedade.

Com o intuito de problematizar a incidência de práticas de “condução da conduta” estamos chamando de vetores de medicalização a organização de determinados enunciados que compõem as competências e habilidades pensadas para a formação do psicólogo na UFPA e que incitam tais práticas.

Selecionamos alguns extratos do “Eixo Estruturante 4: Fenômenos e Processos Psicológicos” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2010, p.10) que acabam por reduzir a

complexidade dos processos que compõem as relações subjetivas a manifestações intrapsíquicas e ou interiores:

- 43) Analisar fenômenos emocionais, cognitivos e comportamentais do ponto de vista dos seus componentes filogenéticos, ontogenéticos e culturais, identificando suas dimensões interpessoais e intrapessoais ou individuais.
- 44) Delinear, analisar e interpretar manifestações verbais e não-verbais como fontes primárias de acesso a estados subjetivos.
- 45) Descrever e analisar processos de desenvolvimento humano em suas dimensões afetivas, cognitivas e comportamentais.

As demais competências descritas, embora tentem ter um caráter mais “abrangente”, nessa seção, não conseguem expandir para análises que incluam as relações de ordem política, sociais, econômicas, etc., como constituintes desses supostos “fenômenos e processos psicológicos”, tornando a competência vaga em termos do que realmente pretende desenvolver no aluno em relação á sua compreensão desse eixo:

- 41) Descrever e analisar criticamente os modelos teóricos explicativos de fenômenos e processos psicológicos.
- 42) Levantar questões conceituais relativas aos diferentes modelos explicativos de fenômenos e processos psicológicos.

[...]

- 46) Analisar questões relativas ao ajustamento psicossocial e discutir criticamente conceitos como normalidade/anormalidade, funcionalidade/disfuncionalidade etc.
- 47) Avaliar as relações entre características de contextos de interação (sociais, culturais, organizacionais etc.) e processos psicológicos.

Chama-se atenção para esse item “46” que diz respeito a “questões relativas ao ajustamento psicossocial”, não se sabe se deseja que sejam pensadas em formas de “ajustar o sujeito”, ou se essas formas é que vão ser criticadas ao se questionar os conceitos de “normalidade e funcionalidade”, os quais foram propostos no mesmo item. Notamos, portanto, que o “social” ficou restrito a “contexto de interação”, sobressaltando-se o lugar da psicologia como “saber intrapsíquico”.

Para a “aplicação” desse saber foram elaboradas 21 formas de indicações de competências para as “Práticas profissionais” e que se dispõem de maneira a afirmar a psicologia como prática para resolução de problemas e conflitos. Desse modo, as competências trazem em uma linha de construção o fazer que deve ser o de: “analisar”, “avaliar”, “identificar”, “diagnosticar”, “elaborar”, “executar”, “planejar”, “intervir”, “orientar”, “aconselhar”, “educar”, tal como nos apresentam esses extratos (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2010, p.11):

- 58) Identificar e analisar necessidades de natureza psicológica, diagnosticar, elaborar e executar projetos, planejar e intervir de forma coerente com referenciais teóricos e características da população alvo.
- 59) Identificar, analisar e propor soluções para problemas de natureza psicológica em diferentes contextos de atuação do psicólogo.
- 60) Planejar e executar treinamentos ou cursos tendo em vista as características da população-alvo, com o fim de conscientizá-las, treiná-las e/ou educá-las,

instrumentalizando-as para a solução de problemas comportamentais, interpessoais, cognitivos e afetivo-emocionais.

61) Identificar e avaliar fenômenos humanos de ordem cognitiva, comportamental, emocional e/ou afetiva, em diferentes contextos.

62) Realizar diagnóstico e avaliação de processos psicológicos de indivíduos, de grupos e de organizações.

63) Coordenar e manejar processos grupais, considerando as diferenças individuais e sócio-culturais dos seus membros.

Os verbos aqui evidenciados indicam ações, formas de atuar sobre algo ou alguém. Não negamos que a psicologia nos dois últimos séculos tenha desenvolvido um importante papel para amenizar o sofrimento humano, tal como tem apontado Rose (2001; 2008), ajudando na construção de “self’s” diferenciados que permitem aos sujeitos pensarem as possibilidades de ser e de se experimentar. No entanto, quando indicamos a incidência de práticas de condução do outro, tentamos chamar a atenção para o lugar da problematização dessas próprias práticas, a fim de que as mesmas não sejam naturalizadas e os saberes que são acionados para a conformação dessas práticas sirvam apenas para legitimar a psicologia como uma “autoridade”. Foucault (2013) já vinha nos chamando atenção às práticas de “exame” e “confissão” das quais a psicologia se calcou e que em vários momentos funcionam como maneiras de “extrair” a “verdade” do sujeito ou fazer falar nele “certa verdade”.

Desse modo, não estamos tentando “demonizar” a psicologia, mas provocar com esse trabalho reflexões sobre as práticas que se julgam importantes de serem ensinadas aos futuros psicólogos e de como que apresentadas de forma puramente funcional expressam vertentes técnico-científicas que acabam criando a impressão de que o “saber fazer” tem grau de importância maior do que as práticas de questionamento e assim, contribuindo para a manutenção de tecnologias de governo, como por exemplo, as diversas políticas públicas de saúde, de educação e de assistência, que tem inserido psicólogos em suas redes de trabalho. Muitas dessas políticas têm desempenhado a função de controle e regulação da população, e se o psicólogo se insere nesses lugares sem uma análise crítica da configuração das relações de poder aí engendradas, se torna mais um “*expert*” na manutenção dessas tecnologias. Tal como assevera Baptista (2000, p.36), é preciso distanciar-se para demolir as evidências:

O pensar pensamentos requer um distanciamento polemizador; solicita ao interlocutor a capacidade de desconfiar ou de negar conformidades ou perplexidades anestésicas frente ao conhecido. O ato de pensar converte-se em trabalho. Distanciar-se do fato não implica neutralidade. Aprofundamento e envolvimento são suas implicações. Distanciando-nos, podemos andar, correr e saltar como nômades. Podemos pegar na ideia, toca-la, mudar de lugar, roçar na pele, encaixa-la em outros espaços, destruí-la, ou seja, materializando, deixamos impressões digitais.

A técnica que media a relação entre o psicólogo e o “cliente”, ou o “sujeito”, ou o “usuário” sem esse distanciamento, alija o sujeito à condição de objeto, ou seja, um depositário das teorias ou pressupostos que orientam a ação desse profissional com uma dupla

implicação: a “subjetividade” ou “psique” transforma-se em uma mercadoria pela sociedade e o psicólogo seu principal mercador, *expert* na manipulação do comportamento, mesmo que a técnica usada seja “a palavra” e não tão somente os diversos “instrumentos avaliativos” como os “testes” e instrumentos de diagnósticos.

Nesse sentido, destacamos nas habilidades e competências por ênfases o foco nas “áreas tradicionais” da psicologia: clínica, educação, organizacional (trabalho) e, aparecendo como “novos”, os “processos investigativos” (uma vez que a formação foi unificada, extinguindo a formação de pesquisador e seu diploma específico de bacharel) e saúde. Apontamos em outros momentos do trabalho que a insistência nessas “áreas” demarca o “lugar” da psicologia enquanto uma ciência da classificação e da adaptação, quando é dada demasiada importância à instrumentalização criada pelo saber técnico-científico desenvolvido por algumas psicologias.

Logo, os processos clínicos destacam-se por:

- 82) Elaborar processos psicodiagnósticos; aconselhamento, psicoterapia, laudos, relatórios e outras estratégias clínicas derivadas da pesquisa e reflexão permanente dos sistemas teóricos e técnicos psicanalítico, gestáltico, behaviorista e centrado na pessoa.
- 83) Conhecer os diversos tipos de testes e baterias para avaliação psicológica, aplicando-os de maneira criteriosa e crítica;
- 84) Realizar orientação, aconselhamento psicológico e psicoterapia individual e de grupo, voltadas para o atendimento a todas as faixas etárias demandantes, conforme o interesse e a aptidão do aluno.
- 85) Estabelecer analogia entre os distintos contextos sociais e familiares com as origens das queixas, questões e demandas dos clientes; e com as intervenções clínicas.
- 86) Conhecer a estrutura e funcionamento da Clínica-Escola de Psicologia;
- 87) Diferenciar o atendimento clínico baseado em saberes acadêmicos, validados cientificamente, das práticas psicológicas alternativas;
- 88) Elaborar descrições, análises e intervenções dos quadros psicológicos e do contexto de adoecimento do caso clínico, usando os referenciais teórico-metodológicos adotado pelo discente;
- 89) Eleger técnicas de intervenção compatível com diversos quadros clínicos; aplicar e avaliar a eficácia de técnicas de procedimentos de intervenção clínica.
- 90) Reconhecer a necessidade de realizar avaliações de natureza psicopatológica e distúrbios de aprendizagem para proceder encaminhamentos ao psiquiatra, ao psicopedagogo, ou ao fonoaudiólogo (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2010, p.12).

E o quadro que demarca essas competências configura-se como um dos mais detalhados dentre os outros, seguidos pelos de saúde e o de educação. Vale ressaltar que não há uma experiência mais solidamente criada no campo da área organizacional na UFPA, destacando-se poucos professores que trabalham nessa temática. Assim, percebemos pelo próprio número de propostas elaboradas uma incidência onde há maior “tradição” ou professores que trabalhem nessas vertentes. Em relação aos eixos estruturantes, o foco recai sobre as práticas de pesquisa e as práticas profissionais. O que entendemos dessa organização? Que os “eixos” que funcionam como linha dorsal, sustentando o curso de

psicologia da UFPA, segundo o delineamento das competências e habilidades apontadas, requer uma formação que tenha como destaque a formação científica – voltaremos a esse aspecto no próximo vetor de análise – e que se atrele ou encontre pontos de ligação com as práticas profissionais, centradas nas propostas de condução do outro ou auto-direção do indivíduo, das quais chamamos atenção, a fim de dar visibilidade à maneira como essa formação está estruturada, pelo menos em termos de prática documental, incitando uma retroalimentação dos agenciamentos de governo da existência.

b) Vetores de práticas científicas:

Como dito anteriormente, uma das principais preocupações na formação em psicologia é a garantia de uma formação “sólida” e “generalista”. Mas, para garantir esse aspecto de “solidez”, criou-se uma condição de que é preciso proporcionar os pressupostos teóricos legitimados pela sociedade científica, que organize um campo de experiências possíveis a um conjunto determinante de verdades. A partir das orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais de Psicologia, o curso da UFPA segue essa mesma trajetória, tentando descrever uma série de elementos que devem ser característicos das competências para alguém que quer se tornar um pesquisador em psicologia. Nesse sentido, voltamos a ressaltar que o primeiro quadro de explicitação das competências e habilidades; “Quadro 1” que indica as “Habilidades comuns”, ou seja, as “características básicas” que todo egresso de psicologia deveria ter estão claramente centradas em habilidades de pesquisa, separando-se pesquisa e intervenção da maneira que estão alocadas, porque parte do pressuposto que a interação entre esses dois domínios está “implícito”.

Contudo, acreditamos que numa tentativa de não “desmembrar” a pesquisa das práticas profissionais, a proposta do eixo “Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional” foi elaborada na tentativa de responder às críticas que tem sido feitas aos cursos de formação em psicologia que acabam criando um fosso gigantesco entre essas duas práticas, supervalorizando as práticas de pesquisa com a intenção de perspectivá-las como único modo legítimo e verdadeiro na leitura do mundo, relegando a lugar “menor” as práticas que não são de pesquisa.

No entanto, a lógica hegemônica que resvala no documento é que são as práticas de pesquisa, os pressupostos teóricos que devem “guiar”, “conduzir” o fazer do profissional com o aprendizado do uso correto da “razão”. Assim, a lógica que nos parece estar sublinhada nas indicações desse eixo estruturante três é que os alunos devem aprender os procedimentos de investigação científica para usá-los na prática profissional. Não somos contra que se faça esse

tipo de relação, o que colocamos em questionamento é o enfoque à maneira como essa relação se dá, sem levar em consideração que existem acontecimentos que escapam aos ordenamentos estabelecidos por determinados pressupostos teóricos, e trabalhando na perspectiva da descontinuidade, acreditamos que os acontecimentos apresentam multiplicidades que exigem de nós um esforço para trabalhar outras possibilidades de criação, acionando outros modos de ser pesquisador na psicologia e outros modos de ser profissional nos locais diversos. Assim, as práticas descritas nos extratos abaixo, não nos convoca essa possibilidade, a não ser que na prática, isso esteja sendo trabalhado de maneira diferente, mas pelo menos no documento, restringe as práticas de pesquisa e não notamos uma elaboração no sentido de melhor articular os dois domínios:

- 23) Formular problemas para a investigação científica (básica ou aplicada) e especificar procedimentos metodológicos e instrumentos apropriados para a produção e análise das informações pertinentes.
- 24) Elaborar procedimentos e instrumentos para a coleta ou tratamento de informações na investigação científica.
- 25) Elaborar procedimentos e instrumentos para o acompanhamento e aferição do impacto e/ou efetividade de programas de intervenção.
- 26) Elaborar comunicações e relatórios de pesquisa de acordo com as normas vigentes na área.
- 27) Escolher e utilizar instrumentos e procedimentos de coleta de dados em Psicologia tendo em vista a sua pertinência. [...].
- 30) Identificar no comportamento humano e/ou animal os processos evolutivos envolvidos.[...].
- 32) Utilizar os diferentes métodos de investigação científica (descritivo, experimental, clínico, pesquisa ação etc.).
- 33) Diferenciar as características formais e conceituais de pesquisas qualitativas e quantitativas, experimentais e quase-experimentais, correlacionais e descritivas, dentre outras. [...].
- 35) Planejar e realizar diferentes formas de entrevistas com diferentes finalidades e em diferentes contextos;
- 36) Empregar testes psicológicos para a produção de informações sobre fenômenos psicológicos.
- 37) Elaborar e validar escalas de medidas psicológicas e/ou instrumentos de avaliação.
- 38) Utilizar softwares específicos para a análise estatística de dados em Psicologia (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2010, p.09).

Propomos colocar em perspectiva esses modos de produzir conhecimento em psicologia, tentando pensar com Foucault (2010c) nas práticas de liberdade, como condição ética de novos modos de existência. Destacamos que, quando Foucault nos fala das práticas de liberdade, não está se referindo à “libertação” ou às “tomadas de consciência”, das quais devemos livrar os sujeitos ou lhes proporcionar, mas tentar produzir bifurcações, ramificações nos modos de nos constituirmos a partir da problematização das experiências, uma vez que quando pesquisamos, entrevistamos, intervimos, também produzimos sujeitos. E como toda relação de poder pressupõe, de acordo com Foucault, relação de forças que se chocam, se cruzam, tencionam umas sobre as outras, provocando efeitos de resistência, deslocamentos, rupturas, essas forças operam na confecção dos currículos, nos deixando à amostra algumas

fendas produzidas. E como trabalhamos na perspectiva de que os currículos não são fixos, nem estruturas rígidas, mas campos de possibilidades do encontro dessas forças e de formas. A seguir, tentaremos dar visibilidade à identificação de algumas dessas linhas, que julgamos romper com as lógicas hegemônicas apresentadas.

c) Vetores de resistência/linhas de fuga/experimentações:

Para Foucault, no texto “O que são as luzes”, a modernidade é entendida muito mais como uma “atitude” do que como um “tempo histórico”. Ele tece o argumento de que a complexidade, como característica basilar da modernidade, aciona modos de olhá-la sem reducionismos e atitudes simplificadoras, a fim de que possamos dar passagem às diversas constituições de si que foram sendo tecidas, forjadas, na “luta com as atitudes da contramodernidade” (FOUCAULT, 2011e, p. 342).

Esse entendimento é possível porque para o autor existe uma dimensão da modernidade que ele compreende como “ontologia do presente”, onde é colocado em xeque a própria noção de tempo, que escapa à lógica linear e interpela as categorias invariantes, abrindo possibilidades de interrogação do próprio sujeito no tempo presente. Seguindo essa direção filosófica, quando nos perguntamos pelo fazer “científico” que a formação em psicologia nos apresenta, sugerimos que essa possa se abrir a outras experimentações, entendendo a crítica como uma experimentação das condições históricas e não como a transposição de problemas de um *a priori* ou o desprendimento de supostas estruturas universais.

Na esteira dessa análise quando Foucault nos fala do uso da crítica como uma maneira de realizar transformações possíveis ao que está instituído, aos excessos de governo e de condução, ele nos mostra que podemos pensar para além dessas amarras deslocando os jogos de verdades, as práticas normalizadoras, as práticas “ortopédicas” que impendem as possibilidades de invenção. É nessa tessitura que buscamos rastrear algumas indicações dentro do curso de psicologia que nos dão uma amostra de que essas críticas têm sido pensadas ou pelo menos supostas. Desse modo selecionamos alguns extratos como exemplos para nossa análise:

[...] o curso de psicologia organiza-se tendo como horizonte um processo formativo que contribui para a formação discente em competência científica, política e social, isto é, orientadas para uma aprendizagem que transcende o aspecto instrumental do saber e do fazer profissional, tornando-os capazes de desenvolver e de utilizar tecnologias que priorizem as dimensões humanas, ética, estética e ambiental-ecológica como elementos orientadores da tomada de decisão (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2010, p. 09).

O curso de Psicologia está localizado dentro das “Ciências Humanas e Filosóficas” na UFPA e, como tal, não poderia deixar de elencar como preocupação as dimensões humanas e éticas, bem como as sociais e políticas, a fim de posicionar o curso dentro das “humanidades”, embora, em poucas incursões temos visto no delineamento das “competências e habilidades” listadas, elementos para que consigam alcançar esse propósito. Mesmo sendo poucas, elas precisam ser resgatadas. Nesse sentido, timidamente temos uma preocupação com práticas “interdisciplinares” que possibilitariam a interlocução entre os saberes produzidos na psicologia e outros saberes:

- 48) Atuar interdisciplinar e multiprofissionalmente de modo a assegurar uma compreensão integral e contextualizada dos fenômenos e processos psicológicos.
- 49) Avaliar fenômenos comportamentais de diferentes naturezas, levando em consideração a multideterminação do comportamento e a complexidade interdisciplinar dos organismos.
- 50) 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. (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2010, p.10).

Embora, reconheça a “interdisciplinaridade”, esta fica atrelada a uma visão “unificadora” e “totalizante” do sujeito, sendo assim, os outros campos de conhecimento atuariam quase que como “apêndices” na busca dessa compreensão homogeneizadora da maioria das teorias psicológicas.

No plano ético encontramos algumas passagens que fazem referência à ética na profissão e que toma como balizador o Código de Ética e o Conselho Federal de Psicologia:

- 74) Descrever normas éticas para a atuação Profissional do Psicólogo.
- 75) Observar as dimensões éticas na intervenção profissional e na produção de conhecimento em Psicologia. [...].
- 77) Atuar de forma ética e coerente em instituições de promoção da saúde física e mental, e/ou clínica privada. [...].
- 79) 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. [...].
- 94) Planejar e conduzir pesquisas no âmbito da área. Conhecer às resoluções criadas pela CONEP e CEPs que norteiam os procedimentos éticos para elaboração de projetos de pesquisa, realização e elaboração de relatórios (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2010, p.11).

Aqui encontramos essas referências à ética nos quadros relativos às práticas profissionais e aos processos clínicos, inclusive este último, que versa sobre a ética nas pesquisas, mas como está dentro da tematização da clínica, acaba criando uma indagação sobre a conduta e a observância da ética nas demais tematizações como a pesquisa de um modo geral e não somente clínica, na educação, na saúde, nos processos de gestão.

Em relação ao plano político/social vamos ver as competências serem elaboradas com incidência para os campos da saúde e da educação. Na saúde há uma preocupação em primeira instância com as políticas públicas do SUS (devemos levar em consideração que a

Psicologia passou a integrar as profissões consideradas da área da saúde a partir da Resolução nº 218/97, sendo o curso avaliado tanto pelo Ministério da Educação quanto pelo Ministério da Saúde), em manter uma postura crítica diante dos dispositivos que compõem os serviços de saúde, e aproximação da academia com os movimentos sociais ligados à luta pela saúde:

- 99) Compreender os pressupostos e finalidades das políticas públicas de saúde no âmbito do Sistema Público de Saúde; [...].
- 101) Compreender o processo de formação das sociedades humanas e suas implicações para os processos de promoção de saúde;
- 102) Avaliar criticamente a literatura científica nacional e internacional em área temática da pesquisa básica, conceitual ou aplicada da ênfase.
- 104) Promover a atenção a diferentes grupos em diversas comunidades em condições de vulnerabilidade,
- 105) Planejar, executar e avaliar programas de promoção de saúde no âmbito comunitário e institucional.
- 106) Apreciar as propostas de movimentos sociais para o campo da saúde;
- 107) Conhecer as problemáticas regionais e particularidades culturais em suas implicações para o campo da saúde;
- 108) Atuar junto a movimentos sociais ampliando estratégias de reivindicação e construção de políticas públicas de atenção à saúde.
- 109) Incluir e analisar criticamente os dispositivos institucionais que atravessam os serviços de atenção à saúde.
- 110) Compreender o processo histórico de formação do Sistema de Saúde Brasileiro;
- 111) Abranger os pressupostos e finalidades da política de saúde mental e de vigilância em saúde do Sistema Público de Saúde;
- 112) Identificar pressupostos dos processos de avaliação e implementação de políticas de saúde, em especial, das de vigilância em saúde e saúde mental; (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2010, p.12).

Existem dois hospitais universitários na UFPA, além de parcerias com outros hospitais na capital que fazem atendimento pelo SUS, como a Santa Casa de Misericórdia, que recebem estudantes para a realização de estágios e que também são locais de produção de pesquisa e práticas de extensão.

Em relação à área da Educação, esta não é reconhecida como uma grande área de atuação no curso de psicologia da UFPA, com poucos professores engajados nos estudos relativos a essa temática e frequentemente tem estado mais junto aos professores que trabalham nas perspectivas cognitivas e comportamentais e nas psicologias do desenvolvimento pelo viés do evolucionismo. No entanto, louvamos a presença dessas descrições que sugerem um olhar diferenciado para a Educação, perpassando as políticas públicas e o incentivo ao posicionamento crítico diante de determinadas configurações teóricas que reduzem os processos de aprendizagem a aspectos cognitivos. Assim, vislumbramos aqui um esforço em ampliar a compreensão da relação da psicologia com a Educação:

- 149) Contribuir com a escola desenvolvendo procedimentos e ações que resultem numa maior integração escola-família-comunidade.
- 150) Articular conhecimentos teóricos, técnicos e éticos, objetivando integrar a ação educativa e favorecer o relacionamento interpessoal dos subsistemas envolvidos no processo educacional.

- 151) 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.
- 154) Analisar criticamente a prática do psicólogo escolar.
- 155) Posicionar-se criticamente quanto à função do psicólogo como integrante de uma equipe interdisciplinar.
- 156) Relacionar as dificuldades de atuação do Psicólogo Educacional com o desenvolvimento da psicologia brasileira, especialmente na região Amazônica.
- 157) Promover estratégias de educação ambiental que conscientizem a população da necessidade de preservação do eco-sistema.
- 158) Conhecer as Políticas Públicas relativas à Educação.
- 159) Dominar criticamente conhecimentos gerais sobre gestão /administração educacional. [...].
- 161) Analisar criticamente as diferentes teorias de desenvolvimento sob a ótica de suas implicações para o processo educativo (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2010, p.13-14).

As práticas de resistência são relações de forças que se chocam para a abertura de outras possibilidades. No plano ético, estético e político se nos restringirmos às “competências” ainda estamos longe de possibilitar rotas de fugas para pensar nos modos de existência que produzam vida e não políticas de aprisionamento. No entanto, não podemos nos atribuir o mesmo lugar de “arrogância” acadêmica tão inchada já nas nossas universidades, negando que essas brechas existem.

Foi nesse intuito que tentamos trazer esses elementos dentro dessa série, forçando também nós, fissuras, tentando criar rotas de escape que podem ser desenvolvidas a partir desses pontos apresentados, abrindo planos de imanência para o aprendizado da ética como uma hermenêutica que viabilize a criação de problemas, questionando os lugares instituídos e criando práticas que extrapolem o que está nesse documento, porque são visibilizadas fora desse plano.

Agora, como um documento norteador, que tenta minimamente descrever as práticas discursivas consideradas importantes para a invenção de um determinado tipo de sujeito, é imperioso que a crítica seja lançada, principalmente quando paramos para pensar na realidade local, suas especificidades geográficas, ambientais, populacionais e tradicionais nos perguntamos se esse sujeito que está sendo formado nesse curso de psicologia dentro de uma região amazônica tem conseguido se aproximar dessas questões. A partir dessa preocupação partimos para a descrição da próxima série que tem o objetivo de evidenciar essa discussão.

V Alusão às demandas sociais

Essa série foi pensada a partir dos enunciados encontrados nos documentos, com maior evidência nos PDI's e no Caderno 7 da PROEG (2005), que chamam a atenção para a Amazônia como nossa realidade local, e para o fato de ser a UFPA uma das maiores

universidades públicas federais instalada nessa região, portanto um duplo papel: investir na produção de conhecimento para melhor entender as realidades que a compõem e segundo contribuir para melhorar a qualidade de vida da população.

Sendo assim, o que pudemos encontrar nos documentos é uma mescla da análise sobre o que está sendo produzido por esta universidade, tanto em termos de pesquisa quanto em termos de profissionais, que ora tenta atender ao mercado ora às demandas da população:

Dessa maneira, a UFPA poderá pouco a pouco superar seu relativo distanciamento da sociedade, formar recursos humanos cada vez mais capazes de enfrentar o mercado real de trabalho com capacidade empreendedora, e produzir conhecimentos que possam contribuir efetivamente para o desenvolvimento da Amazônia.

A UFPA está, em princípio, numa posição favorável para atingir esses objetivos. Ela se consolida como a mais importante IES da Amazônia brasileira e, portanto, parceira privilegiada para todas as instituições nacionais e internacionais dispostas a investir, pesquisar e cooperar com a Amazônia brasileira. É, também, uma força importante no processo de integração das universidades regionais, no sentido da elaboração de estratégias conjuntas de desenvolvimento para a Amazônia. (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INTEGRADO, 2005-2010, p. 99).

Desse modo, o discurso sobre o “compromisso social” da instituição é evocado dando ares à responsabilidade com a população, ao mesmo tempo em que se conjectura um “desenvolvimento sustentável”, marca indelével no discurso contemporâneo sobre os cuidados com a população e o mundo, principalmente no que diz respeito ao ecossistema. Veiga-Neto (2014) nos pontua que essa preocupação deu-se, em um primeiro momento, sobretudo devido aos diversos movimentos sociais que tem aparecido pontuando questões ecológicas sobre a preservação do meio ambiente e seu uso de maneira sustentável, e que no decorrer das lutas pelos usos ambientais diversos outros atores sociais passaram a produzir discursos próximos ao da preservação ambiental, mas a partir de um controle biopolítico do ecossistema. Ampliando a noção de governamentalidade para essas questões, o autor recupera a noção de “ecopolítica” para chamar atenção aos discursos atuais que tem se valido dos “usos” dos recursos naturais e os desequilíbrios ecológicos de modo estreitamente ligados à racionalidade neoliberal.

As Instituições de Ensino Superior brasileiras vivem um momento de reorganização administrativa em torno de uma gestão socialmente responsável, em um movimento de aproximação da Academia com a sociedade. Entretanto, no ensino superior, a responsabilidade social ultrapassa os princípios da governança corporativa e é aplicável à tríplice missão universitária do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. Trazendo para a sala de aula e para os laboratórios a sociedade e suas demandas e, por outro lado, levando a Academia à interação próxima com a comunidade, criando situações de aprendizado e de concepção de ideias, em um contexto democrático em que a educação ocorre contribuindo para a produção de capital humano, intelectual e tecnológico do País, direcionada para o desenvolvimento sustentável da sociedade (PLANO DE DESENVOLVIMENTO..., 2011, p.76).

Desse modo, os discursos sobre os “bons usos” desses recursos caminham lado a lado com o discurso da formação de um sujeito ético-responsável, preocupado com as mazelas da sociedade. A esse respeito os autores do Caderno 7 da PROEG (2005, p.30) enfatizam que os

currículos constroem formas particulares de sociedade, formando tipos de pessoas que não somente “trabalhadores” mas “[...] sujeitos humanos que têm aspirações, dimensões e necessidades múltiplas [...]” logo, tendo outras aspirações que não apenas construir competências e saberes que correspondam ao esperado pelo mercado de trabalho, sobretudo, pela ótica do capitalismo. Assim, acreditam que é preciso explorar de modo crítico e criativo a relativa autonomia do currículo frente às demandas econômicas e políticas sem excluir a produção de conhecimento do debate e da prática curricular. “A formação em nível superior deve incluir, portanto, a produção de uma linguagem de análise social, de crítica cultural e de ação política, que deve acompanhar o futuro profissional competente também no mundo do trabalho.” A partir de Giroux (1999) acrescentam que é preciso construir uma linguagem pública: “que se recuse a reconciliar a educação superior com a desigualdade, entendendo que optar pela vida, assim como torná-la possível, é compreender as precondições necessárias para lutar por ela” (CADERNO 7 da PROEG, 2005, p. 33). Na esteira da preocupação com as desigualdades o PDI de 2015 da UFPA, reafirma essa preocupação como uma “prática de responsabilidade social” da instituição:

A prática da responsabilidade social na UFPA está intimamente relacionada à solução ou redução de problemas sociais existentes em uma comunidade. Assim, após analisadas as peculiaridades da situação, são definidas as estratégias para suprir as lacunas deixadas por outros atores sociais. Ao adotar um comportamento socialmente responsável, a UFPA contribui para a construção de um mundo mais próspero e socialmente mais justo (PLANO DE DESENVOLVIMENTO..., 2011, p.76).

São citadas como propostas pela UFPA para melhorar essa integração da universidade com a sociedade: realização de atividades junto à comunidade, expansão dos cursos universitários nos campi do interior do Estado, apoio e incentivo aos projetos de extensão, realização de encontros de Arte, Cultura e Extensão junto com os cursos e dentro do próprio campus, promoção e acompanhamento de políticas afirmativas que já estão presentes na UFPA, com o objetivo de garantir a permanência de estudantes com situação considerada de vulnerabilidade socioeconômica, psicossocial, atentando-se para as populações oriundas das etnias indígenas, quilombolas, e de populações tradicionais (PLANO DE DESENVOLVIMENTO..., 2015).

A partir desses discursos fomos verificar no Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia de que modo essa preocupação atravessava ou não esse projeto. E, logo na página de apresentação, encontramos uma referência à “missão” e à “visão estratégica” da UFPA, abordada no Plano de Desenvolvimento de 2005-2010 (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2010, p. 03):

A missão da UFPA, conforme o seu Plano de desenvolvimento, é “gerar, difundir e aplicar o conhecimento nos diversos campos do saber, visando à melhoria da

qualidade de vida do ser humano em geral, e em particular do Amazônida, aproveitando as potencialidades da região mediante processos integrados de ensino, pesquisa e extensão, por sua vez sustentados em princípios de responsabilidade, de respeito à ética, à diversidade biológica, étnica e cultural, garantindo a todos o acesso ao conhecimento produzido e acumulado, de modo a contribuir para o exercício pleno da cidadania, fundada em formação humanística, crítica, reflexiva e investigativa”. E sua visão estratégica é “tornar-se referência local, regional, nacional e internacional nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, consolidando-se como instituição multicampi e firmando-se como suporte de excelência para as demandas sóciopolíticas de uma Amazônia economicamente viável, ambientalmente segura e socialmente justa”.

Adiante, a síntese do Projeto diz que o mesmo foi trabalhado para superar a lógica técnica e burocrática a fim de abordar as preocupações sociais da região e que isso se daria por meio do incremento dos “Tópicos temáticos” e os “Tópicos especiais” ao currículo. Na identificação do curso e levantamento histórico de sua concepção, outra pontuação a esse respeito: é lembrado que o curso está localizado no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, considerando esse fato um diferencial uma vez que a maioria dos cursos de psicologia, no Brasil integra-se às ciências biológicas.

Destacam que na elaboração do curso em 1985 os professores que participaram de sua concepção inicial almejavam em exposição de motivos a preocupação em organizar um curso que “Não retratasse uma base exclusivamente clínica e individualista, mas realizasse enfoque grupal e coletivo, e estudasse o sentido de adaptação do homem à região e os processos psíquicos do homem amazônico” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2010, p.06). Depois dessa afirmação não há comentários sobre a mesma, e passam a fazer os demais levantamentos sobre o início dos cursos de psicologia no país no período da Ditadura Militar, no final dos anos de 1960.

Vamos ter nova chamada desse tema a partir da seguinte prerrogativa:

O Projeto Político Pedagógico (PPP) atual integra atividades que buscam contribuir para que o corpo discente analise a realidade local, colaborando para o estabelecimento de planos e estratégias que forneçam meios para a preservação da Amazônia em um modelo ecologicamente sustentável, socialmente justo e economicamente viável. Ao lado das atividades que privilegiam o conhecimento do local, incluem-se outras que permitam revelar o global e qualificar para atuar no mundo do trabalho, em perspectivas ampliadas. Afinal, a Amazônia tem suas peculiaridades, mas não está apartada do mundo contemporâneo (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO..., 2010, p. 07).

Vale lembrar que a Amazônia tem “suas particularidades” e que estas não são tão simples de serem pensadas, muitas delas inclusive envolvendo questões de violências e assassinatos às populações e militantes que atuam em prol dos direitos humanos, por exemplo, na luta pelos direitos à terra, como os povos quilombolas e indígenas, movimentos agrários, etc. A própria região, intercortada por florestas e rios, desenha de uma forma diferente o território e a configuração das populações que ali habitam, com suas tradições,

costumes, formas de viver que ora atravessam o cotidiano da capital, ora mantém-se bastante distante, distanciamento provocado muitas vezes pela própria região metropolitana.

Desse modo, tem nos incomodado de que maneira se dá a materialização dessa intencionalidade apresentada no Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia a respeito das “demandas locais”, “particularidades de nossa região”. Entendemos que a construção de um projeto de curso tenta incorporar as recomendações que lhes são feitas pelos demais documentos norteadores, mas, como bem indicam os autores do Caderno 7 da PROEG, é preciso aproveitar a flexibilidade que é dada à construção dessas propostas para implementar problemática específicas que precisam ser discutidas na formação.

Algumas dessas problemáticas acabam entrando como temas “transversais”, isso quando entram em questão. Contudo, da forma como está estruturado o Projeto Político Pedagógico não é possível vermos contempladas, sobretudo nos quadros de referência das “competências e habilidades” essas intencionalidades. Salvo a menção que é feita no conjunto de atividades de extensão, onde aparece a proposta de orientação e desenvolvimento de práticas em “problemáticas amazônicas”. Assim, o documento reitera:

Em síntese, a FAPSI considera na definição da política de extensão os princípios de articular os atores envolvidos no curso e nas organizações que demandarem os serviços da Psicologia; favorecer o intercâmbio e o diálogo da Faculdade com escolas, instituições públicas, ONG’s, movimentos sociais e lideranças comunitárias para intensificar necessidades, oferecer metodologias para ajudar a construir mapas de exclusão social no município nos campos da educação e social; incorporar ao currículo o exame das dimensões relações de gênero, raça, etnia, homoerotismo, etc. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO..., 2010, p. 17).

Apesar de ponderar que o curso deve primar pela indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, assim ampliando as possibilidades de fazer pesquisa também junto à extensão, recai sobre a extensão um peso maior em relação ao desenvolvimento desse sujeito e sua aproximação com a realidade local e regional. Como dito anteriormente, o documento afirma que é nos ditos “Tópicos Temáticos” e “Tópicos Especiais” que essas especificidades regionais vão encontrar no currículo espaços. No entanto, ao verificarmos nos anexos do Projeto o “Desenho curricular do Curso” com suas respectivas “Atividades Curriculares”, estes tópicos foram alocados para o período das “Ênfases”, onde a formação está concentrada nos estágios finais. Sendo assim, esses “Tópicos” (só aparece os tópicos temáticos, não encontramos os “tópicos especiais” em nenhuma parte desse desenho curricular) são divididos de acordo com as 5 ênfases oferecidas pelo curso de psicologia da UFPA: Clínica, Saúde, Gestão, Pesquisa e Educação. Inclusive no documento é dito que esses “tópicos” não são cobertos pelos estágios, mas são considerados necessários como fundamentação teórica para a ênfase. Ou seja, nada mais confuso sobre qual é a real intenção da existência desses tópicos, e se de fato conseguirão cumprir com o que foi dito no início do projeto.

A confusão se intensifica quando olhamos as “competências e habilidades” destinadas a tais tópicos, que apenas reproduzem as “competências” já descritas para as ênfases sem fazer menção alguma às tais “problemáticas amazônicas”. O mesmo acontece em relação às referências bibliográficas que não nos dá nenhuma pista de que esses temas regionais serão implementados ao debate no decorrer das atividades.

Estamos chamando atenção para esses aspectos, porque entendemos que mesmo que seja indicada certa preocupação em organizar o curso de psicologia de modo a atender às indicações nacionais sobre o perfil de psicólogo que se deseja formar relacionando esse perfil às nossas realidades locais, consideramos que essa preocupação se faz de maneira vaga, quando analisamos como um todo o Projeto do Curso, a partir da centralidade em competências e habilidades que orientam a formação primando as referências teóricas que compõem os constructos da psicologia.

Não queremos passar a entender que esses constructos não devam ser trabalhados, mas de que maneira os mesmos vão ser utilizados para problematizar as demandas da realidade amazônica com exceção do afirmado que isso se dará sobremaneira nas experiências de extensão? Se não está colocado com mais evidência no documento de organização do curso, acaba por nos indicar que essa preocupação ficará a cargo das experiências de cada professor e de sua vontade ou não de trazer para as discussões as implicações éticas e políticas da atuação e dos debates epistemológicos da psicologia para o questionamento e a promoção de transformações sociais, pondo em evidência o que está sendo apregoado como “necessidades regionais”.

Desse modo é preciso considerar que, a partir da perspectiva que trabalhamos, novas perguntas precisam ser elaboradas para reorientar as práticas de pesquisa e de atuação da psicologia na Amazônia, levando em consideração que essas atividades não são neutras politicamente, e se a política que tem predominado na formação em psicologia acredita e fomenta pressupostos de que pesquisar é “representar a realidade”, precisamos estar atentos a analítica da verdade que esse pressuposto faz funcionar: que existe uma ordem invariante ligadas a determinados princípios nos quais a psicologia irá “atuar”. Assim, concluimos essa parte do trabalho, com a prerrogativa foucaultiana de que é preciso ir além dos limites da ciência moderna, abrindo possibilidades para um tempo inventivo na formação oferecida pelo curso de psicologia, considerando a “ética” como uma “prática de liberdade”, uma forma reflexiva de pensamento sobre si e sobre o mundo, como forma de transformar as relações e os próprios sujeitos.

4.2.2 Ponderações finais:

Quando pensamos nas condições de possibilidades que permitiram a construção do Projeto Político Pedagógico do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Pará do ano de 2010, de modo a operar práticas medicalizantes, estávamos preocupados em dar evidência para as práticas de poder-saber que materializadas, sobretudo em documentos de domínio público, pudessem nos indicar o modo como essas práticas foram sendo possibilitadas.

Nesse intuito, rastreamos os documentos nacionais e os documentos locais que iriam nos dar uma amostra das tensões, negociações, debates, críticas, permanências e pontos de resistências que ajudaram na construção do Projeto para o Curso de Psicologia da UFPA.

Não tivemos o intuito de fazer uma linha “digressiva” da história da Psicologia no Brasil por meio desses documentos, mas expor alguns acontecimentos que foram importantes para escrever uma das histórias possíveis sobre a “Formação em psicologia” no Brasil e rastrear as práticas de medicalização que aí se inseriram.

Para isso, foi preciso remontar às condições de possibilidades de construção desses documentos que estão engendradas às condições históricas singulares pelas quais o Brasil passou nos anos de 1990 até 2011. Não pudemos nos eximir de dar visibilidade nesse trabalho a essas condições, por corresponderem às forças germinais que circularam e operaram formas que se constituíram em instituições de governamentalidades diversas, das quais as instituições de ensino e os altos escalões ligados à educação como os Ministérios do governo são um exemplo.

Nas tensões entre as forças diversas que fomos dando visibilidade, intensificaram-se as disputas de relações de poder pelo “campo da educação”. Assim, a educação tomada como objeto de investimento por diferentes grupos com proposições diversas, é local de destaque da governamentalidade neoliberal e, como um campo de estratégias de poder tal como fundamentadas por Foucault, é atravessada por relações de resistências também.

A educação sendo alvo de diferentes grupos, que a usam como estratégia de governo, faz emergir mecanismos de poder-saber que farão da formação um imenso dispositivo dentro dessa governamentalidade. Tomada pelos órgãos internacionais como um dos elementos “propiciadores” para o desenvolvimento econômico, a lógica neoliberal passa a constituir os princípios que regem a educação. Assim, os discursos de “competências” e “habilidades” tornam-se principais articuladores dessas estratégias, tanto para “organizar” as atividades e os objetivos pelos quais a educação deva se guiar, quanto para “formar” determinados tipos de sujeitos: o sujeito do capital humano reatualizado no sujeito-competência.

Foi ao pensar no dispositivo-formação a partir das técnicas de governamentalidade que pudemos pensar como as práticas de medicalização estariam sendo incitadas. Sendo assim, a partir dos conceitos de “competências” e “habilidades”, “formação para o mercado de trabalho”, “flexibilidade”, “performances”, que fazem/produzem sujeitos que são “higienizados”, “competentes”, “eficientes” e que devem ser “criativos” para atender às lógicas do mercado e fazê-lo ser produtivo, estes conceitos operam práticas que minimizam as possibilidades de questionar essa lógica e não propõem uma reflexão/criativa sobre a atuação/estar/modos de ser na sociedade em suas relações com o trabalho no presente.

Consideramos essas práticas como sendo “medicalizantes” porque elas operam um saber sobre um sujeito em sua positividade. Resgatamos essa positividade do homem a partir da arqueologia do olhar médico, realizado por Foucault em “O nascimento da clínica” e em “As palavras e as coisas”, onde o mesmo vai situar a emergência das ciências sobre o homem a partir das ciências da vida. Particularmente no “O Nascimento da clínica” ele afirma que há uma operação bem particular no saber médico, que consiste em tratar o homem como objeto de um saber positivo e para tal a “norma”⁶¹ aparece como elemento chave para estabelecer a bipolaridade entre o “normal” e o “patológico”, desenvolvida, sobremaneira na medicina moderna.

Quando essas Leis e Diretrizes, que vimos ao longo da pesquisa se articulam e trabalham por meio desses conceitos, fazem operar essa lógica medicalizante dentro do mecanismo de biopoder, uma vez que são pensadas estratégias tanto para esse sujeito que vai ser “formado” pelo curso, imprimindo-lhe um modo de subjetivação, quanto em termos de população, por meio das políticas educacionais, das formas de avaliação, das medidas estatísticas usadas para qualificar ou desqualificar as instituições, etc., como modos de regular uma parcela da população. Para tanto, é a “norma” que é utilizada para tais fins e que deverá por meio da positividade fazer surgir esse homem medicalizado, homem da norma. Saberes diversos são acionados para compor domínios de saber sobre esse homem, e a psicologia é destacada como um desses domínios, tornando-se uma das expertises na condução da conduta como assevera Rose:

As disciplinas "psi", em parte como consequência de sua heterogeneidade e falta de um paradigma único, adquiriram uma peculiar capacidade penetrativa em relação às práticas para a conduta da conduta. Elas têm sido não apenas capazes de fornecer toda uma variedade de modelos do eu, mas também de fornecer receitas praticáveis para a ação em relação ao governo das pessoas, exercido por diferentes profissionais, em diferentes locais. Sua potência tem sido aumentada ainda mais por sua capacidade para suplementar essas qualidades praticáveis com uma legitimidade que deriva de suas pretensões a dizer a verdade sobre os seres humanos. Elas se disseminaram rapidamente, por meio de sua pronta traduzibilidade, por programas para remoldar os mecanismos de autodireção dos indivíduos, estejam esses na

⁶¹ Sobre este conceito ver a seção 3 deste trabalho.

clínica, na sala de aula, no consultório, na coluna de conselhos das revistas ou nos programas confessionais da televisão (ROSE, 2001, p.46).

Passaremos agora para a segunda parte dos caminhos investigativos, nos dizeres de Vorraber, que intitulamos “Dispositivos-Formação II”, cujo objetivo é tratar as linhas de saber e subjetivação e as linhas de fraturas ou resistências que compõem a formação em psicologia da UFPA.

DISPOSITIVOS-FORMAÇÃO II

5 PRODUÇÃO E/OU SILENCIAMENTO DA DIFERENÇA NO CURRÍCULO DO CURSO DE PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ PSICOLOGIA

Iniciamos essa seção como “Dispositivos-Formação II” para dar visibilidade a outros elementos heterogêneos compostos pelo Currículo *Lattes* dos professores que lecionam na Faculdade de Psicologia, bem como aos projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos por estes e, por fim, ao que dizem professores e alunos sobre as práticas de medicalização na formação em psicologia a fim de seguirmos com o mapeamento dos “dispositivos” que compõem a formação em psicologia na UFPA. Nesse momento no item 4.1 passaremos a inspecionar os elementos de forma, ou seja, as linhas de saber presentes em alguns documentos e no item 4.2, analisaremos aspectos das linhas de “fraturas” ou subjetivação, que se comportam na constituição desse dispositivo enquanto um diagrama de forças e de formas.

Para Foucault (2008g, p. 246), o dispositivo tem uma função estratégica dominante, cuja dinâmica funciona por meio de um jogo entre elementos discursivos e não discursivos com mudanças de posições e funções: “O dispositivo, portanto, está sempre inscrito em jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem mas que igualmente o condicionam.” Sobre esse dispositivo foucaultiano, Deleuze afirma que ele também faz “ver” e “falar”, assim configurando formas estáveis do visível⁶² e do enunciável, diferente das forças, que para ele escapam a essa configuração, não se dão a conhecer, são “estratégias anônimas” mais flexíveis, “marcando inflexões, retrocessos, retornos, giros, mudanças de direção, resistências.” (DELEUZE, 2006, p. 81) Essas forças por vezes se chocam, forçando fissuras, fraturas no dispositivo, por onde a subjetivação se constitui, constituindo-se como dobras:

Essas dobras são eminentemente variáveis, aliás em ritmos diferentes, e suas variações, constituem modos irredutíveis de subjetivações. Elas operam por sob os ‘códigos e regras’ do saber e do poder, arriscando-se a juntar-se a eles se desdobrando, mas não sem que outras dobraduras se façam (DELEUZE, 2006, p. 112).

Dessa maneira, temos na noção de dispositivo as três grandes instâncias estudadas por Foucault, as quais ganham contornos variáveis e que na *démarche* de Foucault “são a tripla raiz de uma problematização do pensamento.” (DELEUZE, 2006, p.124). A partir dessas analíticas, procuraremos traçar no item a seguir as forças circulantes que operam pelo projeto e no Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia/UFPA compondo saberes apresentados como

⁶² A visibilidade não se refere à luz em geral que iluminara objetos pré-existentes; é formada de linhas de luz que formam figuras variáveis e inseparáveis deste ou daquele dispositivo. Cada dispositivo tem seu regime de luz, a maneira em que esta cai, se esvai, se difunde ao distribuir o visível e o invisível, ao fazer nascer ou desaparecer o objeto que não existe sem ela (DELEUZE, 1990, s/p. Tradução: Wanderson Flor do Nascimento).

importantes para o exercício da profissão de psicólogo/a, de pesquisador e professor em psicologia.

5.1 Linhas de forma (saber)

A Faculdade de Psicologia da Universidade Federal do Pará conta na atualidade, de acordo com as informações presentes no sítio <http://www.faculdadepsicologia.ufpa.br/>, com corpo de 36 docentes, contudo, de acordo com documento “Concurso para docente da Faculdade de Psicologia, 2014” cedido pela Faculdade, 21⁶³ professores que fazem parte do Núcleo de Teoria e Pesquisa Comportamental não estão inclusos nesse corpo, mas acabam integrando algumas atividades da Faculdade, principalmente em relação à oferta de algumas disciplinas de orientação “Behaviorista ou Comportamental”. Esta informação é reafirmada na página de apresentação do Núcleo: <http://www.ntpc.ufpa.br/>.

Esse documento foi elaborado por uma comissão formada pela coordenação do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, conselheiros do Conselho da Faculdade de Psicologia e membros do Centro Acadêmico de Psicologia que fizeram um levantamento das necessidades e demandas do Curso de Psicologia para a abertura de concursos públicos para a Faculdade. De acordo com esse documento, o novo Projeto Político-Pedagógico do Curso de Psicologia, aprovado pelo CONSEP, em 15 de dezembro de 2011, tentou contemplar a diversidade epistemológica, teórica e metodológica dessa área do conhecimento, que acabava cindindo o curso em três departamentos distintos⁶⁴. Desse modo, segundo este documento:

O novo PPP, elaborado por equipe de docentes de todos os campos epistemológicos, busca oferecer aos alunos da graduação de Psicologia ensinamentos e estudos em amplo espectro nessa área de conhecimento, incluindo, entre outros, estudos experimentais, comportamentais, institucionais, sociais e psicanalíticos do inconsciente, todos vinculados a uma única Faculdade, a de Psicologia. (CONCURSO..., 2014, s/p).

O documento informa que antes dessas mudanças, a área de Psicologia na UFPA já tinha um papel significativo, principalmente em relação à produção de pesquisa pelo Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento (PPGTPC) atrelado ao então Departamento de Psicologia Experimental (CONCURSO..., 2014). Esse Programa iniciou-se com a oferta do Curso de Mestrado em Psicologia: Teoria e Pesquisa do Comportamento, em 1987, depois em 1994, por meio da Portaria nº 84, ele é reconhecido pela CAPES como Programa (PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO..., 2007). Esse

⁶³ De acordo com o sítio do NTPC <http://www.ntpc.ufpa.br/>, constatamos a presença de 22 professores, no levantamento realizado em janeiro de 2016.

⁶⁴ Esses departamentos eram: Departamento de Psicologia Social e Escolar, Departamento de Psicologia Clínica e Departamento de Psicologia Experimental.

Departamento de Psicologia Experimental administrava um laboratório, o Laboratório de Psicologia Experimental da UFPA, que existe até a atualidade, e era nas dependências desse laboratório que funcionava esse Programa de Pós-Graduação. Esse prédio é descrito no Manual do PPGTPC como sendo um local para coleta de dados com participantes humanos e não humanos, possui sala de professores e alunos da pós-graduação, oficinas, salas de coordenação e secretaria.

No ano de 2009 foi criado o Núcleo de Teoria e Pesquisa Comportamental (NTPC), como uma instância autônoma, e o Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento (PPGTPC) passou a ser uma subunidade desse Núcleo. Este Núcleo também funciona no prédio do Laboratório descrito anteriormente ([http:// www.ntpc.ufpa.br/](http://www.ntpc.ufpa.br/)).

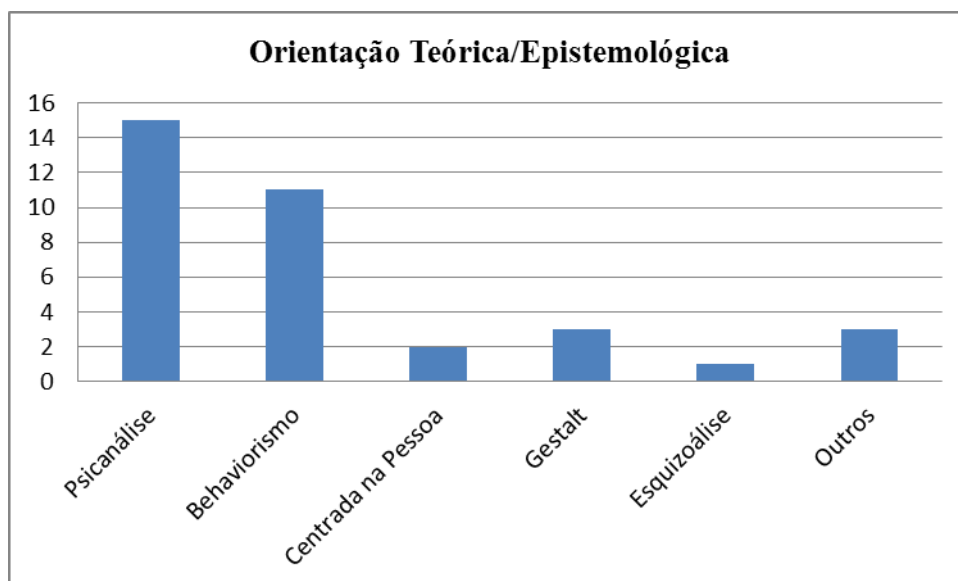
Com o encerramento dos departamentos no Curso de Psicologia para a constituição de um único corpo: a Faculdade de Psicologia, a maioria dos professores que compunha o Departamento de Psicologia Experimental, pediu sua transferência para o NTPC, cujo objetivo é atuar no campo científico, no ensino e na extensão, por meio de atividades transdisciplinares. Na atualidade o PPGTPC conta também com o nível de doutoramento e as pesquisas desenvolvidas no Núcleo envolvem profissionais de várias áreas que se submetem ao processo seletivo para ingresso ao Programa e alunos de graduação, sobretudo do Curso de Psicologia, que podem vincular-se às pesquisas como bolsistas ou voluntários.

Fizemos essa digressão breve sobre o percurso desse Núcleo porque, antes do encerramento dos departamentos, a maioria dos professores que compunha o Curso de Psicologia identificava-se e trabalhava a partir da corrente epistemológica e teórica representada por esse Núcleo, o que por sua vez acabava exercendo certa hegemonia sobre a organização e estruturação do Curso de Psicologia, a segunda corrente teórica que predominava no curso era a de Psicanálise. Sobre essa situação, o PPP (2010, p.07) assevera: “No início do curso, dada a limitação de recursos humanos, predominou uma corrente do pensamento científico. A contratação de mais docentes e pesquisadores bem como a qualificação dos mesmos permitiu a ampliação no currículo de novas perspectivas de saberes.”

De acordo com o “Perfil dos docentes” da Faculdade de Psicologia disponível no <http://www.faculdadepsicologia.ufpa.br/>, representam na faculdade a corrente teórica do Behaviorismo (corrente base de estruturação do NTPC) no presente 11 professores. A de Psicanálise na atualidade conta com 15 professores, a Gestalt 3 professores, a Centrada 2

professores, a Esquizoanálise 1 professora, e uma categoria chamada de “Outros” são representados por 3 professores⁶⁵.

GRÁFICO 1 - Distribuição dos professores segundo orientação teórica

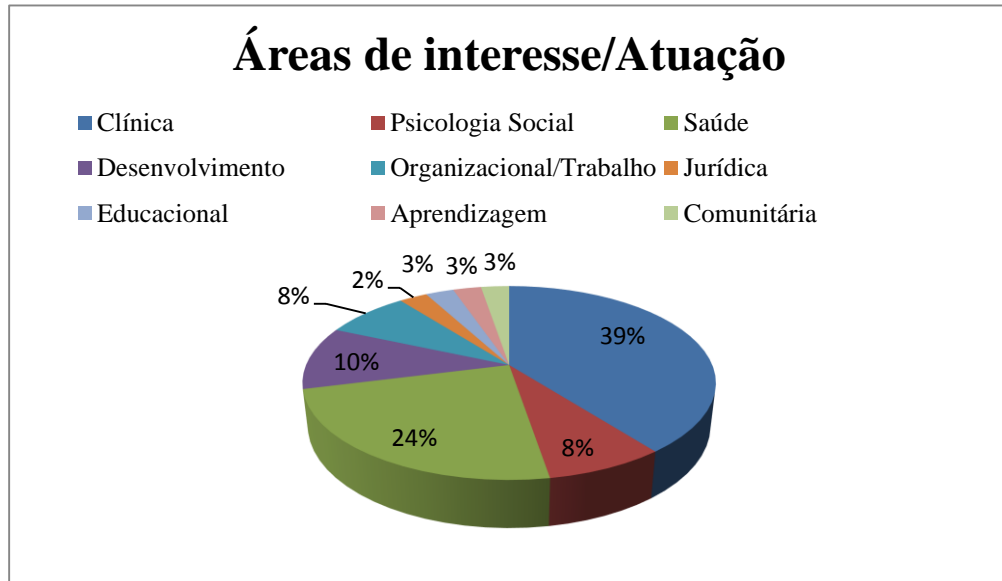


Fonte: Confeção realizada a partir do perfil dos docentes da FAPSI: <http://www.faculdadepsicologia.ufpa.br/>

Desse modo, vemos que a situação em relação ao campo de saber predominante no curso ganha uma inversão, passando a Psicanálise a ocupar maior concentração, seguida do Behaviorismo, que por sua vez, garante por meio desses professores posição ainda de destaque na configuração dos saberes que compõem o Curso de Psicologia da UFPA.

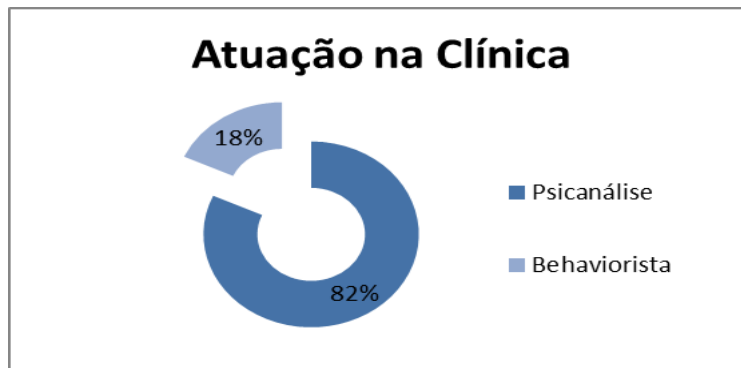
A partir de uma imersão no Currículo *Lattes* dos professores listados no corpo docente da Faculdade de Psicologia, buscamos identificar as diferentes áreas de atuação dos mesmos, independente da orientação epistemológica/teórica, afim de verificar que outros saberes esses profissionais materializam no curso. Assim, de acordo com a própria descrição realizada nos seus *Lattes*, elaboramos para melhor visualização os seguintes descritores: Clínica, Desenvolvimento, Educacional, Psicologia Social, Organizacional e Trabalho, Jurídica, Aprendizagem, Saúde, Comunitária.

⁶⁵ Somando-se essa quantidade indicada pela Faculdade, falta a representação de uma(um) professora(o), para completar o quadro de 36 professores.

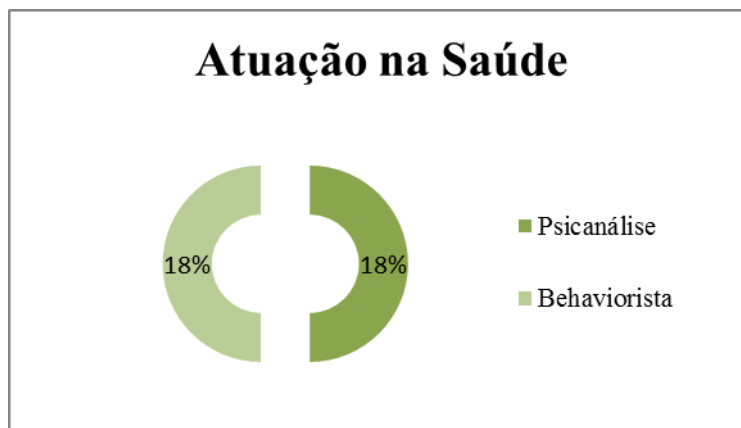
GRÁFICO 2 - Distribuição dos professores segundo a área de interesse

Fonte: Currículos *Lattes* dos professores de Psicologia, da Faculdade de Psicologia da UFPA, informados no ano de 2016 na Plataforma do CNPQ.

Levando em consideração as duas maiores amostras, pelo gráfico acima podemos notar que há maior concentração de professores atuando na área Clínica, seguida da Saúde. Desse contingente de 39% de professores na Clínica ressalta-se que 82% (9 deles) são de orientação psicanalítica enquanto que 18% (2 professores) são de orientação behaviorista e em relação à saúde, ambas as abordagens teóricas contam com a participação de 18% (2 cada um) dos professores atuando nessa área, tal como exemplificado a seguir:

GRÁFICO 3 - Percentual dos professores que atuam na clínica

Fonte: Currículos *Lattes* dos professores de Psicologia, da Faculdade de Psicologia da UFPA, informados no ano de 2016 na Plataforma do CNPQ.

GRÁFICO 4 - Percentual dos professores que atuam na saúde

Fonte: Currículos *Lattes* dos professores de Psicologia, da Faculdade de Psicologia da UFPA, informados no ano de 2016 na Plataforma do CNPQ.

Observamos então, que nesse campo de atuação da “Saúde”, todas as abordagens teóricas mencionadas têm professores indicando interesse de atuação, ou seja, nesses termos é a área de atuação que mais contempla alguma diversidade de orientação epistemológica/teórica.

Em relação à segunda maior representatividade epistemológica, os professores de identificação behaviorista se distribuem nas áreas de Desenvolvimento (1), aprendizagem (2), Educacional (2), Psicologia Organizacional/Trabalho/Jurídica (1). Deste modo supomos maior participação dos mesmos na saúde, na aprendizagem e na educação.

Interessou-nos percorrer o Currículo *Lattes* dos professores a fim de explorarmos mais as inclinações teóricas que compõem a formação em psicologia da UFPA, através da manifestação dos interesses e áreas de atuação dos respectivos professores, uma vez que a incidência sobre determinado campo de conhecimento exerce por sua vez implicações para o currículo e a formação, já que currículo “[...] é uma prática social, discursiva e não-discursiva, que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeito” (CORAZZA, 2001, p. 10).

Embora com a reformulação do Projeto Pedagógico de Psicologia, se diga que o mesmo procurou contemplar a “diversidade” que compõem a Psicologia como uma grande área de conhecimento não estamos afinados com essa proposição aventada pelo Projeto Pedagógico uma vez que notamos pela exposição das características do perfil anteriormente descrito que há tanto uma predominância de duas correntes teóricas (abordagens) quanto uma inclinação para dois campos de atuação. O que vemos na descrição das atividades de formação reorganizadas no novo Projeto Pedagógico é a tentativa de um “equilíbrio” entre a oferta de atividades que aí sim, tente contemplar a diversidade representada pelos professores

que compõem o quadro docente da faculdade, mesmo que esta representatividade tenha uma expressão reduzida de professores ligados a determinada abordagem.

Desse modo não devemos esquecer que o currículo materializa pontos de escolhas, de saberes em um campo de possibilidades estratégicas, ou seja, tal como considera Foucault, o saber faz operar relações de poder, porque o poder funciona por meio de estratégias, suscitando as microlutas, as resistências, as tentativas de dominação, de controle, mas também os recortes, as aberturas.

[...] no centro das relações de poder e como condição permanente de sua existência, há uma “insubmissão” e liberdades essencialmente renitentes, não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem volta eventual; toda relação de poder implica, então, pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta, sem que para tanto venham a se superpor, a perder sua especificidade e finalmente a se confundir (FOUCAULT, 2010b, p. 293-94).

Dessa forma, a tentativa de organização de um curso, a partir de um campo de conhecimento composto por múltiplas concepções de saber nos leva a crer que não foi uma tentativa fácil esta organização em disciplinas que mais tentam representar especializações compartimentalizadas da Psicologia, “ecos” como diria Ferreira (2005), de uma profusão de experiências que se articularam na construção de um “solo psicológico”. A fim de dar visibilidade ao processo de seleção desses saberes, tentamos conseguir as atas das reuniões que se deram para a confecção desse projeto, mas as mesmas não foram encontradas⁶⁶. Seguimos, então, com os documentos disponíveis.

Voltando a fazer uma digressão sobre o Projeto Político Pedagógico, nos debruçamos sobre os Anexos a fim de conseguir visualizar a forma como se deu a distribuição das atividades de acordo com as “abordagens teóricas” e de acordo com as “áreas de atuação” elencadas no Projeto por meio das “ênfases”. No Anexo IV, temos o “Desenho Curricular” que nos mostra as atividades a serem cumpridas pelos alunos e que se dividem em “Formação Básica”, contendo atividades que dialoguem com as ênfases e atividades gerais, priorizando outras dimensões a serem estudadas como “política”, “interdisciplinaridades”, “grupos”, “violência”, “justiça”, “direitos humanos” e os “estágios básicos”. E, ao final do curso, temos a “Formação por ênfases”, caracterizada, sobretudo, pelos estágios específicos das ênfases, as quais o aluno tem obrigatoriamente que escolher um, podendo cursar dois.

⁶⁶ Foram realizadas diversas visitas à Faculdade de Psicologia em busca das atas das reuniões de confecção do novo Projeto Político Pedagógico do Curso de Psicologia, nessa ocasião, tentamos obter os programas das disciplinas ministradas no período de realização da pesquisa, e os projetos de extensão e de pesquisa, contudo, o prédio da Faculdade passava por uma reforma, e os arquivos estavam sendo organizados por uma arquivista. Assim, de acordo com a diretora da faculdade à época, vários documentos haviam sido perdidos pela gestão anterior, e as atas que nós buscávamos não haviam sido encontradas. Quanto aos projetos, somente pudemos ter acesso aos de extensão, pois os de pesquisa não haviam sido entregues à Faculdade pelos professores, bem como os programas das disciplinas. Quanto a estes últimos foram encontrados apenas alguns nas pastas dos pontos de copiadoras localizadas no bloco de aulas do curso de psicologia.

As abordagens representadas no projeto foram alocadas na tabela que elaboramos e a quantidade de atividades acadêmicas (disciplinas) que as identificam, foram retiradas do “Desenho Curricular” encontrado no “Anexo IV”. No Projeto Pedagógico essas “abordagens” são chamadas de “Sistemas Teóricos”, as quais reconhecemos como sendo as formações teóricas tradicionais que compõem a psicologia. Há somente uma observação em relação à “Sistêmica” que agora aparece no Projeto, mas não é apontada no perfil dos professores elaborado pela Faculdade de Psicologia.

Assim, segundo o “Desenho Curricular”, temos as seguintes atividades diretamente ligadas a esses sistemas teóricos, cujo objetivo é proporcionar aos discentes o contato com as teorizações que configuram os modelos teóricos mais difundidos pela Psicologia, os quais traçam diferentes planos de subjetividades e práticas científicas:

TABELA 1 - Distribuição das vertentes teóricas de acordo com as atividades no projeto pedagógico

SISTEMA TEÓRICO	QUANTIDADE DE ATIVIDADES	%
Behaviorismo	5	35,71
Psicanálise	3	21,42
Gestalt	2	14,28
Centrada	2	14,28
Sistêmica	2	14,28
Total	14	100

Fonte: identificação realizada a partir do Anexo IV: Desenho Curricular, do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Psicologia (2010).

As quatro primeiras “escolas” ou vertentes teóricas são apontadas em textos de Ferreira (2005; 2006; 2007) como o resultado aos diversos esforços da psicologia em elaborar um conhecimento de si e de nossas práticas, bem como nas tentativas de se constituir enquanto uma “Ciência”. Assim, para o autor, a Psicologia seria resultante de múltiplas hibridizações entre práticas históricas e modelos teóricos, reconceituados na produção do conhecimento psicológico. Segundo o autor:

[...] as práticas de confissão e o esforço de desvelar as fontes dos nossos desejos e nossas mais íntimas verdades se cruzam aos modelos da física termodinâmica e da química analítica do século XIX na gestação da psicanálise; a tentativa de disciplina das atividades humanas na educação e no trabalho se cruza ao conceito de

adaptação, ensejando o behaviorismo; as novas práticas pós-industriais acopladas aos conceitos de informação e de cibernética geram o cognitivismo; o exame da experiência ingênua (visando ao controle dos erros) associada ao conceito de sensação gera a chamada psicologia clássica (FERREIRA, 2005, p. 48).

Aqui estamos demonstrando apenas as atividades claramente expostas no projeto como representativas desses sistemas teóricos, contudo, a visão e o modo de trabalhar a partir de qualquer um desses sistemas pode vir a aparecer em outras atividades como as “Dimensões ou áreas” de atuação, como por exemplo: Psicologia do Desenvolvimento, Saúde Mental, Psicologia da Família, Psicopatologias etc. Quanto à distribuição entre os professores em relação a essas atividades, vai depender do concurso público que é realizado para tal disciplina e do “grupo” responsável por esse processo seletivo, além dos possíveis candidatos que irão pleitear essa vaga. Logo, temos uma dimensão política, a partir de acordos e disputas de grupos em “defesa” de representatividade no curso, e de eventos ao acaso, que não estão sob o controle desses grupos. Mas também há a possibilidade de pleito junto a essas disciplinas por docentes que queiram ministrá-las, cujo interesse passará por acordos, negociações, disputas.

Manter essas “representatividades” é defender um conjunto de práticas discursivas e aquilo das quais elas podem fazer falar. O que fazem falar a Gestalt? A Centrada? A Psicanálise? O Behaviorismo? Etc.

Para a organização das áreas de atuação (de acordo com as ênfases na maior parte das atividades) o esquema de organização seguido conforme notamos é o que descrevemos abaixo:

TABELA 2 - Distribuição das áreas de atuação de acordo com as atividades no projeto pedagógico.

ÁREAS DE ATUAÇÃO E ÊNFASES	ATIVIDADES	%
Clínica	7	14,89
Saúde	7	14,89
Pesquisa	6	12,76
Gestão	6	12,76
Educação	5	10,63
Interdisciplinares	8	17,02
Outros	8	17,02
Total	47	100

Fonte: identificação realizada a partir do Anexo IV: Desenho Curricular, do Projeto Político Pedagógico do Curso de Psicologia (2010).

Percebemos então, que as áreas de Clínica e de Saúde correspondem ao que havíamos exposto anteriormente como as áreas mais representativas. As interdisciplinares corresponde às disciplinas de Filosofia, Antropologia, Sociologia, Estatística, Metodologia e às ligada às Ciências Biológicas: Neuroanatomia, Genética e Neurofisiologia. A categoria “Outros” correspondem à: História da Psicologia; Psicologia Social; Psicologia e Violência; Análise institucional; Psicologia Comunitária; Psicologia, Justiça e direitos humanos; Psicologia e Políticas Públicas; Teorias dos Processos Grupais. Essas quatro últimas não figuravam o currículo anterior, e podem ter sido pensadas para esse novo currículo como uma forma de atender as demandas da “formação crítica” que possibilite ampliar o debate da psicologia para os campos da política e dos contextos ditos “sociais”, como se não fosse possível introduzir esse debate nas demais disciplinas e, para isso, a criação de disciplinas específicas a fim de forjar esse espaço e imputar esse debate.

A lógica disciplinar continua, assim, guiando a organização do currículo que assenta os lugares dos “saberes tradicionais” e, embora abra espaço para outros saberes e discursos, os estratificam em novos compartimentos. Silvio Gallo (2016)⁶⁷ vai dizer quanto a essa organização curricular que compartimentaliza o conhecimento produzindo a disciplinarização dos currículos é que ela não permite falar da vida enquanto multiplicidade.

A organização curricular das disciplinas coloca-as como realidades estanques, sem interconexão alguma, dificultando para os alunos a compreensão do conhecimento como um todo integrado, a construção de uma cosmovisão abrangente que lhes permita uma percepção totalizante da realidade.

A “interdisciplinariedade”, segundo Gallo (2016), veio com a proposta de romper a especialização, mas esbarrou na “disciplinarização”, não conseguindo extrapolar os limites das disciplinas e produzir um conhecimento novo, uma conversa mais criativa⁶⁸. A própria formação dos professores tem dificultado esse entendimento, acabam se engessando em suas “áreas específicas” e não conseguem estabelecer uma relação entre sua especialidade e as demais áreas do saber. A mesma coisa em relação ao conceito de “transdisciplinaridade”. A possibilidade mais criativa, segundo o autor, para pensar uma educação não disciplinar é pensar no “paradigma rizomático” proposto por Deleuze e Guattari que rompe com a hierarquização tanto do poder quanto nos aspectos de circulação dos saberes. Assim, teríamos como proposta a noção de “transversalidade”, criada por Guattari, nos indicando a ideia de matriz de mobilidade (GALLO, 2016).

⁶⁷ https://www.nodo50.org/insurgentes/biblioteca/educacao_libertaria_varios.pdf. Acessado em 29 de novembro de 2016.

⁶⁸ Esse conceito trabalhado por Gallo é diferente da transversalidade pensada nos PCNs de 1997, em que os saberes que são considerados “transversais” se referem a algo que atravessa o currículo esporadicamente sem criação e reinvenção dos saberes, não criando relação rizomática entre eles.

Pensamos que ainda há muita dificuldade ou resistência mesmo dos professores em ultrapassar esses limites, como não tivemos acesso às atas das reuniões nas quais se deram para a construção do projeto, corremos o risco de fazermos muitas inferências sobre o modo como se deu esse processo, por isso, nos debruçamos apenas sobre o que está exposto nos documentos apresentados aqui. Desse modo, chamou-nos a atenção algumas discrepâncias encontradas entre o que está proposto nas ementas de algumas disciplinas ao que consta como “competências e habilidades” esperadas para aquela disciplina. Isso ocorreu em relação às disciplinas ditas “sociais”: “Psicologia e Políticas Públicas”, “Psicologia e violência”, “Psicologia comunitária”, “Análise institucional” e “Psicologia, Justiça e Direitos Humanos”.

As ementas dessas disciplinas enfatizam a relação da psicologia com a história, com a sociedade, os processos sociais, as lutas políticas, com os movimentos sociais, a realidade brasileira, a garantia de direitos, etc., sem fazer menção estritamente à saúde. No entanto, ao lermos o Anexo VII que trata da “Relação dessas atividades de Formação e Competências e Habilidades”, todas essas disciplinas fazem referências à saúde. Assim, por exemplo: Psicologia e Políticas Públicas têm como competências e habilidades:

Identificar as relações estabelecidas entre o processo de saúde, de adoecimento e o campo da saúde mental; Reconhecer a necessidade de realizar avaliações de natureza psicopatológica e distúrbios de aprendizagem para proceder encaminhamentos ao psiquiatra, ao psicopedagogo, ou ao fonoaudiólogo; Planejar, executar e avaliar programas de promoção de saúde no âmbito comunitário e institucional (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2010, p.63).

Ou seja, uma visão totalmente distorcida e medicalizada do fazer do psicólogo nas políticas públicas, sem contar que nessa descrição a política pública fica restrita ao campo da saúde, sem mencionar as políticas de assistência e as de educação, por exemplo. Enquanto que na ementa da disciplina encontramos:

Contextualização da Psicologia na história política social brasileira; Organização dos movimentos sociais e lutas por políticas públicas no Brasil; Panorama das políticas públicas a partir da Constituição de 1988 nas esferas estadual e municipal. LDB; LOAS; ECA; SUS; Lei Maria da Penha; Estatuto do Idoso; Reforma Agrária; Luta Antimanicomial no Brasil e a lei 10.216 de desospitalização, entre outras). (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2010, p.36).

Mais um exemplo para ilustrar essa situação: o que consta nas “competências e habilidades” para Psicologia Comunitária:

Compreender o processo de formação das sociedades humanas e suas implicações para os processos de promoção de saúde; Conhecer as propostas de movimentos sociais para o campo da saúde; Conhecer as problemáticas regionais e particularidades culturais em suas implicações para o campo da saúde; (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2010, p.64).

Enquanto que a ementa atribui a essa disciplina:

Concepções de Redes Sociais Comunitárias e Organizações governamentais que lidam com as políticas públicas e sociais; Sentidos de comunidade e processos identitários que permeiam as práticas e intervenções na área; Teorias em

psicologia comunitária; Políticas públicas e realidade brasileira (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2010, p.40).

A saúde como um “grande guarda-chuva” da “diversidade teórica” poderia ser um argumento para tais “incongruências”? Tendo a maioria dos professores voltados para a saúde no curso de psicologia provocaria essa tendência a pensar na mesma como vetor mais importante para compor a experiência de formação do egresso de psicologia? Se esse fato é um equívoco ou não, deixa margens para ventilarmos sobre os rastros que temos tentado mapear durante a construção dessa pesquisa, sobre os modos como as práticas de medicalização tem se inserido na composição da formação em psicologia.

É muito curiosa a manifestação dessa disparidade encontrada nas disciplinas apontadas anteriormente, evidenciando que mesmo tendo sido criados espaços para se debater a relação da psicologia, ou a produção de conhecimento da psicologia sobre aspectos mais políticos, sociais, entre outros, ao se dizer que esses aspectos são tratados almejando a “saúde” ou a “promoção” desta, minimiza e reduz esse debate a um plano de conhecimento⁶⁹. Assim, a formação em psicologia como uma prática discursiva põe em jogo determinadas regras, das quais são formados um conjunto de objetos, enunciações, escolhas teóricas, que muitas vezes podem apenas se fazer operar durante a formação, sem que esse jogo seja posto em evidência.

Temos assim, traçado o quadro de uma formação em psicologia ainda fortemente marcada pelas áreas de atuação que a ligavam ao campo médico, fazendo com que a mesma fosse alvo de diversas críticas⁷⁰.

5.1.1 Apesar das “tradições”, novas possibilidades

A Clínica sempre foi e continua sendo campo de destaque na formação em psicologia como mostramos no levantamento da literatura sobre a formação em psicologia no Brasil na seção 3 “Formação em psicologia e a produção de práticas medicalizantes desse trabalho”, e esse modelo de formação acaba reproduzindo o que a maioria dos cursos no Brasil tem

⁶⁹ Embora a saúde deva ser tratada em seus aspectos multivariáveis, não acreditamos que nesse caso específico que identificamos em relação às disciplinas e às suas ementas se trate de uma “preocupação interdisciplinar”, uma vez que o foco das disciplinas abordadas não é a “saúde em si”, embora ela seja um elemento, que por ventura possa atravessar os aspectos estudados por esses outros planos teóricos da psicologia.

⁷⁰ De acordo com Spink (2003) a psicologia da saúde nos anos de 1970 e 1980 tinha como principais referências teóricas a psicologia social e cognitiva desenvolvida entre os anos de 1950 a 1980, sendo também derivativas da psicologia clínica. Essas teorias possuíam um forte viés individualista que se coadunava com o ambiente das instituições de saúde dominadas pelo modelo médico. Logo, “O enfoque clínico das várias tendências psicoterapêuticas adequava-se sobremaneira ao *modus operandi* das agendas médicas de instituições de saúde, mesmo quando estas trabalhavam no nível primário da assistência. Foi justamente a inserção do psicólogo nesse nível de atenção, sobretudo a partir dos anos 80, que possibilitou uma aproximação, no caso do Brasil, com as vertentes sociais da medicina: a medicina social, a medicina coletiva e a epidemiologia social. Vale notar que o perfil do psicólogo que se interessaria nos níveis primários de atenção à saúde era (ou veio a ser) bastante distinto daquele que se inseria nos atendimentos de nível secundário e terciário.” (SPINK, 2003, p.69-70).

realizado. Esse interesse pela clínica, tanto por profissionais quanto por estudantes, chega a provocar uma “indistinção constante e espontânea entre a atuação clínica e o trabalho do psicólogo”, como pontua Ferreira Neto (2008). Nos anos de 1980 ela respondia por 55,3% dos profissionais em atividade no Brasil, além de ser a que se destacava na opinião destes como área de satisfação. Na atualidade esses dados perseveram, contudo, tem-se observado gradativa mudança nessa área.

De acordo com Ferreira Neto (2008), autores como Féres-Carneiro e Lo Bianco (2003) e Lo Bianco e Bastos (1994) têm distinguido “clínica tradicional” ou “clássica” de “clínicas emergentes” ou “novas concepções de clínica”, sendo a “clínica clássica” caracterizada por um modelo mais homogêneo com forte influência da medicina em que a atenção é voltada para o indivíduo. São típicas desse modelo as atividades de diagnóstico e psicoterapia e uma predominância de orientação teórica psicanalítica, realizada em consultórios privados, cuja clientela é predominantemente da classe média e alta.

Para esses autores as novas concepções de clínicas ou “práticas emergentes”, por sua vez, não garantem uma homogeneidade, pois são práticas em construção e multifacetadas. Os traços de referências identificados são: não condição de liberal autônomo, pois estão ligados aos órgãos públicos, organizações não governamentais, projetos com trabalhos em equipes. A clientela também é outra variante citada, composta pela parcela mais pauperizada da população, geralmente sem condições de pagar pelos serviços na clínica privada. Várias expressões foram sendo criadas para designar essas novas práticas clínicas: “clínica do social”, “clínica ampliada” e “clínica transdisciplinar” (FERREIRA NETO, 2008).

Quanto à saúde, por sua vez, tem sido o lugar de abertura, de entrada para a atuação de psicólogos. Um marco importante na constituição das práticas discursivas da psicologia foi o reconhecimento desta como uma das profissões que compõem a saúde (Cf. Resolução nº 218/97 do Conselho Nacional de Saúde), ampliando a abrangência de profissionais interessados nessa área, principalmente no campo das políticas sociais. Outro fator a se considerar em relação ao curso de psicologia da UFPA é a possibilidade de realizar atividades acadêmicas nos dois hospitais universitários desta universidade, o Bettina Ferro e o Barros Barreto, onde professores atuam com a oferta de estágios, bem como o desenvolvimento de pesquisas e programas de extensão. Identificamos sete (07) projetos de pesquisas sendo realizados no Hospital Universitário João Barros Barreto e dois (02) no Hospital Universitário Bettina Ferro. Os projetos de extensão identificados nos *Lattes* foram um (01) no Barros Barreto e dois (02) no Bettina Ferro.

Junto com Ferreira (2002) nos perguntamos como algumas abordagens teóricas e alguns campos de atuação se sobressaem na Psicologia? O autor nos auxilia indicando que um

dos motivos pode estar na capacidade de divulgação de determinada teoria, mas, também, vale lembrar que a mesma cria, forja um tipo de sujeito, um tipo de sociedade. As teorias por sua vez encontram “ecos” nas práticas existentes na sociedade, sendo assim requeridas por essa.

Como assevera Ferreira (2002) a psicologia é uma “máquina de capturas”, logo, as práticas discursivas que o curso de Psicologia oferecido pela UFPA desenvolve, ao dar maior propensão à clínica (e uma clínica psicanalítica, sobretudo), e à saúde, pretende fazer que tipos de capturas?

Para este autor, por exemplo, a Psicanálise desenvolve um poder de disseminação fora da academia, se fazendo presente de modo muito próximo da vida comum. Nas palavras do autor:

[...] pode-se igualmente pensar que estes saberes não planam num mundo teórico; eles possuem ressonância enquanto práticas, com todo um conjunto de modos de subjetivação já existentes na sociedade. Ou seja, as práticas discursivas da Psicologia surgem dentre as várias “tecnologias de subjetivação” próprias de nossa sociedade, para se porem, em um segundo momento, como ajuizadoras, por seu poder de verdade, das demais práticas (FERREIRA, 2002, p.106).

Foucault (2008i) já assinalava sobre a relação das mutações da sociedade e as produções de saber-poder. Ele nos dá como exemplo uma das variantes da “despsiquiatrização” no final do século XIX, através da Psicanálise, que se por um lado atuou dessa forma ao retirar do asilo os loucos e assim tentando apagar os efeitos de sobre-poder psiquiátrico, não tardou em constituir-se em poder médico enquanto produtor de verdade ao preparar um local, privado, para a “revelação da verdade” sobre o sujeito, e demais condições: liberdade da fala, incitando a produção da verdade e a regra do contrato livre, mediante pagamento garantia na intimidade do consultório a permanência do poder médico.

Assim, numa sociedade como a atual, em que a saúde é incessantemente abordada como instância que precisa ser preservada, cuidada, observada, almejada, cada vez mais autores vêm expondo as consequências do atrelamento dos diversos aspectos que compõem a vida e as relações sociais ao campo da saúde, fazendo uma inferência a esse interesse da psicologia pelo campo da saúde ao se colocar como uma das *expertises* a lidar com as questões que a permeiam, bem como, buscando discursos da saúde como causa ou efeito de outras práticas.

Se por um lado a psicologia tem dado contribuições no campo da saúde no que tange aos sofrimentos psíquicos, às discussões sobre “humanização” (BENEVIDES, PASSOS, 2005), a fim de melhorar os atendimentos “mecanizados” na rotina dos hospitais e centros de saúde, a sua inserção nos órgãos públicos não lhe garante *per si* situação por excelência de profissional crítico, comprometido socialmente, podendo vir em alguns aspectos quando não

realiza uma reflexão sobre sua atuação, identificando sua posição de poder nas relações, colaborar para o controle social, contribuindo com políticas de “ajustamento” e aos mecanismos de produção.

A psicologia passa a integrar equipes de saúde por volta dos anos de 1970 e segundo Carvalho e Yamamoto (2002 apud PIRES; BRAGA, 2009) essa inserção se dá pela diminuição da clientela na clínica privada, devido à crise econômica pela qual passava o país e imanente a isso a decorrência de críticas realizadas à clínica tradicional que limitava o significado social.

Nesse contexto muitos psicólogos clínicos migram para o setor da saúde pública, tendo como expoente a Reforma Sanitária de 1980 com a criação de Programas de Saúde Mental, em que vários psicólogos passaram a ser contratados (FERREIRA NETO, 2008). Diante dessa situação, alguns psicólogos clínicos tendiam a reproduzir no sistema de saúde pública as práticas dos consultórios, o que ocasionou diversas críticas, até por parte dos psicanalistas. Atuando com características de consultório particular dentro da Saúde Pública acarretava práticas de despolitização e a manutenção das relações de saber e poder a partir da lógica manicomial (FERREIRA NETO, 2008).

Tanto as condições de estruturamento, as diferenças de lógica e sentido do funcionamento da saúde pública, a relação das instituições de saúde com a comunidade, as realidades diversas que acabam chegando nas instituições de saúde e que solicitam práticas políticas exigiam mudanças na forma de trabalhar com as pessoas envolvidas nesse processo, tanto com as equipes de saúde quanto com os usuários, conforme atesta o autor:

Os indivíduos são seres que se constituem na relação com o outro estando o tempo todo sendo agente de subjetivação. Portanto, uma intervenção, pautada numa lógica antimanicomial, deve atuar na rede de relações dos indivíduos e não apenas sua interioridade como propõe a ênfase clínica (FERREIRA NETO, 2008, p. 112).

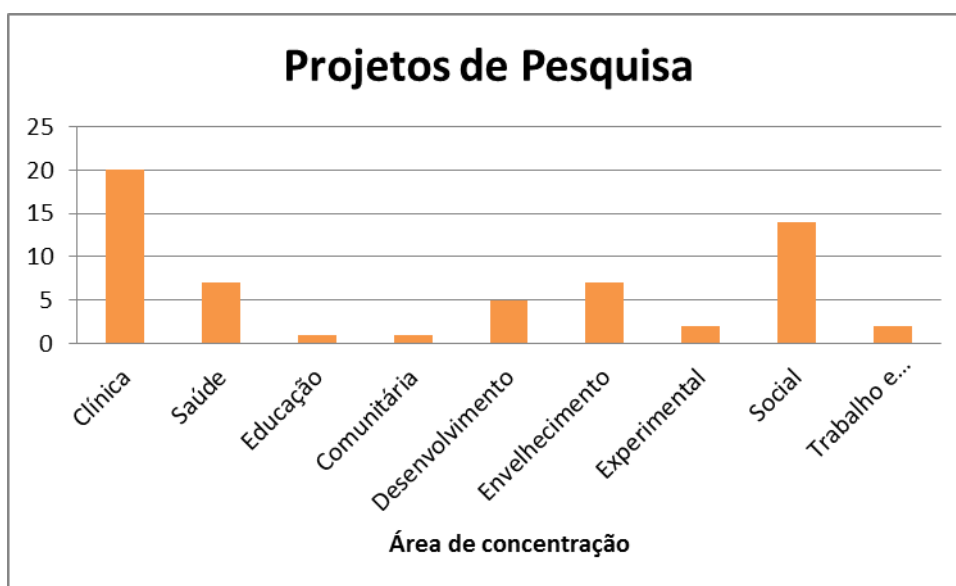
Essa dicotomia entre “clínica” e “política” tem sido revisitada, pois essas práticas carecem de teorizações do que fazer nessas situações, de modo a superar esse dualismo e possibilitar a produção de atuações no sentido de provocar autonomia e emancipações na saúde mental, em muitos aspectos tendo que haver uma “indissociabilidade” da “clínica” de práticas ditas como “reabilitação psicossocial”. A expressão que vem sendo usada de “clínica ampliada” funciona como uma tentativa de superar a clínica tradicional, bem como o dualismo entre clínica de um lado e reabilitação de outro: “Para isso propõe uma redefinição do objeto, dos objetivos e dos meios de trabalho de assistência individual, familiar e de grupos.” (FERREIRA NETO, 2008, p. 112).

Esse debate nos foi suscitado ao debruçarmo-nos sobre os projetos de pesquisa e os projetos de extensão indicados nos currículos *Lattes* dos professores da Faculdade de

Psicologia para compor uma visão panorâmica das atividades desempenhadas para além das disciplinas ministradas e desse modo verificarmos como os professores põem em funcionamento os saberes por eles operados nessas outras instâncias. O período que incide essa busca concentrou-se nos anos de 2011 a 2016, época de vigência do Projeto Pedagógico que estamos analisando.

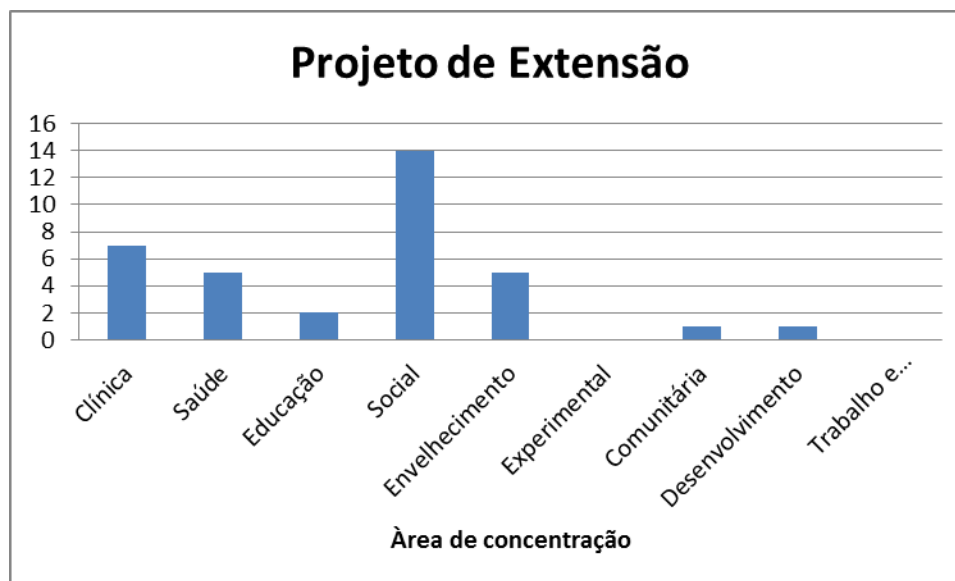
Iniciamos a catalogação identificando cada projeto correspondente aos projetos de pesquisa e os que eram correspondentes ao de extensão; depois verificamos quais áreas esses projetos tinham maior afinidade ao fazermos a leitura da descrição dos mesmos quando disponível, ou quando da ausência dessa descrição. Fizemos um julgamento pela identificação do título do projeto comparando com a área de atuação assinalada pelo professor em seu currículo, depois montamos os gráficos a seguir a partir das áreas identificadas:

GRÁFICO 5 - Quantidade de projetos de pesquisas de acordo com a área de concentração



Fonte: Currículos Lattes dos professores de Psicologia, da Faculdade de Psicologia da UFPA, informados no ano de 2016 na Plataforma do CNPQ.

GRÁFICO 6 - Quantidade de projetos de extensão de acordo com a área de concentração



Fonte: Currículos *Lattes* dos professores de Psicologia, da Faculdade de Psicologia da UFPA, informados no ano de 2016 na Plataforma do CNPQ.

Em relação aos projetos de pesquisas notamos que há maior número de trabalhos sendo desenvolvidos pela vertente clínica (33,8%) seguida pela psicologia social (23,7%) e, em igual proporção, saúde e envelhecimento (11,8%). Já em relação aos projetos de extensão temos a psicologia social com expressão significativa (40%), seguida da clínica (20%) e depois saúde (14,2%).

Os projetos de pesquisa e extensão são geralmente os expoentes das práticas desenvolvidas pelos professores além das atividades de ensino das salas de aula. Segundo a Constituição Federal de 1988, ensino, pesquisa e extensão devem seguir pelo princípio da indissociabilidade a fim de garantir uma formação de qualidade que prime pela apropriação e produção do conhecimento científico trazendo benefícios para a sociedade. Nesse sentido Chaves e Gamboa asseveram que,

[...] formar profissionais competentes para atuar em situações complexas, produzir conhecimento científico, elaborar materiais instrucionais para socializar conhecimentos, são desafios que nos propomos a encarar a partir do ensino-pesquisa-extensão, tendo como princípio articulador o trabalho pedagógico (CHAVES; GAMBOA, 2000, p. 164).

Como uma forma de aproximar mais a universidade da sociedade, as atividades extensionistas têm sido consideradas veículos importantes para a formação, permitindo ao estudante não só aproximar-se da comunidade, mas trabalhar com esta os conhecimentos produzidos na universidade, trocar experiências e construir novos conhecimentos.

Mais do que isso, a práxis extensionista visa conferir à atividade de formação uma medida da relevância social dos saberes veiculados no ambiente acadêmico e a

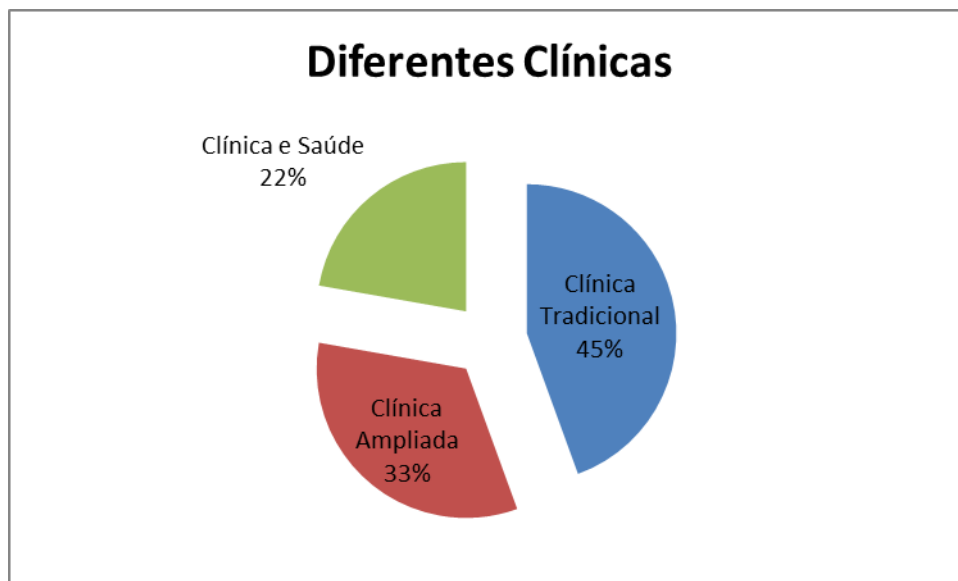
vincular as ações institucionais à realidade social que circunscreve seus mais expressivos desafios. A indissociabilidade entre a extensão, a pesquisa e o ensino constitui, portanto, uma dimensão essencial da formação para a cidadania, da qual uma universidade pública não pode prescindir. Se, por um lado, não se pode esperar que todo docente esteja simultaneamente envolvido com atividades de ensino, pesquisa e extensão, por outro, é legítimo esperar que todo discente encontre, como parte de sua formação, a integração entre ensino, pesquisa e extensão. Cabe a universidade estabelecer o perfeito equilíbrio entre a atuação de seus docentes e o anseio de seus alunos. (PLANO DE DESENVOLVIMENTO..., 2011).

Pois bem, mais uma vez notamos uma discrepância bem acentuada entre as áreas de produção de saber desenvolvidas pelos professores do curso de psicologia. O destaque para a clínica nos projetos de pesquisa e nos de extensão (embora neste segundo perca o “posto” para a social) corroboram a posição demarcada por esse campo de saber. Chama a atenção, contudo, a diminuição da saúde como área de concentração já que grande parte dos professores identifica-se nessa vertente. Para explicar essa disparidade, observamos que a maioria dos projetos identificados tentam ampliar a temática ou os “objetos” em questão inserindo-os em outros campos ou dialogando com outras vertentes e o resultado disso, além da diminuição da “concentração pura” da saúde foi o aumento das pesquisas e das atividades de extensão, por exemplo, na vertente que chamamos de social.

Esse caminhar por outras vertentes pode nos dar uma pista da manifestação de resistências operando no curso, no sentido de “desmontar” as “caixinhas” que durante anos foram reflexo das disputas por espaços na Faculdade, nas lutas de saber-poder que até hoje existem dentro da academia.

[...] da mesma forma que as redes das relações de poder acabam formando um tecido espesso que atravessa os aparelhos e instituições, sem se localizar exatamente neles, também a pulverização dos pontos de resistência atravessa as estratificações sociais e as unidades individuais (FOUCAULT, 2005a, p. 92).

Assim, ao esmiuçar os projetos da vertente clínica também identificamos a tentativa de diálogo desta com outros campos de saber, e algumas pesquisas que inclusive colocam em xeque o próprio fazer da clínica em lugares diversos, necessitando sua transformação e capacidade plástica para trabalhar junto e produzir novos conhecimentos e modos de atuar com outros saberes. A fim de exemplificar essa situação subdividimos a área de clínica em três: a) Clínica Tradicional – quando percebemos interesse concentrado nesse campo, sem demonstrar interesse por outras áreas; b) Clínica Ampliada – passamos a designar assim as tentativas de expandir o trabalho da clínica para outros campos, buscando a interdisciplinaridade com as temáticas dos direitos humanos, gênero, psicologia social, cultura, instituições, saúde coletiva etc.; e 3) Clínica e Saúde – para as atuações em que o vetor principal era a clínica, mas que mantinha forte entrelaçamento com a saúde. Abaixo o quadro demonstrativo desse recorte.

GRÁFICO 7 - Subdivisão da área clínica a partir de três vertentes

Fonte: Currículos *Lattes* dos professores de Psicologia, da Faculdade de Psicologia da UFPA, informados no ano de 2016 na Plataforma do CNPQ.

Em relação à área da saúde percebemos também uma interface desta com outros campos, indicando a importância de se considerar os diferentes vetores na produção da análise das práticas que a constituem. Logo, encontramos a saúde trabalhando com vertentes numa lógica de orientação privada, como associada à clínica, à psicopatologia, às avaliações de diagnósticos, contudo, outros olhares e extensões da saúde se presentificam quando esta se volta para a saúde coletiva problematizando com os diferentes profissionais de um hospital universitário as queixas de demandas que chegam a estes; o trabalho transdisciplinar, os direitos humanos, questões envolvendo violências diversas como contra a mulher, ao idoso, às crianças e adolescentes.

Quanto à psicologia social, o que pudemos perceber foi que vários professores que embora não assinalem em seu currículo, atuarem “propriamente” na área da psicologia social desenvolvem pesquisas ou projetos de extensão cujo principal vetor envolve preocupações em uma vertente mais social, como por exemplo, professores que trabalham com a psicologia do desenvolvimento ou e do envelhecimento que começam a se interessar pelo “contexto”, os fatores sociais, o perfil de autores de agressão à crianças e adolescente e aos idosos; ou quando profissionais que trabalham na clínica e com a saúde, nos setores sociais como unidades básicas de saúde, percebem que as fichas de notificação de violências muitas vezes são usadas de formas indiscriminada, agindo mais no sentido de buscar um “culpado” por determinada agressão ou violência, com caráter mais punidor, do que como um instrumento de análise das situações mais amplas que culminaram naquela agressão; ou outro exemplo,

são trabalhos desenvolvidos em instituições de saúde visando a formação de profissionais que lá atuam enfocando dimensões éticas, melhoria nas tecnologias de comunicação, observância das garantias de direito etc.

O próprio caráter social impresso, sobretudo, nas atividades extensionistas, seria um elemento preponderante para o acentuado número de projetos de extensão nessa vertente considerada social. Vale lembrar que em alguns casos há uma concentração de trabalhos desenvolvidos por um único professor, o que acaba elevando a produção nessa área, isso ocorreu, sobretudo em relação à psicologia social e à do envelhecimento (veremos mais adiante essa análise da produção acadêmica).

Embora seja bastante apressado dizer que esse “caminhar” apontado acima expressa algumas “resistências” dentro das psicologias que são forjadas na UFPA, preferimos apostar nesses elementos como possibilidades de intervenções, do repensar a si mesmo e as teorias com que trabalham, tentando deslocamentos desse especialismo identitário que compõem a psicologia, que durante anos orientou a formação dos psicólogos. Essa aposta é baseada no próprio Foucault que assinala que não há relações de poder sem resistências, portanto, assim assinala,

[...] no centro das relações de poder e como condição permanente de sua existência, há uma “insubmissão” e liberdades essencialmente renitentes, não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem volta eventual; toda relação de poder implica, então, pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta, sem que para tanto venham a se superpor, a perder sua especificidade e finalmente a se confundir (FOUCAULT, 2010b, p. 293-94).

É claro que problematizamos essa formação a partir de um lugar de referência teórica que muitas vezes entra em conflito com a maioria das perspectivas teóricas que correspondem às áreas de saber as quais trabalham os professores cujos Currículos *Lattes* foram aqui tratados. No entanto, consideramos primordial não esquecer tal como destacam Malito e Aguiar (2010) que algumas vezes nossa opção teórica subestima e constrange outros modos de abordar a psicologia.

São frequentes as análises sobre os desdobramentos da psicanálise, recursos humanos, cognitivismo, comportamentalismo, neurociência etc., na formação pouco crítica dos alunos – no sentido de repetirem conceitos teóricos sem questioná-los. Mas queremos sublinhar um risco que se tem produzido em nome da pesquisa-intervenção e da filosofia da diferença: uma postura que carrega implícita a ideia que essas abordagens são mais potentes que as demais. Levamos nossos jargões – desconstrução, transdisciplinar, devir, agenciamento, deslocamento, encontro – para os campos de intervenção e, de repente, de psicólogo “ético-estético-político” podemos passar a detentores de práticas policiais (MALITO; AGUIAR, 2010, p.42).

Fazemos essa ressalva como forma de nos implicarmos nesse processo de pesquisa, sabendo que tal como os processos de formação não são fixos, que os saberes podem ou não se tornar “grilhões” que nos impedem de avançar e enxergar propostas criativas para a

produção da diferença, o nosso fazer também precisa ser revisitado para que não construamos para nós mesmo as armadilhas das quais tentamos evitar com nossas problematizações. E reafirmamos a importância do lugar da crítica e das problematizações que devem ser feitas em relação à formação dos psicólogos no Brasil. Lembramos o importante livro organizado pela professora Maria Helena de Souza Patto intitulado “Formação de psicólogos e relações de poder: sobre a miséria da psicologia” que foi fruto das indignações que atravessaram vários professores/pesquisadores no Brasil acerca de um acontecimento emblemático envolvendo uma psicóloga e o laudo realizado por esta, decisivo para o desfecho da situação estarrecedora vivida por dois adolescentes.

A partir da indignação inicial dessa professora, de várias trocas de e-mails entre professores, questionamentos dirigidos aos conselhos de psicologia e diante da inércia vivida no país por parte das próprias faculdades diante do caso, alguns professores resolveram transformar essa indignação em livro como uma forma de expor as mazelas da nossa formação. Muitos são os movimentos, livros-textos que circulam trazendo à tona esse debate. Esse livro que parte de uma situação emblemática ocorrida no Brasil escancara os problemas que temos presentes na formação em psicologia.

Novamente Malito e Aguiar (2010, p. 45) nos ajudam com a pergunta que levantam: “como escolhemos o que serve para potencializar nossa formação de psicólogo, sabendo que tais escolhas produzirão efeitos no mundo?”; fazemos desse trabalho uma proposta para alunos e professores, uma convocação para problematizar os efeitos dos saberes e poderes que circulam, operam os modos de ser psicólogos.

5.1.2 Currículos *Lattes* e a produção acadêmica

Nesse tópico foi mapeada uma parte da produção acadêmica dos professores da Faculdade de Psicologia da UFPA. Esse mapeamento não teve o intuito de fazer uma varredura policial sobre como andam as produções dos professores, mas notar como a produção de conhecimento vem acontecendo no curso por meio dos investimentos ou falta destes por parte dos professores nas atividades de pesquisa e produção científica.

Sabemos que na avaliação dos cursos de graduação o critério usado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)⁷¹ corresponde a quatro dimensões: organização didático-pedagógica; perfil do corpo docente; instalações físicas e desempenho

⁷¹ Órgão pertencente ao Ministério da Educação responsável por conduzir e divulgar os resultados que irão compor os indicadores de qualidade de cursos e instituições de educação superior: <http://www.inep.gov.br/>.

dos alunos no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Na avaliação do corpo docente, o foco recai sobre as atividades pedagógicas⁷² e não na produção científica ou atividade de pesquisa. Essas atividades são registradas como parte dos critérios utilizados pela CAPES durante a avaliação dos Programas de Pós-Graduação e para Progressão e Promoção dos servidores da Carreira do Magistério Superior conforme consta na Resolução n. 4.644, de 24 de março de 2015/UFPA.

Logo, como não é exigido dos professores de graduação o desempenho dessas atividades, não consideramos condizentes utilizar os mesmos critérios para inquirir o Currículo *Lattes* desses professores, apenas nos focamos nos aspectos que julgamos mais relevantes para o desempenho em relação a produção de conhecimento, já que embora não se exija que este se dedique à pesquisa inovadora, para manter um mínimo de qualidade da formação oferecida, espera-se que pelo menos esse professor precisa atualizar-se com as produções que vem ocorrendo nos últimos anos. Para conseguir tal feito ele pode usar os diferentes acessos a domínios variados de publicações científicas, já que a Internet tem sido um meio bastante eficaz de divulgação de pesquisas por meio de revistas e periódicos eletrônicos, o próprio acesso a dissertações e teses pelo banco da CAPES ou pelas páginas eletrônicas dos Programas de Pós-Graduação. Contudo, como não fizemos nenhum investimento sobre o modo como os professores da Faculdade de Psicologia utilizam para atualizar-se sobre as produções de conhecimento, partimos para análise do Currículo *Lattes*, que também é uma fonte de informações sobre a trajetória acadêmica dos docentes. Assim, selecionamos apenas alguns aspectos que pudessem informar um pouco dessa trajetória que também pode servir como um indicador da participação desse docente na produção de saberes.

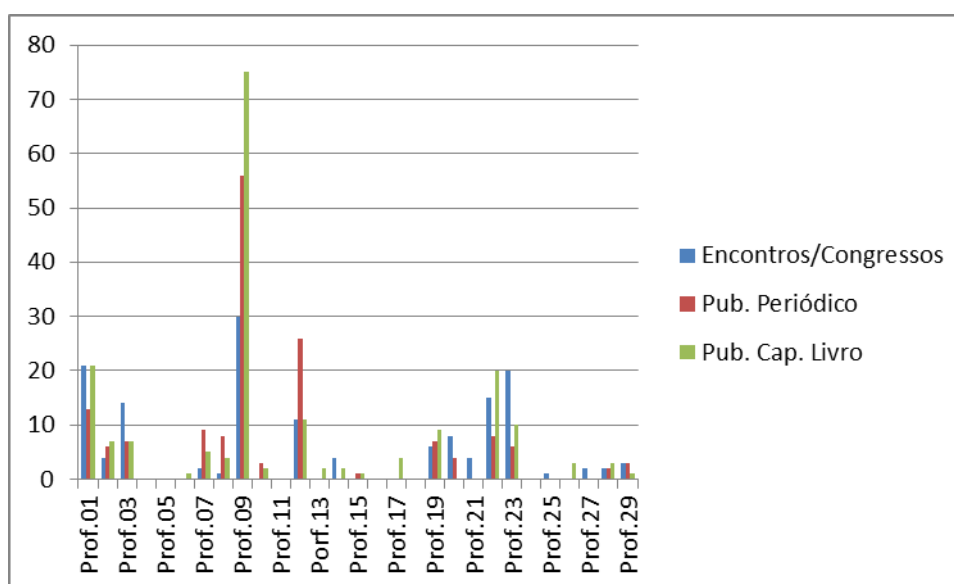
As fontes foram catalogadas na confecção dos seguintes eixos: 1) Produção científica: na qual foram mapeadas as produções publicadas em periódicos (sem distinção de ser nacional ou internacional), publicação de capítulos de livro, e participação em eventos como Congressos, Seminários e Encontros Regionais, Nacionais e Internacionais; 2) Atividade de Pesquisa e Extensão: foram mapeadas a coordenação e execução de Projetos de Pesquisa, coordenação de Projetos/Programas de Extensão, ou a participação do docente nesses projetos, e o quantitativo de Bolsas de Iniciação Científica e Bolsas de Extensão; 3) Atividade de Pesquisa e Produção Científica 2: nesse eixo optamos por alocar as atividades referentes à Coordenação/Participação em grupos ou núcleos de pesquisas, a vinculação do docente às Associações Científicas e vinculação à revistas, seja como Editor Chefe ou Associado e

⁷² Como podemos acessar no Relatório de Autoavaliação Institucional da UFPA, 2016. Ano Base 2015. Comissão Própria de Avaliação: <http://www.cpa.ufpa.br/docs>.

Consultor ad hoc ou revisor de revista indexada. A justificativa para a distribuição desses dados em três eixos, é que como se trata da análise de 29 Currículos Lattes, a inteligibilidade de todos esses dados em uma única tabela não se tornou uma opção viável na primeira tentativa de organização. Na segunda, decidiu-se desmembrar a tabela e alocar três grupos com a composição de três dados para não alongar demais os gráficos.

Para compor esses gráficos, foram analisados 29 Currículos Lattes dos 35⁷³ nomes de professores indicados no *site* da Faculdade. O lastro temporal utilizado foi a demarcação do ano de 2010 a 2015 para delimitar o tempo de vigência do novo Projeto Pedagógico. Assim, em relação ao Eixo 1: Produção científica, nós podemos visualizar:

GRÁFICO 8 - Produção científica dos docentes da faculdade de psicologia



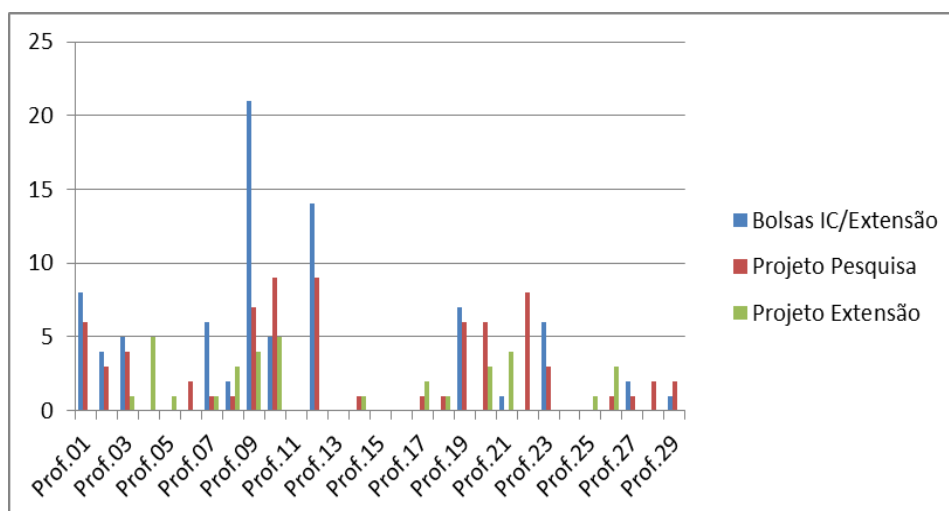
Fonte: Currículos *Lattes* dos professores de Psicologia, da Faculdade de Psicologia da UFPA, informados no ano de 2016 na Plataforma do CNPQ.

O gráfico acima nos indica que dentre os Currículos *Lattes* verificados, não há uma cultura de produção científica no sentido de publicações em periódicos quanto em capítulos de livros, aparecendo uma concentração em determinados professores, ou seja, 11 professores mantiveram uma média entre 4 a 9 publicações em periódicos, somando-se a esses professores três que destacaram-se com uma produção de 13, 26 e 56 artigos publicados. Em relação a publicação de capítulos de livros já há um maior espaçamento abrangendo 18 professores. A quantidade de publicações varia entre 01 a 75, sendo que há concentração entre três professores que publicaram entre 07 a 09; dois professores que publicaram entre 10 e 11; dois com 20 a 21, e um com 75 trabalhos publicados em livros.

⁷³ Não conseguimos encontrar os 06 Currículos *Lattes* restantes. Os mesmos não estão listados no sítio da Faculdade, e nem pela busca no site do CNPQ.

Destes 29 professores, 12 não frequentam eventos como Encontros/Congressos nos últimos cinco anos, e os que indicaram a média variou entre 4 participações a 30. Ou seja, praticamente os mesmo professores que mantiveram algumas publicações são os que mantêm uma regularidade em participação em eventos acadêmicos. Quanto aos temas dos eventos, verificou-se que estes são em sua maioria eventos ligados à área de atuação ou identificação dos professores com o referencial teórico com que trabalham. Assim, a distribuição entre as áreas do saber nesses dados verificados encontra-se bastante irregular. Se em termos de professores que trabalham com a Gestalt como referencia teórica temos uns três professores, recai sobre um deles a maior participação em eventos. A mesma coisa acontece com a Psicologia Social, seguida da Psicanálise, que embora conte com maior número de professores, concentra-se em três a frequência dessa participação. Passaremos para o Eixo 2: Atividade de Pesquisa e Extensão:

GRÁFICO 09 - Distribuição dos professores em relação às atividades de pesquisa e extensão



Fonte: Currículos *Lattes* dos professores de Psicologia, da Faculdade de Psicologia da UFPA, informados no ano de 2016 na Plataforma do CNPQ.

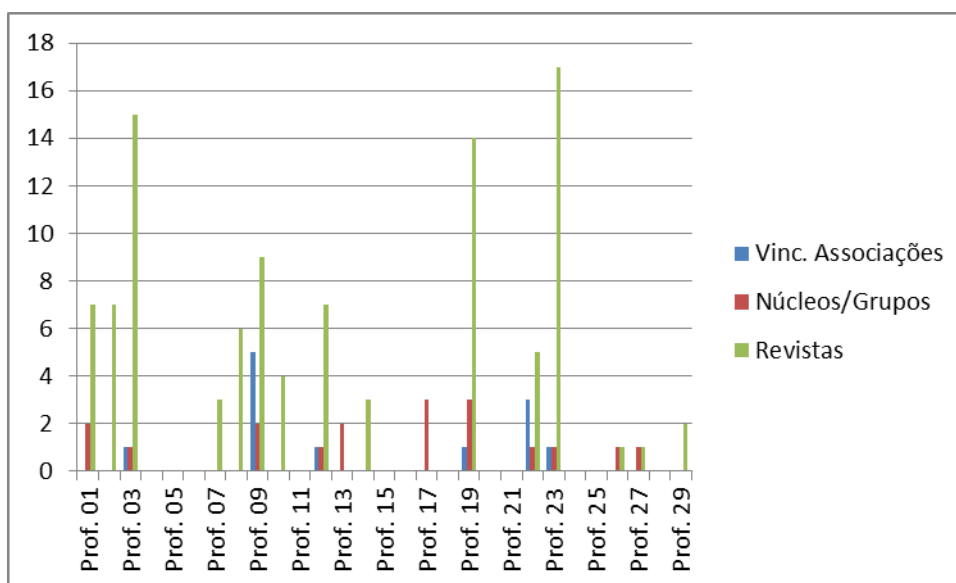
Aqui também encontramos os mesmos desníveis de distribuição: 02 professores tiveram 01 bolsa cada de IC e de Extensão; 02 professores tiveram 02 bolsas, 07 professores tiveram entre 04 a 08 bolsas e 01 com 14 e outro com 21 bolsas distribuídas entre IC e Extensão nesses últimos cinco anos, ou seja, perfazendo um total de 13 professores que conseguem ou tentam financiamento para execução dessas atividades, possibilitando o engajamento de estudantes via vinculação pela bolsa. O que significa que há um crivo bem reduzido para a inserção do estudante se este vier a participar apenas pela vinculação à bolsa, tendo que voluntariar-se para ampliar as possibilidades de experiência em atividades de

pesquisa e extensão. Assim, quanto aos professores que mantiveram essas atividades, listamos 20 professores que participam de projetos de pesquisas, sendo: 07 professores que participam de 01 projeto; 03 que participam de 02; 02 professores que participam de 03; 01 que participa de 04; 03 em 06 a 07 projetos de pesquisa e 02 em 09 projetos.

Em relação aos projetos de extensão somente 14 indicaram envolvimento com essas atividades, sendo: 06 professores participando de 01 projeto; 04 com a participação em 02 a 03; e 04 envolvidos com 04 a 05 projetos de extensão. Sendo que 01 professora de Psicologia Social concentrou esses 05 projetos; 01 professora da abordagem Comportamental (trabalhando com envelhecimento) concentrou igualmente 05 projetos, seguidos dos professores vinculados a corrente teórica da Psicanálise.

E por fim, a mescla dessas duas atividades no Eixo 3: Atividade de Pesquisa e Produção Científica 2:

GRÁFICO 10 - Vinculação de professores às associações científicas, núcleos ou grupos de pesquisas e revistas



Fonte: Currículos *Lattes* dos professores de Psicologia, da Faculdade de Psicologia da UFPA, informados no ano de 2016 na Plataforma do CNPQ.

Aqui nesse eixo encontramos uma situação bem interessante: a atividade que mais se destaca entre os professores é a participação ou envolvimento com Revistas, embora seja notado um baixíssimo envolvimento com Associações de Pesquisa e coordenação e ou participação em Núcleos e Grupos de Estudos e Pesquisas. Logo, 15 professores indicaram em seus *Lattes* o envolvimento com revistas, variando entre 01 a 06 o menor envolvimento e entre 07 a 17 maior participação de professores. Em relação aos Núcleos/Grupos, 11

professores fizeram referência a estas atividades, variando entre 01 participação a três. E apenas 06 professores possuem vinculação com Associações de Pesquisa.

O que podemos concluir dessas distribuições é que, um pouco mais da metade dos professores participam de eventos e, também é essa média que demonstra interesse em pesquisa, vindo a vincular-se pelo menos em um grupo, mas a maioria não desempenha atividades de produção.

O conjunto de professores que acabaram exercendo essa concentração nas atividades listadas faz referência diretamente aos professores que estão vinculados a Programas de Pós-Graduação. Dos 29 professores que foram listados pelos Currículos *Lattes*, 08 deles estão na Pós-Graduação em Psicologia no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas e 01 da Pós-Graduação em Pesquisa e Teoria do Comportamento do NTPC⁷⁴.

Outra observação em relação a esse “perfil” do quadro de docentes da Faculdade é que a maior parte dos professores que compõem o quadro de docentes adentrou na faculdade quando não se exigia a titulação de mestre e doutor, permanecendo nessa condição durante muitos anos, vindo alguns a realizar a continuidade dessa formação nos últimos 10 anos. Assim, somente após a titulação de boa parte desses professores foi possível o pleito por um Programa de Pós-Graduação em Psicologia dentro do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, que teve sua primeira turma de mestrado no ano de 2005 e a de doutorado em 2015.

Logo, podemos perceber que os professores que adentraram na faculdade com titulação de doutor ou que a obtiveram antes da instalação do Programa são os que mantêm um comportamento caracterizado como de “pesquisador”, mantendo atividades de pesquisa e produção bibliográfica. Destacamos 03 professores que não estão vinculados a Programas de Pós-Graduação e que demonstram maior engajamento nas atividades listadas.

Apesar de termos realizado apenas uma pequena incidência exploratória sobre essas atividades, nosso objetivo foi minimamente traçar o perfil que compõem o corpo docente vinculado à Faculdade de Psicologia, usando esses indicadores como referência, já que há uma ponderação no Projeto Pedagógico evidenciada, como vimos na seção 4, sobre a preocupação em garantir uma formação voltada, sobretudo, para atividades ditas científicas. O baixo índice de professores que desempenham tal comportamento contradiz essa preocupação expressa no PPP, além do risco de falta de atualização desses profissionais em termos de produção de conhecimento para que possam manter um equilíbrio entre as práticas investigativas e as práticas profissionais.

⁷⁴ Gostaríamos de ressaltar que existem outros professores vinculados à Pós-Graduação do NTPC que ministram aulas na Graduação, contudo, esse vínculo é esporádico, por isso, não mapeamos quais seriam esses professores.

Reconhecemos os limites dos documentos para a análise de determinadas situações e devido a esse fator no decorrer da pesquisa cogitamos a possibilidade de realizar algumas rodas de conversa com professores e alunos, como forma de intervenção na graduação, suscitando o debate sobre como as práticas de medicalização atravessam a formação em psicologia. O próximo tópico é referente a esses debates realizados e que faz parte desse processo de pesquisa, inserindo-se na preocupação de mapear as resistências, os modos de produzir ou silenciar a diferença na formação em psicologia.

5.2 Linhas de fraturas (subjetivação): documentos orais (entrevistas e rodas)

5.2.1 Explicitando os caminhos investigativos

Vimos ao longo desse trabalho realizando diversas intervenções em documentos de domínio público, tal como assinala Lemos, Dolores e Freire Piani (2015, p.10): “A pesquisa é uma intervenção, na medida em que entra na composição do jogo de forças, em um conjunto de práticas concretas que formam um dispositivo.” Por sua vez, estes documentos operaram na pesquisadora deslocamentos, fazendo-a repensar seu percurso e os delineamentos a cerca do que vinha trabalhando acerca do tema.

Nesse sentido alinhamo-nos com Prudente e Tittoni (2014, p.18) para quem a pesquisa, intervenção formada pelo acompanhamento do processo e pelas análises realizadas durante a pesquisa, está ligada a uma prática de si do sujeito-pesquisador:

Neste modo de pesquisar, não há produção dissociada de exercícios reflexivos deste sujeito sobre si mesmo, o que configura a pesquisa como um exercício ético. Logo, o processo de pesquisa, com suas regularidades e mudanças, pode ser tomado como uma prática reflexiva, convocando incessantes questionamentos sobre as condições de sujeição de si e dos outros e sobre as possibilidades de liberdade nestas condições.

Após releituras dos documentos que havíamos selecionados para a pesquisa, julgamos necessário escutar os professores e alunos quanto ao processo de formação vivenciado a partir da vigência do novo PPP (2010). Assim, pensou-se em realizar rodas de conversa como uma forma de permitir que outros agentes que compõem esta pesquisa tivessem a oportunidade de exprimir suas ideias sobre o tema investigado. Logo, a pesquisa-intervenção segundo Prudente e Tittoni (2014) apresenta um entendimento da pesquisa como prática de si, do sujeito-pesquisador, como um exercício ético. Desse modo, a partir da “Hermenêutica do sujeito” de Foucault, asseveram: “A ética afirma a possibilidade de reflexão sobre o exercício de liberdade nas relações de poder. [...] São práticas que passam por reflexão e pensamento

sobre si e sobre o mundo, e sobre este ‘si’ no mundo. Nesse sentido, apresentam potencial de transformar as relações e os próprios sujeitos.” (PRUDENTE; TITTONI, 2014, p.18).

Para tanto, realizou-se três rodas de conversas, sendo uma mista com professores e alunos e duas rodas somente com alunos. Posteriormente foram feitas mais oito (08) entrevistas com professores, destes, cinco mantêm atividades com a pós-graduação também. Desse modo, a pesquisa intervenção nessa modalidade teve o objetivo de tensionar as relações de poder, abrir espaços de criação e produção da diferença por meio das conversas e debates gerados nos encontros com professores e estudantes.

Para a primeira roda de conversa, tivemos a intenção de tornar mais profícuo o debate com a presença de estudantes e professores a fim de discutirmos sobre as práticas de medicalização e a formação em psicologia. Como esse tema é pouco discutido no curso, tanto entre os alunos quanto entre os professores, ou estes o fazem de maneira isolada, pensamos que seria uma oportunidade de trazer à tona esse tema mediante esses diversos atores.

Entramos em contato com dez professores que lecionam na faculdade de psicologia, por meio de telefone e e-mail. Tentamos nesse contato garantir a presença de pelo menos oito professores, sendo dois professores de cada abordagem teórica. Logo no contato, sentimos certo receio por parte de alguns deles em participar dessa atividade até que, por fim, sete aceitaram. Não conseguimos completar os oito porque não tinha compatibilidade de agendas, e outros não responderam ao e-mail enviado.

Em relação aos alunos, obtivemos a ajuda de três estudantes de graduação que frequentam o Grupo de Estudos e Pesquisas Transversalizando, e que na época eram estudantes de iniciação científica. Esses estudantes entraram em contato com os alunos da graduação que compunham a primeira turma a ser formada por esse novo Projeto Pedagógico, estando estes no último semestre.

O local para a realização da entrevista inicialmente tinha sido pensado para a sala do Centro Acadêmico do Curso de Psicologia, proposta pelos estudantes como uma forma de aumentar o interesse dos alunos pela atividade, e uma maneira de demonstrar maior aproximação das atividades da pós-graduação com a graduação. Acatada a decisão, marcamos dia e local. Contudo, na semana agendada, foi deflagrada greve no Campus pelos servidores técnicos, e foi divulgada a informação de que os portões não abririam no mesmo dia em que marcamos a roda de conversa. Assim, optamos por mudar o local para o auditório do Conselho Regional de Psicologia PA/AP, mantendo a data. Esse local foi escolhido por ter um auditório que permitiria boa gravação do debate, além de ser um local de endereço com fácil acesso e uma referência para estudantes e profissionais, facilitando a memorização do endereço.

No entanto, apesar dessas estratégias para não desmarcar a roda, com essas mudanças, acabamos tendo alguns problemas, dos sete professores que aceitaram participar dois faltaram por motivo de adoecimento, e dois porque tinham compromissos em horário anterior ao da roda em local distante e não conseguiriam se deslocar a tempo para participar. Assim, contamos com a presença de apenas três professores.

Quanto aos alunos, compareceram quatro. Dos que faltaram obtivemos retorno de apenas dois que alegaram confundir o local da atividade, e outros que esqueceram. Mesmo com esse número reduzido, optamos em conjunto continuar com a roda em respeito às pessoas que estavam presentes e que tinham interesse em discutir a questão proposta. Após a apresentação da pesquisadora e um breve comentário sobre os objetivos da pesquisa, foi entregue aos participantes um “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” e solicitado aos mesmos que o debate da roda de conversa fosse gravado. O que foi aceito por todos e todas. Este procedimento repetiu-se com as demais rodas de conversa e entrevistas. A fim de facilitar a circulação do gravador e o alcance das gravações das vozes recorremos ao uso de dois gravadores, que foram distribuídos em diferentes pontos da roda de conversa.

As rodas de conversas tiveram como tema disparador “Os processos medicalizantes e a formação em Psicologia”. Os professores que faltaram a essa primeira roda de conversa solicitaram a possibilidade de poder participar em outro momento. Tentamos novamente formar uma segunda roda de conversa que tivesse a presença de professores, contudo, não estava se tornando uma alternativa viável por conta da incompatibilidade de agenda desses professores. Decidiu-se então pela realização de entrevistas individuais com os professores, às quais foram realizadas em local escolhido por estes, tendo como tempo médio de duração entre 40 a 60 minutos.

A primeira roda de conversa foi realizada de maneira mais “deliberativa”. A partir do tema disparador solicitou-se que os participantes opinassem sobre o mesmo, o que por sua vez gerou um debate interessante, mas que acabou ficando muito focado em uma espécie de “avaliação do novo Projeto Pedagógico” e da forma como algumas atividades estavam sendo colocadas, ficando a questão da medicalização secundária, apesar de algumas intervenções pontuais da pesquisadora a fim de redirecionar o debate para o tema. O tempo de duração dessa roda foi de uma hora e meia.

Por conta dessa experiência, nas rodas de conversa que se seguiram a pesquisadora formulou algumas questões de modo a não dispersar tanto o tema. Essas duas últimas rodas foram realizadas somente com estudantes. O critério utilizado para a seleção desses participantes era inicialmente tentar compor a roda com alunos que estivessem em etapas finais do curso, devido à experiência “mais completa” de formação. Contudo, os estudantes da

primeira roda ficaram muito dispersos, devido aos estágios que estavam fazendo, atividades de TCC e a própria greve. Foram realizadas algumas tentativas de montar essa roda, indo ao Bloco de Psicologia, ao Centro Acadêmico, ao Restaurante Universitário, fazendo o convite pessoalmente a alguns estudantes, e com a ajuda dos três estudantes mencionados anteriormente, contudo, víamos que essa possibilidade não seria viável. Tivemos que flexibilizar a participação dos estudantes, mudando então a estratégia para a realização das rodas em turmas que frequentassem alguma disciplina em um horário fixo.

Conseguimos compor uma roda com a ajuda de uma das integrantes do Grupo Transversalizando que atuava na época como professora substituta na Faculdade e cujos alunos estavam se encaminhando para o último ano do curso. Como essa experiência foi melhor sucedida repetimos o procedimento, desta vez a ajuda veio por parte de um dos professores que concedeu entrevista e que ministrava disciplina para a mesma. O professor concedeu seu horário de aula para a realização da roda de conversa, cujos alunos estavam no quarto período, o que garantiria sua incursão pela metade do curso e sua participação em estágios básicos.

O tema disparador da conversa foi o mesmo da primeira roda. Como as turmas geralmente são compostas por uma média de trinta alunos, solicitamos que fosse realizado um círculo composto por dez alunos que tivessem interesse de participar mais ativamente do debate e assim facilitar a gravação das discussões. Os demais da turma foram convidados a permanecer e, se por ventura, desejassem em algum momento intervir na roda, essa permissão seria concedida. Somente os alunos que participaram do círculo e tiveram suas falas gravadas assinaram o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”. O tempo de duração da segunda roda foi de cinquenta minutos (aqui tínhamos apenas um horário disponível), e da terceira roda de uma hora e vinte minutos.

A transcrição das rodas de conversas, bem como das entrevistas, foram realizadas pela própria pesquisadora a fim de já ir mapeando os marcadores de análise. Foi recebida ajuda por parte de uma das estudantes presentes na primeira roda de conversa (uma das bolsistas), para a transcrição da sua própria fala, uma vez que o gravador ficou longe desta em alguns momentos de sua fala, contudo a mesma havia feito esta gravação em um aparelho pessoal, o que facilitou a realização desse procedimento. A mesma estudante se disponibilizou a revisar toda a transcrição desta roda.

Assim, estas entrevistas e rodas transformadas em fontes orais são analisadas neste trabalho como “documentos-monumentos”, tal como assevera Alberti (2011), a partir de conceito definido pelo historiador francês Jacques Le Goff. Essa ideia de documento-monumento implica uma intencionalidade que é conferida aos documentos, uma vez que as

peessoas escolhidas para darem seu depoimento serão tratadas como testemunhas importantes a serem ouvidas e a análise desse material deve levar em consideração as condições de produção, as relações de forças imanentes a essa produção (ALBERTI, 2011).

De acordo com Lemos, Galindo e Freire Piani (2015) a possibilidade de ampliar as fontes documentais deu-se, sobretudo, graças aos trabalhos e revisões teóricas realizadas pela história nova, composta pela geração das Escolas dos *Annales*, durante o século XX, realizando uma crítica ao uso restrito das análises históricas aos documentos considerados oficiais. Com a ampliação das fontes novos problemas e novos temas foram surgindo na valorização de saberes sujeitados e desvalorizados pela história factual.

A partir desse entendimento, passaremos para o próximo tópico referente às análises dessas rodas de conversas e entrevistas.

5.2.2 Marcadores de entrada para as análises

As transcrições foram lidas e sublinhados os pontos das falas que indicassem enunciados discursivos referentes ao tema investigado, a fim de delimitarmos as séries que apresentamos como marcadores de entrada para as análises. Tentamos alocar em grandes “blocos” as séries que se aproximavam para evitar ampliar em termos de quantidade as mesmas, assim, tentou-se organizar as discussões a partir de grandes eixos para que o debate não ficasse esfacelado, mas tomando o devido cuidado de demarcar as singularidades, uma vez que sobre a mesma série apareceram coisas em comum, mas também elementos que se conflitam ou tem certa descontinuidade. Desse modo, organizamos os enunciados a partir desses três eixos: Regularidades, Descontinuidades e Singularidades para a constituição das séries analíticas. Para substituir os nomes dos participantes utilizamos a seguinte nomenclatura para identificar as falas: E – Estudante; P – Professor; RE – Roda de conversa e fala de Estudante; RP – Roda de conversa e fala de Professor; EP – Entrevista com Professor.

5.2.2.1 Eixo Regularidades

I) Entendimento sobre medicalização na forma de crítica

A medicalização inicialmente é exposta por alguns entrevistados e participantes das rodas de conversa, fazendo alusão ao discurso médico, sobretudo, o psiquiátrico com o uso do remédio:

[...] a partir de algumas coisas que eu tenho escutado, lembro de alguns relatos, por exemplo, só porque uma criança quer correr muito, acham que ela tem algum problema, alguma doença, tem que dar algum remédio para ela, tem que medicar

essa criança porque ela tem que ficar quietinha, sem fazer confusão, sem atrapalhar a vida de ninguém, essa é minha ideia assim de medicalização com crianças. Mas isso não acontece só com crianças, mas com a vida também. Ah, a pessoa está vivendo um luto, está muito tempo triste, ah, já está com depressão! Toma um calmante que ela vai ficar melhor, porque isso não é normal, você não pode ficar triste porque alguém que você gosta muito morreu. Pra mim, vejo mais ou menos nesse sentido (RE1, 01/12/2015).

[...] eu entendo por medicalização o uso excessivo de remédios para tratamento de pacientes, remédios que vão influenciar no tratamento de forma negativa (RE3, 29/01/2016).

E junto a essa ideia da medicalização atrelada ao uso do remédio algumas adjetivações são realizadas acerca dos efeitos que esse uso possa produzir no sentido de provocar “silenciamento” das pessoas, também entendido como forma de “controle” da dor e do comportamento a fim de atender a um padrão comportamental, atuando muitas vezes como um “imperativo” criado pelo discurso médico de que o uso da medicação é fundamental, suprimindo qualquer discussão desse uso:

Em relação ao que a E6 falou, a gente medicaliza não só as doenças, mas os comportamentos, então, eu lembrei de uma discussão[...] em relação à escola. Então, se a gente for ver hoje, a escola tem sido um palco de se olhar para todos os comportamentos desviantes, não é? Do que se espera enquanto normal, como necessário de uma medicalização; então, hoje como a gente já fala muito de inclusão, de se atender, entre aspas, alguém com necessidades especiais, mas ainda não se entende que cada indivíduo é um indivíduo, e cada indivíduo vai ter um comportamento diferente, uma necessidade diferente, uma velocidade de aprendizagem diferente e quando não se sabe lidar com isso na perspectiva da educação, se lida com isso na perspectiva da medicação. Então, a gente vai enquadrar todo mundo em rótulos, então esse tem isso, aquele tem aquilo, aquilo outro, e todo mundo precisa tomar uma medida para que se normalize, para que se estabeleça no padrão esperado (RE4, 29/01/2016).

[...] quando você passa por alguma situação, de algo, de mais ansiedade, como alguns episódios de, de, assim,... até de ansiedade comum, e você vai ao psiquiatra e ele diz toma aqui esse remédio que serviria só para aquele momento, só que a pessoa que não quer mais se sentir assim fica tomando, controlando aquilo, ah, “porque não quero me sentir assim”, sentir isso, “não quero mais passar por isso”, então vou tomar esse remédio; vou tomar e acho que ampliando isso para a medicalização da vida, a gente vê isso e eu também me incluo nisso, né? Que muitas das vezes, por conta dessa, desse, não vou dizer pedido, mas dessa ordem que você tem que estar bem, você acaba tomando[...] (RE2, 01/12/2015).

Alguns professores problematizam a psicologia, seus fazeres e sua relação com as práticas de medicalização, inclusive atuando como uma disciplina, um campo de saber que incita tais práticas em muitos casos. Essa situação é avaliada como problemática e complexa, uma vez que se por um lado a psicologia não questiona essas práticas ela acaba atendendo as demandas advindas da sociedade, do discurso da normalização dos comportamentos, por outro lado, existe o reconhecimento da produção de recursos tecnológicos e teóricos que ela poderia trabalhar, mas não consegue lidar com isso, aderindo às mesmas, sem aprofundamento, sem discussão:

Bom, eu acho que a medicalização vai além da questão da medicação. As crianças medicalizadas, é só criança que toma remédio? Eu acho que não. Porque nós temos dentro da própria psicologia práticas que são prescritivas e eu acho que tudo que é prescritivo, no sentido de dizer faça isso, faça assim, qualquer interferência que seja uma prescrição com o fim de curar ou de corrigir um tipo de “anormalidade” ou “patologia”, como se coloca para se medicalizar né? Eu acho que está nesse mesmo... nessa mesma seara, viu?(EP, 21/01/2016).

Há outra discussão, que é mais no campo comportamental, que se referem ao pulular de novos diagnósticos e transtornos que são acolhidos no Código Internacional de Doenças. O comportamento aprisionado por novos discursos sobre o corpo e sobre a sociabilidade que geram novos modos de subjetivação e assujeitamento. Todos estes fatos nos fazem pensar no papel da psicologia: como garantir a autonomia dos sujeitos frente ao viver? Como enfrentar estas tensões sem perder de vista os melhores recursos diagnósticos e de medicamentos produzidos no campo científico e da inovação? Como garantir o cuidado de si e a autonomia dos usuários frente a esse processo?(EP, 13/11/2015).

As interferências do capitalismo e da mídia como propulsoras das práticas de medicalização foram lembradas. Essas interferências indicam uma análise mais contextualizada das relações de poder e dos interesses econômicos que muito têm marcado as análises acerca da medicalização:

Analisar o processo de medicalização presente é reconhecer o processo de “aprisionamento” da vida por parte do modelo biomédico. Há um crescente movimento no sentido da medicalização da vida com o amplo investimento, inclusive do setor privado, na produção de novas drogas e novos medicamentos que propõem a cura e ou o controle de muitos males. Há sempre uma tensão entre o Cuidado de Si e novos modos de subjetivação que aprisionam o corpo ou sujeitam a corporeidade ao uso de novas drogas, ou a produção de novos diagnósticos (EP, 13/11/2015).

Nós não podemos também esquecer do poder que tem a mídia nesse processo, da indústria farmacêutica. Então, eles vão de alguma forma criar demandas para que a gente necessite de determinada coisa, então eles vão cutucar e a formação também vai ser influenciada pelo mercado. Não tem como não ser. Não é só porque a gente está aqui na universidade que essas coisas não acontecem. Esse discurso do mercado, eu discordo completamente. A gente é sim o tempo todo exigido a pensar na formação de alunos que possam contemplar esse mercado (EP, 27/10/2015).

Nesse sentido, vemos então ser colocada em pauta a relação da universidade e suas trocas com as demandas econômicas, e a crítica ao uso da formação de psicologia para atender as demandas dos signos de poder e de economia identificados no capitalismo. Então, a forma como algumas áreas da psicologia começaram a produzir saberes que são colocados na perspectiva de “ajustar” os indivíduos a atenderem as expectativas dos modos de existências forjados como subjetividades capitalísticas são levantadas como um ponto no qual a psicologia não se coloca como um saber que questione esses tipos de formações humanas, pelo contrário, procura atendê-lo, como no segundo comentário abaixo:

E vejo que é muito forte isso, de conflitos, especialmente a gente vê nas pesquisas, por exemplo, aprovar uma pesquisa, imagina, talvez eu consiga aprovar uma pesquisa que eu consiga dizer que tem determinada substância que eu vou encontrar, manipular no cérebro, que isso vai dar uma resposta, do que eu trabalhar uma pesquisa que seja importante trabalhar a relação do cuidador, da criança numa comunidade tal, que isso tem um impacto... por que, né? Possivelmente isso não

gera um produto que seja comercializado que dá algum lucro para a financiadora, que seja importante de eu poder estudar. Aí que a gente vê a questão dos interesses que estão por trás das agências de financiamento de pesquisa, por trás dessas teorias, por trás desses temas. O quanto foi ganho para a indústria farmacêutica, por exemplo, metilfenidato, as medicações, o quanto que as indústrias ganham, ganharam com fluoxetina, com o prozac, as indústrias de diagnosticar a depressão, durante muito tempo tem um interesse diante de tudo isso. (EP, 12/12/2015).

Então a primeira coisa que eu vejo nisso aí, eu acho que tem na psicologia sim de um modo geral, gosto muito daquela crítica que o Canguilhem faz à Psicologia que ela acaba, bom, eu vou tentar traduzir do meu modo, a psicologia acaba se vendendo como uma prostituta para a ciência, para o capitalismo de um modo geral e acaba oferecendo esse tipo de ensinamento para o outro ter sucesso na vida... para as pessoas poderem... bom, se eu funciono dentro desse modelo que se espera, da expectativa de hoje para funcionar dentro da sociedade, então eu sou feliz, como se isso fosse garantir a felicidade de alguém. (EP, 21/01/2016).

Esses fatores somados nos fazem remontar ao texto de Foucault (2000c) “O que é a crítica [1978]” do qual o autor busca mapear o que ele chama de uma das propostas de análise histórica da atitude crítica. O vetor de análise que ele usa é a governamentalidade desenvolvida pela Pastoral Cristã, cujas ideias perpassam ao fato de um indivíduo buscar ser governado e se deixar governar como condução para salvação e busca da verdade. Contudo, Foucault nos diz que essa forma de governamentalidade era restrita a alguns grupos e que depois ela ganha um deslocamento e se multiplica em várias artes de governar em domínios variados. A relação que Foucault faz entre a crítica e as artes de governar é que esta surge como uma atitude que traz a questão: “como não ser governado”, ou melhor, como assevera o próprio autor: “como não ser governado de tal forma?”.

Assim, a atitude crítica que desponta diante das artes de governar funciona para Foucault (2000c, p.164) como um instrumento, um meio para o devir: “A crítica teria essencialmente por função o desassujeitamento no jogo que poderia ser denominado, em uma palavra, de política da verdade.” Logo, pelo uso da crítica nos discursos aqui sublinhados das falas dos participantes, questiona-se algumas práticas de medicalização como artes de governar, dentre as muitas que se destacam em nossa contemporaneidade.

As intervenções e as prescrições que são feitas pelos usos da medicalização têm produzido como efeitos esse assujeitamento do indivíduo à uma produção de verdade que conduz a um forjamento de indivíduos “normais” ou que precisam atender a lógica da normalidade aí desenvolvida. A atitude crítica reconhece tais efeitos de como opera alguns aspectos da medicalização colocando em suspensão essa produção de verdade.

II) Medicalização no curso de psicologia

A partir dessas visões acerca das práticas de medicalização, indagamos aos participantes da pesquisa de que modo eles conseguiam visualizar tais práticas durante a formação em psicologia da UFPA, dos quais temos as seguintes assertivas:

[...] mas em relação à questão da medicalização mais especificamente, eu lembro do primeiro semestre onde a gente teve genética, que é “Genética aplicada à Psicologia”. Daí a turma toda, tanto da manhã quanto da tarde começou a fazer uma crítica à disciplina porque estava muito pesada, era muita genética, de coisas absurdas de genes e genomas, com muitos conceitos que a galera não tava conseguido suprir (RE1, 16/06/2015).

Por exemplo, a minha turma está se formando, e tem disciplinas assim que tem muito esse ranço reducionista... e aí me pego pensando em como não medicalizar?[...] Penso que algumas disciplinas vieram contribuir para não pensar assim, mas dá para contar no dedo, quantas disciplinas eu tive que não vieram com esse viés. Mas por outro lado, como por exemplo, a inclusão de disciplinas de saúde, vem pensar “saúde” sem pensar “a política de saúde”. Estudamos a “psicologia da saúde” sem discutir a política, isso sim seria uma ótica diferente, que seria um eixo transversal, mas no fim das contas, o que a gente estuda é o processo de adoecimento, a hospitalização, os movimentos intrapsíquicos, o luto, desconectados de uma realidade maior, e essas e outras questões que nos levam a medicalização, e não debate o SUS, a política, não vimos debates sobre o ato médico, então, vejo que o curso nos leva ainda para isso, para um olhar reducionista neste aspecto (RE2, 16/06/2015).

E tem também a professora de genética, não sei se vocês se lembram dos nossos seminários, que teve uma equipe do Fernando⁷⁵. que eles apresentaram a parte mais da psicologia e ela brigou, quando os meninos apresentaram a parte mais da psicologia que cabia ao assunto que era uma patologia, uma coisa assim, (RE1, 01/12/2015).

Em termos gerais, assim, na nossa formação, teve alguns momentos pontuais que a gente pode observar esse viés mais biológico [...] como a E1, bem lembrou nessa disciplina de genética, e de neuroanatomia, e de outra disciplina que eu me recordo que foi de psicopatologia e foi assim, eu não me recordo mesmo, tipo, de durante essa disciplina de ter algum viés mais social, ou até mesmo dialogar com essa questão sabe. Eu vi muito mesmo mais a questão biologicista, médica, patológica mesmo (RE4, 01/12/2015).

Essa associação da medicalização às disciplinas de biomedicina, anatomias e neurológicas em geral são as mais criticadas pelos alunos, encontrando eco em alguns professores que percebem a maneira como essas disciplinas são trabalhadas, sem fazer nexo com a própria psicologia como explicitado na fala abaixo.

Há também uma tradição muito forte nas disciplinas de psicopatologia que são ministradas pelos psiquiatras aos estudantes de psicologia, de discutirmos apenas a matriz tecnobiológica produzida pelo Código Internacional de Doenças, sem um aprofundamento epistemológico e filosófico sobre a questão da produção de diagnósticos e o papel da psicologia na contemporaneidade (EP, 13/11/2015).

Essa situação acaba sendo um reflexo acerca da maneira como esses saberes entraram de maneira muito incisiva na psicologia, sobretudo, nos anos 1980, onde a psicologia foi

⁷⁵ Nome fictício.

buscando parcerias, por exemplo, com as neurociências, testando a “eficácia” das terapias (sobretudo, as cognitivo-comportamentais) no funcionamento cerebral, tal como acontece com o uso das drogas. No panorama contemporâneo das visibilidades, como apontamos na seção 3 deste trabalho, nas discussões levantadas por Ortega e Zorzanelli (2010), a psicologia nessa relação encontra espaço quando aceita as concepções elaboradas sobre “mente” e “cérebro”, passa a trabalhar de forma “interdisciplinar” e dentro dos parâmetros considerados científicos por esses saberes. Embora seja recorrente essa visão biomédica atravessando a psicologia, outro professor identifica no curso determinadas práticas intervencionistas da própria psicologia que atuam como práticas medicalizantes:

Porque eu vejo isso lá no Bettina, por exemplo, é... algumas práticas terapêuticas, com crianças que são adestradoras da criança. Isso para mim é adestramento. Tu estais entendendo? Coisas assim que são muito fortes, inclusive, é o que se faz com o cachorrinho, por exemplo, quando está se ensinando a ele a fazer alguma coisa, então, isso para mim é uma coisa muito pesada, está entendendo? Porque isso vai interferir no modo como um corpo pode se expressar, né? Então, uma criança, a lógica que ela aprendendo aquilo ela vai “melhorar”, como se subjetivamente aquilo fosse ter algum efeito sobre ela. E não tem. (EP, 21/01/2016).

Essas formas de medicalização que atravessam e compõem a formação em psicologia por vezes fizeram os participantes remeterem ao que a sociedade de uma forma geral busca com a medicalização, sua relação com esta e às cobranças e pressões que por sua vez exercem sobre os profissionais de psicologia alimentando uma lógica medicalizada, tal como exemplificaremos no item abaixo:

III) Relação da medicalização com a sociedade

[...] uma das coisas que eu tenho observado na mentalidade desses novos alunos de psicologia que tem chegado continuamente a cada ano é que eles trazem uma ideia da psicologia que é muito ligada à prática clínica, muito lidada a ideia de ajudar para curar. Então num certo sentido acho que essas representações que os alunos já trazem para a universidade, difundidas na sociedade, elas já tem um determinado viés que eu poderia chamar de viés médico. (EP, 20/10/2015).

Se por um lado tem isso que você está falando P1, de uma série de ações dentro do curso que tentam mudar o panorama, por outro, eu acho que a psicologia, tem uma expectativa de fora, do mundo, de quem não está no curso, no meio da psicologia, uma expectativa sim de medicalizar, de que a psicologia atue nessa lógica médica. (RP2, 16/06/2015).

[...] como já foi muito comentado aqui, as pessoas associam muito a medicalização a questão do silenciamento. Uma coisa que eu lembro que a gente discutiu em sala de aula sobre a questão das práticas médicas, é de que como que elas silenciam os sintomas. A medicina é muito voltada para isso, a farmácia também; as pessoas não querem sentir dor, buscam a todo o momento o silenciamento dos sintomas[...]. (RE6, 29/01/2016).

IV) Críticas à psicologia e ao curso de psicologia

Ocasionalmente devido ao tema da formação em psicologia, a maioria dos participantes teceu algumas críticas à psicologia e ao curso. Alguns professores remontaram à

falta de aprofundamento teórico, tanto dos profissionais já em atuação quanto à precária formação recebida pelos estudantes, que não garante o estudo de teorias clássicas, fragilizando o aprendizado de elementos básicos para sua atuação e consequentemente implicando para práticas medicalizantes:

O problema que uma grande maioria desses profissionais é que eles não tem conhecimento, acabam sendo muito levados por essa onda. Digo sempre que eles são muito mais formados pela imprensa, pelo Fantástico; basta aparecer uma notícia no Fantástico que já começa a querer fazer o diagnóstico, ou vai na internet e começa a querer fazer de... classificar [...]. (EP, 12/12/2015).

O ponto principal é o de não permitir a reflexão dos usuários sobre o processo de tratamento. Se apenas aderirmos ao modelo biomédico, de forma acrítica, não conseguiremos discutir o essencial de qualquer Plano de Cuidado Singular, que é garantir a autonomia dos sujeitos, que estão doentes, frente aos protocolos de tratamento. Tal questão é essencial para garantir a potência do viver em um dos momentos mais difíceis: o da doença. No entanto, não há doença sem doente. E este, é um sujeito fruto de um contexto histórico-singular, se não conversarmos sobre isso, perdemos a autonomia sobre o nosso corpo e o nosso viver. (EP, 13/11/2015).

Porque o que a gente vê depois na ponta, é aluno que, mesmo que ele vá para clínica, que ele vá atuar na escola, que ele tem problemas que são básicos, coisas que ele podia ter tido na formação, porque muitas vezes a formação não é uma formação, ela acaba sendo uma informação muitas vezes... eu não posso dizer que um aluno meu na graduação não tenha que ler um clássico. Ele tem que ler um clássico, porque não vai ser na pós que ele vai ter isso. Acaba tendo na ponta essa carência de coisas, porque ele foi mal formado, então, de ele não saber diferenciar muitas vezes determinados problemas básicos, coisas, por exemplo, questões de relações familiares, de conflitos, de ter uma compreensão mais crítica, porque não teve na formação porque foi muito precária [...]. (EP, 12/12/2015).

Outro problema relatado é a falta de debate entre os pares e a falta de formação dos mesmos. Muitas vezes os professores acabam desenvolvendo trabalhos de forma isolada, com pouco ou nenhum diálogo como ressaltam esses professores: “[...] no Instituto nós somos pouco entrosados, e isso pode ser colocado como um problema [...]” (RP3, 16/06/2015);

[...] eu me ressinto muito da falta de espaço dentro do curso para se trabalhar as diferenças e a gente acaba se fechando nos grupos e isso é muito notório. Por exemplo, a gente vê ali, no campo da violência; contabilizando, existem uns três projetos bons de professores trabalhando a violência, gênero e tal, né? Mas que eu nunca vi uma troca... então, ainda são: “a clínica”, “a saúde”, “a educação”... acho que a gente ainda precisa problematizar e criar espaços coletivos, para que a gente não só ganhe espaço no mercado e no campo de atuação, mas que converse sobre as formas, os processos, e daí não sei até que ponto nesses processos de medicalização a gente tem refletido realmente. (RP1, 16/06/2015).

[...] ainda permanecemos em uma situação que dá a impressão de múltiplas gotas de azeite num copo d'água sabe? Às vezes estão muito próximas cada uma, mas sem se articularem, sem se comunicarem, sem conversarem uma com as outras, isso com certeza [...]. (EP, 20/10/2015).

Essas diferenças entre os professores acabam sendo transformadas em disputas políticas, minadas de tensões, muito mais que disputas teóricas, produzindo suas parcelas de impacto na formação dos alunos, no entendimento limitado do currículo, avaliando-o apenas

em termos de disciplinas. Quando lemos o Projeto Pedagógico do Curso não encontramos a evidência dessas disputas, como se a própria construção do mesmo tivesse se dado de forma tranquila, tendo sido essas tensões minimizadas na escrita do mesmo, contudo, pelas entrevistas e rodas os professores acabaram expondo a existência destas insurreições:

Querida voltar a falar de uma coisa. Eu estava no meio da construção, do debate do PPP, e ficava quase doido, a impressão que eu tinha era que parecia que eu estava num inferno, ai me disseram que não, que o inferno foi antes (risos), porque ali as brigas eram intensas, com muito confronto, e acho que aquele confronto é ideológico, as concepções que cada um tem do que é o outro, acabam se chocando o tempo todo. (RP2, 16/06/2015).

[...] acho que outro fator bem funcional e político que contribui para essa compartimentalização da psicologia chamada de diversidade, porque é mais uma compartimentalização do que uma diversidade, eu acho que um fator que contribui é um aspecto político; porque essas abordagens são usadas também como instrumentos, como ferramentas de abertura de espaço dentro da instituição, através de projetos acadêmicos, de eventos, então há todo um interesse em cada uma dessas abordagens em se difundir, em conquistar adeptos, então, inevitavelmente acaba que cada uma trabalha em benefício próprio, da sua ampliação, de seu crescimento, em conquista de novos adeptos do que propriamente em uma comunicação entre as abordagens. (EP, 20/10/2015).

[...] porque eu acho que a gente vem de uma história de fragmentação onde cada um tem a sua abordagem e quando chega em uma hora que a gente precisa flexibilizar é muito difícil, quanto mais do que pensar em uma abordagem teórica eu preciso pensar em uma demanda real, e mesmo quando a faculdade muda, ou tenta mudar isso, tem que ter avaliação constante, porque quando o docente vai para a sala de aula ele esteja tão marcado por sua idiosincrasia, sua abordagem que ele não repassa exatamente o que a faculdade gostaria que fosse feito, então eu acho que tem vários problemas, no planejamento, na execução, na avaliação, que a faculdade precisa se olhar não é? (EP1, 01/02/2016).

Percebemos essa tensão, esse conflito, entre os professores de diferentes abordagens, mesmo quando falamos das possíveis práticas de medicalização que atravessam o curso de psicologia. Dois professores em entrevistas individuais, por exemplo, expõem sua visão sobre medicalização a partir da perspectiva teórica em que atuam contrapondo-se diretamente a outra abordagem teórica. Assim, para um determinado professor que trabalha na perspectiva psicanalítica, os trabalhos desenvolvidos a partir de um instrumental comportamentalista, de controle através de ensinamentos de determinados “padrões” de conduta administrados por professores que seguem uma linha behaviorista ou cognitivo-comportamental, constitui-se como medicalização para este. Já para outro professor, que atua dentro da perspectiva comportamentalista, são os professores da clínica, sobretudo, os psicanalistas que contribuem para a configuração de um curso de psicologia medicalizado. Essas divergências, como outros professores enfatizaram, acabam tornando-se alvo de práticas políticas e ultrapassam o âmbito do curso, descortinando outros focos de lutas entre diferentes segmentos da Universidade.

[...] essas discussões sobre a formação não são feitas mais com a frequência que deveria ser; não são abraçadas, encapadas pela maioria dos professores. Deve ter lá uma meia dúzia que talvez ainda se demonstre preocupar com essa questão da formação, talvez. Não sei como é que está, repito; ultimamente não tenho, evito até

de ir por lá, por outras questões até evito, nunca mais frequentei; não sei nem se a faculdade criou o Núcleo Docente Estruturante, [...] mas gostaria de saber se existe o núcleo docente estruturante na Faculdade, que isso é uma norma, é uma exigência do MEC e que a universidade até pouco tempo, é verdade, quando essa exigência começou a ser feita na universidade a UFPA, à época por conta da Pró-reitora de Ensino a professora Marlene se posicionou contra isso, ela achava isso desnecessário, [...] e houve até um problema sério no início porque quando começavam a chegar as avaliações do MEC, eles queriam as atas das reuniões das pessoas que compunham o Núcleo Docente Estruturante. Não havia essas atas, e isso tu podes colocar no teu trabalho, foram forjadas atas que não existiram, de reuniões que nunca aconteceram, porque não existiam Núcleo Docente Estruturante. Foram forjadas atas como se as reuniões houvessem... estivessem acontecido de um inexistente Núcleo Docente Estruturante para serem apresentadas às comissões do MEC para os cursos não serem, entre aspas, “mal avaliados”, entre aspas não, para não serem mal avaliados, entre aspas, não serem “prejudicados”, segundo a visão da PROEG e isso aconteceu até após a saída da professora Marlene e entrada da professora Lúcia Arada, e agora parece a Universidade resolveu cumprir a lei e estão sendo criados os Núcleos Docentes Estruturantes, mas eu não sei se a faculdade de psicologia tem um Núcleo Docente Estruturante. (EP, 02/01/2016).

Esse trecho, que tem um caráter denunciativo, apresenta como as relações de poder atuam de forma capilar. A Educação institucionalizada pelas normas legais nem sempre consegue fazer “valer” o que está preconizado, uma vez que os entendimentos sobre algumas leis ou diretrizes podem ganhar conotações diferenciadas, e estas materializam-se em forma de “insubmissões”, demonstradas por meio desses “rearranjos”, “acordos”, “negociações” etc. O debate, então, acaba sendo circunscrito à questões tais como se determinadas diretrizes estão ou não sendo cumpridas, silenciando outras questões que envolvem os modos de trabalho na universidade, as experiências formativas, preocupando-se apenas com as produções positivas, atendendo as estratégias globais de governamentalidade.

V) Resistências

Nesse item alocamos as falas que enunciam práticas de resistências aos discursos e modelos preconizados pela medicalização, tal como entendida e difundida durante o curso. Assim, alguns alunos identificam como “práticas de resistência” os debates proporcionados por alguns professores quando apresentam a história luta antimanicomial, falam da saúde coletiva, por exemplo, contudo, percebem que a construção discursiva que estes professores apresentam e acabam conduzindo a um entendimento de “rixa” entre a medicina e a psicologia, o que consideram negativo, pois impede ou apresenta uma visão da “impossibilidade” desses saberes atuarem juntos. Essa “conciliação” entre os saberes médicos e os da psicologia aparecem de maneira contundente nas duas últimas rodas de conversa.

Já para os alunos que faziam parte da primeira turma a ser formada pelo novo Projeto Pedagógico, e que compuseram a primeira roda, as críticas à medicalização no curso se fizeram mais presentes, demonstrando mais rejeição aos discursos “conciliadores”. Desse modo, pontuaram que uma das possibilidades de fazer resistência a esses modelos de

medicalização que governam demais as pessoas, cercando as possibilidades de autonomia sobre esse governamento seriam: “estudando outras coisas como ciências sociais, história, política [...]. (RA2, 16/06/2016)” como assinala a estudante, nessa fala, pontuando a necessidade da psicologia ampliar seus olhares para outros saberes, que inclusive elaboram críticas à psicologização que esta opera quando se enclausura em seus próprios sistemas teóricos. Sobre esta situação um dos professores presentes nessa roda comenta:

[...] me parece que quando a psicologia entra em contato, tem a oportunidade de entrar em contato com a execução de políticas públicas, por exemplo, essa lógica privatista ela tende a ser tensionada, então, por exemplo, vou dizer sobre o que eu observava ali dentro do PET, quando os alunos tinham que interagir com outros saberes, que tinham que estar juntos ali em comunidade, no entorno da própria UFPA, no residencial Amazônia, na Terra Firme, enfim, ele via que ele não tinha condições de ficar psicologizando o que ele estava fazendo. Então ele tinha que estabelecer fronteira de diálogo com a saúde pública, como ela estava falando, com outras fronteiras porque a psicologia não se bastava ali [...]. (RP2, 16/06/2016).

Para os professores a reorganização curricular permitiu que esses debates sobre a medicalização tenham mais possibilidades de ocorrer, o que vem acontecendo não de forma tão expressiva, mas com a demonstração de alguns sinais. A organização do Programa de Pós-Graduação em Psicologia no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, com a criação de grupos formados por professores e alunos da pós, e a inserção de alunos da graduação, tem segundo um professor, permitido “oxigenar” os debates na psicologia da UFPA: “Vejo de forma muita promissora a profusão de eventos e de publicações que demonstram claramente novas reflexões sobre o campo”. (EP, 13/11/2015).

Outra professora fala da importância de suscitar permanentemente esse debate durante o curso, e aponta como uma das principais formas de resistência a problematização da própria ética do sujeito/estudante e sua implicação no cuidado com o outro: “então como que eu, preciso trabalhar coisas para além da técnica, e o que eu acho que pode ser trabalhado para além da técnica? A ética. E o que a gente tem discutido? Uma ética no cuidado com as pessoas, independente de onde eu esteja [...]” (EP, 27/10/2015).

Os professores também se colocaram numa posição de implicação em relação a essas situações na formação, como a análise apontada por duas professoras que passaram a conduzir os trabalhos na clínica-escola, que segundo as mesmas tinham um viés psiquiátrico muito forte, o que acabava direcionando a forma de trabalhar, as avaliações das próprias pessoas que ali atuavam, como os técnicos em psicologia e os estagiários. Pontuaram que apesar de ter ali na clínica três tipos de profissionais: psicólogos, assistente social e psiquiatra, o trabalho interdisciplinar não existia, predominando uma perspectiva ambulatorial onde a maioria das pessoas atendidas recebia avaliação medicamentosa.

Para essas professoras foi importante a mudança do profissional da psiquiatria por outra que aceitasse e compreendesse outra proposta de trabalho com mais diálogo entres os profissionais. Essa mudança também se estendeu para os termos utilizados na produção dos documentos de registro dos atendimentos, uma vez que estes configuravam uma produção discursiva da clínica particular, marcando em demasia esse lugar da clínica privativa, já que outros projetos são desenvolvidos na clínica-escola que tentam ampliar os atendimentos, embora haja um reconhecimento de que o modelo de atendimento predominante nesse local é o psicoterápico, caracterizado pelo próprio nome “clínica-escola” ao invés de “serviço-escola”, se fôssemos pensar nas implicações que esse termo suscita.

Assim, durante a primeira roda de conversa incentivamos o debate acerca das diversas nomenclaturas e termos que são originários da área médica e que foram incorporados no fazer das práticas psicológicas tais como: “plantão psicológico”; “diagnóstico”; “tratamento”, “ambulatório de psicologia pediátrica”, por exemplo, termos usados nos títulos de alguns projetos de pesquisa e de extensão desenvolvidos por professores da faculdade e também do NTPC. E os próprios professores afirmam que pouco pensam sobre isso ou chegam a não pensar, pois acreditam que estes usos estão naturalizados, debruçando-se mais nas práticas consideradas “invasivas” que a própria psicologia, ao psicologizar a vida possa produzir como efeito. Nas falas abaixo, selecionamos alguns exemplos da avaliação que os professores fizeram de suas práticas:

Dentro da minha experiência eu busco sempre problematizar, dentro da sala de aula, nos estágios, não olhar para o sintoma, até porque nosso foco não é o sintoma, vai muito além do sintoma, por isso me sinto confortável em falar que eu não... e a gente pode até se trair em alguns momentos, mas pelo menos da forma como eu direciono o meu trabalho, não trabalho nesse sentido, muito pelo contrario, a gente questiona e critica isso.(RP1, 16/06/2016).

Por exemplo, eu tive o privilégio de fazer parte de um PET de saúde, eu fui tutor de um PET de saúde junto com a Paula⁷⁶, ali a gente tinha alunos da psicologia, da enfermagem, da biomedicina, da odontologia, nutrição, farmácia, acho que eram esses, e foi interessante porque ocorreu de não medicalizarmos as práticas, estimulando as pessoas a andarem com a gente pela comunidade junto com os agentes comunitários de saúde, para circularem naquele espaço e saírem dessa perspectiva muito privativista, né?(RP2, 16/06/2016).

[...] eu dou disciplinas lá na graduação e sempre começo dessa forma, mostrando uma visão bem crítica da psicologia quanto à essa forma, quanto à essa ciência que se pretende, como se ela tivesse desenvolvido um saber que vai ensinar as pessoas a serem felizes porque elas vão funcionar bem. O quê é o bem das pessoas? Pra mim o bem das pessoas nesse sentido é o mal. Entendeu? Porque isso cada vez mais faz com que o sujeito tenha que, tudo que seja da ordem do seu desejo tenha que desaparecer cada vez mais, e o mundo subjetivo dele fique numa pobreza só, digo, dele pensar (EP, 21/01/2016).

⁷⁶ Nome fictício.

Para Ferreira (2005), encontramos em Foucault a associação entre as práticas médicas e a psicologia quando ao se referir ao surgimento das Ciências Humanas ele nos indica que estas estão ligadas “á uma passagem da medicina regulada pela noção de saúde por uma mais recente regida pelo conceito de normalidade” (FERREIRA, 2005, p.39). Citando Foucault ele explicita:

Se as ciências do homem apareceram no prolongamento das ciências da vida, é talvez porque estavam *biologicamente* fundadas, mas é também porque o estavam *medicamente*, sem dúvida por transferência, importação e, muitas vezes metáfora, as ciências do homem utilizaram conceitos formados pelos biólogos; mas os objetos que eles se davam (o homem, suas condutas, suas realizações individuais e sociais) constituía, portanto, um campo dividido segundo o princípio do normal e do patológico. (Foucault, op. cit., p.40 apud FERREIRA, 2005, p. 39, grifo do autor).

A história do surgimento da psicologia enquanto disciplina de saber e de poder, como nos assevera Prado Filho (2005), não é contada nos “manuais de psicologia”, ou seja, a economia discursiva pela qual a psicologia se assentou para constituir-se enquanto tal passou por um recorte discursivo que concebe seu suposto “desenvolvimento” a partir de um momento “pré-científico” onde poderíamos traçar o “pensamento psicológico” desde Sócrates (469-399), Platão (427-347) e Aristóteles (34-322) e posteriormente busca-se seu prolongamento em Santo Agostinho (354-430) e Tomás Aquino (1225-1274). Ainda segundo o autor, absorve-se o pensamento dos modernos Hobbes (1588-1679), Descartes (1596-1650), Locke (1632-1704), Rousseau (1712-1778), Kant (1724-1804) e outros na construção dessa “trajetória” a fim de estabelecer seu estatuto científico na passagem ao século XX arraigada sobre o domínio das Ciências Humanas.

Assim, a história da psicologia ficou restrita à um percurso que dava mais importância aos supostos modos como esta veio a constituir-se enquanto ciência, preocupando-se com o seu lugar na produção de verdade científica, enquanto essa se dividia em diversas “psicologias” a partir da constituição de diferentes objetos, métodos e práticas. Para Foucault essas preocupações giram em torno de um falso problema, já que as Ciências Humanas passam por um processo de disciplinarização: “sua constituição como corpo disciplinado e disciplinar de saber, submetido a uma regularidade científica, ou à sua inserção na ordem do discurso moderno.” (PRADO FILHO, 2005, p.75). Talvez, esse recorte apontado pelos autores, seja uma das razões para o pouco engajamento crítico de vários professores dos cursos de psicologia acerca das diversas modalidades de inserção de termos, discursos e noções médicas na psicologia.

Problematizamos esses usos, a fim de inserir esse debate acerca dos efeitos de poder advindos dessa lógica e dos possíveis perigos aos quais a psicologia recai quando não questiona essa relação com as práticas medicalizantes, vindo a constituir-se como uma

“extensão” do saber médico. Embora essa crítica não se dê da forma como tentamos trabalhar nessa pesquisa, pudemos visualizar nas falas expostas anteriormente que de algum modo algum questionamento acerca dos problemas ligados às práticas de poder que circunscrevem à psicologia, inseridos na formação, tem sido suscitados por alguns professores. Desse modo, procuramos mapear nos discursos produzidos pelos participantes da pesquisa de que maneira a produção da diferença encontra possibilidades de ocorrência, compreendendo como produção da diferença as múltiplas possibilidades de criação dos modos de ser, da produção dos saberes e de práticas que podem ser inventadas quando se questiona o instituído e o naturalizado.

VI) Produção de diferenças?

Alguns discursos trouxeram a preocupação com o sofrimento das pessoas como um dos principais eixos para se pensar as singularidades. Desse modo, acreditam que é preciso se apropriar dos discursos avaliativos da psiquiatria a fim de que se possa ter uma melhor compreensão da situação apresentada, e assim demarcar a especificidade da psicologia, respeitando as singularidades, muitas vezes homogeneizadas pelos manuais psiquiátricos:

Mas aquele que do ponto de vista traz sofrimento, preciso ter algum parâmetro, então se eu vejo alguém com uma tentativa de suicídio, que pode ser decorrente de um quadro de depressão, que eu vejo alguém que passa por um sofrimento e tudo isso, que alguma coisa tem de errado, tem algum problema, então, hã, tem algum problema e eu preciso entender o quê é esse problema. Para isso eu preciso ter conhecimento, então de alguma maneira do que é a esquizofrenia, um quadro bipolar, que isso está nos manuais de psicopatologia, só não posso me contentar só com isso. Porque isso quem faz... é da ossada do médico, não acho que o psicólogo tenha que medicar, mas ele precisa entender, ter essa compreensão.(EP, 12/12/2015).

Eu sou fã de um plano singular, um plano terapêutico singular, inclusive proposto pelo plano de humanização... então, nas disciplinas de saúde, talvez falar de humanização seja uma saída para pensar sobre isso, como que eu vou fazer um plano singular, ou seja, como que eu vou fazer um plano pensando nas questões, daquela pessoa, daquele sujeito, para aquela família. Então, o plano terapêutico para aquela pessoa nunca é igual para outra, porque essa questão de fazer uma coisa singular, dá muito trabalho, a gente gosta de uniformizar, de homogeneizar, porque aí fica mais fácil. (EP, 27/10/2015).

Em outros momentos a relação da pesquisa, do ensino e da extensão são apresentadas como possibilidades de ampliação da formação em psicologia permitindo outras experiências, preocupada com o cuidado com o outro, mesmo que se coloque numa perspectiva de especialista e avaliativa, procurando usar os conhecimentos produzidos por essa avaliação para abrir espaços de trocas diversas com/entre as pessoas que participam de tais projetos.

[...] na verdade a origem da intervenção surgiu a partir de uma medida, foi feita uma medida, uma escala de estresse dessas pessoas, então, o grupo selecionado para a intervenção foi um grupo considerado com alto nível de estresse e a perspectiva era de promover práticas, inclusive, que pudessem amenizar esse estresse; tanto no

cuidado com o filho, nessa consciência, nessa possibilidade de novas técnicas, então, teve diversos momentos com diversas finalidades. Então, nesse sentido, muita da perspectiva, sabe, da autoanálise, da autogestão, a perspectiva delas identificarem o processo no qual elas estão, enquanto mãe de crianças com deficiência e de elas repensarem algumas coisas; de elas trocarem informações; olha tu já tens tal carteirinha? Tu conheces tal serviço? Então, houve um momento também para essa troca de informações; do acesso aos direitos, então teve um momento de discutir os direitos, que direitos essa criança com deficiência tem; como é que a gente está exigindo, como é que a gente está cobrando; então, assim, foi um processo bem amplo mesmo, eu acho bem interessante. (RE4, 29/01/2016)

Uma outra perspectiva desse projeto é articular ensino, pesquisa e extensão. Os estagiários que fazem parte do grupo, eles prestam serviço, atendem aos estudantes, eles fazem pesquisa, eles são convidados a produzirem textos, a apresentarem em eventos científicos, a escreverem seus textos a partir das experiências no projeto, e nós também conjugamos o ensino e a pesquisa através dessa supervisão da prática profissional que eles desenvolvem no projeto; com a capacitação profissional, também cria condições pra a gente organizar anualmente dois ou três minicursos de atualização, de complementação com professores de outras universidades qualificados para que possam fazer circular o debate sobre temas relevantes que nós elegemos a partir da nossa experiência. Então, essa é uma outra perspectiva que nós procuramos desenvolver aqui no projeto. Também não é nada no sentido de adaptar a um modelo, mas no sentido de articulação entre ensino, pesquisa e extensão (EP, 20/10/2015).

A produção de outros conhecimentos na psicologia é levantada através do questionamento do próprio modelo de intervenção “diagnóstica”, buscando problematizar junto aos alunos os limites da psicologia a fim de destituir um lugar totalizante de conhecimento sobre o outro, convocando a pensar outras possibilidades de produção de saber a partir das práticas de constituição de si já existentes na sociedade, muitas vezes memorizadas pelo saber psicológico, em nosso caso específico, como lembrado por esse professor, o próprio estudo das práticas culturais de nossa região:

Muitas vezes nos estudos da psicologia eu explico muito o passado, explico muita coisa,... eu brinco que às vezes o aluno tem um gozo quando ele descobre que a família está desestruturada, está em caos. E eu digo, sim? O que tem de positivo nessa família que mantêm eles unidos? Quais são os potenciais? O quê tem de recurso? Quais são os recursos cognitivos, afetivos e tudo? Muitas vezes ela vai se estruturar indo para uma igreja evangélica, se organiza muito bem do que está numa terapia... e aí? A psicologia diz, não consigo trabalhar com essas famílias caóticas. Mas a igreja conseguiu. Que bom que a igreja conseguiu. O quê que a psicologia faz para estudar isso? Quais são os recursos, quais são os elementos? Que a gente pode se apropriar e poder pensar. (EP, 12/12/2015).

Então, eu acho que nós temos problemas, quando a gente fala dessa Amazônia, norte, nós temos coisas que são muito específicas, nós temos modos de viver muito diferentes, nós temos relações humanas que são muito diferentes, que não são pensadas. Coisas que eu acho até muito interessante, quando ficamos muito tempo fora, sentimos saudades disso, dessa identidade que nós construímos. Então, a psicologia tem que estar atento a isso. Tem que pensar essas intervenções. (EP, 12/12/2015).

5.2.2.2 Eixo Descontinuidades

I) Conciliação entre práticas medicalizantes e crítica aos efeitos de algumas dessas práticas

Na fala da maioria dos professores e dos alunos participantes da pesquisa encontramos uma tentativa de conciliação entre as práticas psicológicas e as médicas, pontuando positivamente os benefícios que a medicação e as avaliações psicopatológicas têm proporcionado em vários casos. Vale lembrar que esses professores preocuparam-se em esclarecer que são contrários às práticas consideradas “homoginizadoras”, “excessivas”, mas que as classificações dos manuais podem ser utilizadas como um recurso a mais na prática do psicólogo, funcionando como parâmetros de avaliação, mas não como recurso exclusivo.

Os limites do saber produzido na psicologia são retomados, levando em consideração novamente, como exposto no item anterior, a preocupação com o sofrimento das pessoas e a resolutividade dos problemas que causam esse sofrimento, sob pena de serem considerados irresponsáveis os profissionais que diante de tais situações se negam a conciliar os dois saberes.

[...] acho que a gente não pode jogar fora o bebê com a água do banho. Tem coisas que foram importantes durante esse processo. Eu vi também pessoas que tiveram seus filhos bem acompanhados, que o uso do medicamento foi restrito, que foi avaliado que trouxe resultados, que a criança realmente estava em sofrimento, porque veja, a família sofre, a criança sofre, os professores não sabem o que fazer realmente. Tudo bem a gente pode fazer uma discussão mais ampla que tinha um problema na escola, que o problema não é a criança, que esse debate é muito complexo, mas enquanto isso, enquanto não se muda isso, a gente precisa fazer alguma coisa para amenizar o sofrimento dessas pessoas. Então, eu também acompanhei pessoas, onde... eu vi situações onde um trabalho bem feito, a medicalização feita de forma adequada, com bom acompanhamento, seja do psicólogo, do próprio psiquiatra que é quem faz a medicação e uma discussão na escola sobre isso. (EP, 27/10/2015).

Também penso que se também a gente tomar por um outro lado a classificação, que de alguma maneira ela é problemática, ela tende a classificar tudo, mas ela também pode nos ajudar a dar alguns parâmetros, como por exemplo, eu posso ver como uma criança realmente tem uma dificuldade de leitura, uma dificuldade na escrita, ela tem alguma dificuldade na atenção, ela tem algumas funções que ela tem dificuldade e que isso pode apontar para um transtorno, para um problema e isso seja uma responsabilidade. O problema é eu dizer, ver que aquela criança tem aquela dificuldade, não consegue aprender, tem uma dificuldade real por um determinante biológico, estrutural, neurológico, né? E eu não fazer nada e dizer que ela é... que ela realmente não vai bem na escola de alguma maneira, e isso é uma irresponsabilidade (EP, 12/12/2015).

II) Continuidades e descontinuidades no currículo e na formação:

Já foi apontado em outro momento do texto que tanto alunos quanto professores acabaram fazendo avaliações sobre o novo Projeto Pedagógico de 2010/2011. Por conta disso,

decidimos demarcar esse item dentro desse eixo, para ressaltar que ambos os grupos consideraram importante fazer essas observações. Assim, a maioria concorda que o novo currículo permitiu a entrada de novos elementos para discussão na formação mesmo se dando via “disciplinas”, como as temáticas da psicologia e direitos humanos, justiça, saúde pública, que apareciam como temas transversais em algumas disciplinas dependendo da idiossincrasia do professor e sua relação com esses temas. Logo, julgam isso importante porque de alguma forma “força” ou garante esse lugar: “E hoje você vê que o estudante já tem oportunidade de ir para os estágios vendo logo no primeiro semestre algumas disciplinas que falam sobre saúde pública, políticas sociais etc., discutindo a psicologia de forma mais ampla e isso é muito interessante. (RP1, 16/06/2015)”.

A convivência da primeira turma a ser formada a partir desse novo Projeto Político-Pedagógico, concomitantemente com os alunos que estavam se formando pelo antigo currículo, foi relatada pelos alunos como uma troca relevante para que percebessem as transformações. Contudo, nesse período de transição, expuseram ainda problemas relacionados às disciplinas das áreas biológicas, como já pontuamos, e em relação aos estágios básicos que ficaram muito perdidos em sua execução. Um professor responde às críticas dos alunos em relação aos estágios básicos:

Agora esses estágios básicos, essas disciplinas, vocês foram a primeira turma, as pessoas não sabiam muito bem o que fazer, foi feito um rearranjo dentro das possibilidades. Na minha concepção ainda não é essa a função de algumas disciplinas como nos estágios básicos que dividiu-se por abordagens como uma forma de dar funcionalidade àquilo.. e vê a condição que se tinha... e acabou-se dividindo por abordagem e acabou sendo um preparo para os estágios específicos num eixo psicoterápico e eu acho que isso se perde, isso precisa ser redirecionado. (RP1, 16/06/2015).

A experiência do modo como funcionou esse currículo pela primeira turma vai passar por uma avaliação no ano 2017, o que explica também a diferença de discursos em relação às críticas, por cada turma. As turmas posteriores realizam menos críticas ao curso e aos professores (com exceção das disciplinas de biomédicas criticadas por todos) avaliando positivamente o curso, como na fala da estudante:

Eu acho que hoje, apesar de a gente ter essa perspectiva aqui na faculdade de ter as “caixinhas”, a gente graças a Deus tem tido, né gente, muitas disciplinas que questionam isso; que dizem inclusive, olha, eu sou de tal abordagem, mas aqui a gente não vai falar de abordagens, vai falar disso, daquilo, ou então, a gente vai ver o que tal abordagem, pensa sobre isso, o que tal abordagem pensa sobre isso, então esse diálogo ele tem sido muito frequente; eu acho que a gente está conseguindo se formar numa perspectiva mais ampla. Sem tanto está focado em cada “caixa”. (RE4, 29/01/2016).

Desse modo, percebemos que a percepção que os alunos têm das diferentes psicologias e as eventuais lutas que acabam se enveredando na universidade, pontuadas pelos professores nas entrevistas, têm sido “amenizadas” durante a administração das disciplinas.

As avaliações ficaram nesse patamar disciplinar, mas as forças que operam nessas disciplinas a partir dos saberes selecionados como importantes por si só demarcam as dissenções que compõem o currículo e a formação em psicologia. Os jogos discursivos que objetivam determinados saberes, práticas psicológicas, métodos utilizados por essas disciplinas formam determinados domínios que compõem esse diagrama formativo. Desse modo, aventamos que nenhum currículo é uma totalidade, toda formação é lacunar. Um currículo é produzido por uma seleção de discursos, retirada e silenciamento de outros, logo com Foucault (2000a, p.151) podemos asseverar que este: “estabelece que somos diferença, que nossa razão é a diferença dos discursos, nossa história, a diferença dos tempos, nosso eu, a diferença das máscaras. Que a diferença, longe de ser origem esquecida e recoberta, é a dispersão que somos e que fazemos.”

III) Constituição de um sujeito político

A implicação dos alunos do curso de psicologia como sujeitos participativos e críticos diante do processo de formação é levantada por alguns alunos e professores. Embora haja um reconhecimento de que os alunos têm se mostrado mais sensíveis a pensarem as questões relativas à medicalização, de não buscarem estabelecer uma dualidade reducionista como neste exemplo: “[...] quando esse assunto aparece, os alunos, eu vejo os alunos bem interessados e sensíveis e ponderando isso, não é que a medicalização tem seu lado bom, seu lado ruim, depende de cada situação, que tem seus ganhos enfim, e que tem seus problemas [...]” (EP1, 01/02/2016), estando atento às positivities e descontinuidades que esta produz, é ressaltado que na hora de se posicionarem diante das situações que consideram problemáticas, acabam distorcendo a crítica política como pontua esse estudante em relação aos problemas nas disciplinas de neurologias:

Mas, foi uma crítica, que eu digo, despolitizada, porque foi uma crítica muito mais em relação a quantidade de conteúdo, porque eles não queriam estudar aquilo tudo, porque era muita coisa, que era muito complexa e muito abstrata às vezes, mas não foi uma crítica porque estava biologizando o curso, nesse sentido, porque não fazia relação com a psicologia. (RE1, 16/06/2015).

Nas duas falas a seguir, os professores pontuam a “passividade” dos alunos e suas “resistências” diante de novas propostas educativas, preferindo reproduzir modelos anteriores aos da entrada na universidade.

Então, sobre minha prática eu acho que sim, tanto na sala de aula quanto no projeto de extensão que é essa ideia que estou colocando para você aqui, uma resistência sim, no caso da psicologia clínica não desenvolver práticas que conduzam a adaptações, a modelos estabelecidos, como também na sala de aula romper com um tipo de relação pedagógica aluno-professor na qual o aluno é colocado numa posição extremamente passiva e o professor numa posição extremamente ativa. Eu acho que a gente vem tentando modificar essa postura, essa concepção de ensino criando

seminários, fazendo circular textos, incentivando a leitura, o debate, a troca de ideias respeitadas, bem fundamentadas. Nem sempre a gente consegue, mas a proposta é essa. Nem sempre encontramos estudantes que aceitem bem essa proposta, com muita frequência encontramos estudantes que preferem o modelo tradicional, seja porque é mais cômodo, se limita a transferir os conhecimentos do professor para a cabeça dele e na hora da prova devolver, quando devolve. Então, esse modelo é modelo antigo, ultrapassado e modificar isso é difícil, porque você encontra resistência mesmo, entre os próprios estudantes, que trazem do ensino médio, da sua história acadêmica esse modelo. (EP, 20/10/2015).

E concretamente o quê que a gente pode criar na universidade, no caso, na faculdade de psicologia, é um espaço de diálogo com os alunos, participação nos conselhos, a participação nos processos, em todos esses processos que envolvem decisões da faculdade. Eu acho que isso é fundamental. Porque o aluno, em geral ele vai para a sala de aula, ele se submete a conteúdos selecionados por um grupo de pessoas, mas eles também são muito passivos a isso, eles só reclamam, ah eu não suporto aquela matéria, eu não suporto aquele professor, mas aquela queixa, ela não vira uma questão, um problema para ser pensado, para ser pensando naquele grupo. Então vamos embora refazer, que é isso que a gente está querendo propor agora, não sabemos bem como fazer, mas a gente quer fazer uma avaliação. (EP, 27/10/2015).

Na relação pedagógica algumas regras de condutas, exercícios a serem realizados são tensionados nesse encontro, no caso específico aqui levantado pelos participantes, a conduta ética e política é ressaltada para questionar a posição que os estudantes ocupam nessas relações que, todavia, são eivadas de poder. As aberturas e possibilidades de resistências problematizam a constituição desse sujeito convocando-o a experimentar outra produção de verdade sobre si, como temos aprendido com Foucault (2010c) no “Hermenêutica do Sujeito”, onde em um mundo cujo o domínio das técnicas tem se sobressaído na fabricação de objetos e produção de conhecimento como podemos experimentar um “eu” como sujeito ético da verdade? E esse tensionamento precisa ser evidenciado, essas propostas questionadoras do próprio sujeito, também precisam ser encapadas pelos professores que devem se implicar nesse processo, tal como vemos na sugestão da fala abaixo:

[...] mas eu te digo assim, mesmo essas iniciativas elas precisam ser alimentadas, sabe? Porque elas podem se diluir ao longo do tempo e se perder. Eu vejo assim, a gente vê ao longo do tempo que tem gerações de alunos, né? Então, pode ser que um determinado grupo em um dado momento se encontre e consegue fazer um momento de resistência, enfim, e depois elas vão passar, obviamente, elas vão sair daqui e tal, pode parecer que é eterno mas não é, né!! E se isso não for alimentado, muito bem alimentado para que seja contagiado para que se crie uma cultura de participação e de envolvimento, pode ser que se perca e seja uma característica de um momento só. Não é? E não se desenvolva e não cresça, enfim. (EP1, 01/02/2016).

IV) Interdisciplinaridade e o “lugar” da Psicologia

Ao perguntarmos nas rodas e entrevistas a respeito do modo como o curso de psicologia tem trabalhado a interdisciplinaridade, suas falas indicam que esta é vista de modo muito pontual na execução de alguns projetos de pesquisa e de extensão. A conversa com outros saberes se dá com maior estreitamento quando a iniciativa parte dos projetos de

psicologia que abrem a oportunidade para outros profissionais participarem e incentivam a integração de diferentes saberes:

Mas a gente tem uma boa relação com as outras áreas. É porque a gente estuda desenvolvimento e quando a gente fala de desenvolvimento a gente entende como um conceito muito amplo, que não é algo que só a psicologia possa compreender, de contribuir, a gente acha que o pessoal de outras áreas tem muito a dizer; o pessoal dessas áreas que eu mencionei e de outras que ainda não chegaram, mas que está aberto; pessoal que lida, por exemplo, com a questão da arquitetura, sabe? A questão da biologia, da genética, então e também o pessoal da medicina, obviamente, então assim, é muito tranquilo pra gente. A gente parte de um princípio de desenvolvimento como algo complexo demais para eu psicóloga, entendeu? Eu tenho um olhar muito restrito, não é? E essas outras áreas elas vem ampliar; a gente consegue pensar possibilidades que eu sozinha não pensaria. (EP1, 01/02/2016).

Contudo, quando a psicologia precisa se inserir em outros locais onde há a prevalência de outros saberes, como os da medicina nos hospitais universitários ou na Escola de Aplicação da UFPA, como relatado pelos alunos, essa integração encontra dificuldades. A “disputa” por espaços fica mais evidente e os alunos não conseguem ter uma boa experiência interdisciplinar, experiência essa que segundo eles são reforçadas nas aulas pelos professores para que futuramente saibam trabalhar em grupos e com diferentes profissionais. Os alunos que conseguem essa experiência são os que se engajam, ou como bolsistas ou como voluntários em grupos de pesquisa e ou de extensão, tendo algum sucesso em sua maioria os projetos que “criam” seus espaços de intervenção em locais pouco investidos como as comunidades no entorno da UFPA, instituições de longa permanência, por exemplo, dos lugares citados.

E essa demarcação por lugares remeteu ao uso das técnicas e testes aplicados pela psicologia, o que envolve por sua vez os debates sobre o “objeto” deste saber. As opiniões sobre os instrumentais variam entre os participantes. Alguns alunos criticaram a forma como é dada uma disciplina exclusivamente para o ensino de testes psicológicos, onde os testes são ensinados sem um aprofundamento de sua relação com outras situações, restringido a técnica per si. Outros alunos já expressaram não ver problemas com essa disciplina, entendendo que o objetivo desta é o ensino da “aplicação” dos testes, do domínio da técnica, sem problematizar de que forma e de que maneira essa “aplicação” se dará.

No entanto, para alguns professores, embora haja recorrentes críticas à psicologia, decorrentes tanto de debates no interior da mesma e de outros saberes que a questionam, quanto ao viés “tecnicista” que a aplicação de testes e instrumentos avaliativos possa imprimir à psicologia, defendem que seu uso é legítimo mediante avaliações críticas e uso adequado, contextualizado, a partir da análise de um conjunto de fatores que não restrinjam a análise aos instrumentos.

[...] eu acho que ele tem que saber aplicar um teste, ele tem que saber os instrumentos, mas ele pode usar formas diferenciadas para aplicar esses instrumentos. Ele tem que dominar alguns instrumentos? Tem. Mas ele não pode perder a noção, que a pessoa que vai responder ao instrumento é um ser humano que partilha com ele várias coisas. (EP2, 01/02/2016).

[...] então, essa flexibilidade e essa capacidade de se abrir para a escuta é que talvez fosse o diferencial da psicologia, porque os outros profissionais não são formados para isso. Eles são formados, justamente para a aplicação da técnica, e é por isso que a gente fica vendo os alunos com essa ansiedade também. Mas, aí eu digo, vamos lá.. e a partir disso o que a gente vai criar? O quê que vou criar de espaço ouvindo os participantes? Eu acho que esse é o maior desafio. (EP, 27/10/2015).

Na fala desse professor, preocupa a falta de produção de conhecimento que leve à confecção de outros instrumentos que sejam auxiliares na análise de situações problemáticas e complexas como as referentes às questões da medicalização:

Agora, o que eu acho que a gente não tem, eu desconfio, ainda, é as ferramentas que ajudem o aluno, futuro profissional, a identificar com mais precisão, sabe? Em que momentos é mais adequado? Para não cometer os equívocos que a gente vê que se tem cometido. Eu acho que isso a gente não tem, eu acho que tem uma preocupação, uma sensibilidade, mas eu acho que o domínio da técnica é muito frágil sabe? É quase nula, não vejo muito isso, e aí não adianta muito dizer que as pessoas estão preocupadas se elas não sabem de fato avaliar quando é o caso, enfim, entendeu? (EP1, 01/02/2016).

Outro ponto levantado é o uso dos instrumentos como “organizadores” do trabalho do psicólogo, como um recurso para demarcar o “lugar” que a psicologia vai ocupar em um determinado espaço, como assinalador da identidade da psicologia diante dos outros saberes que compõe as outras profissões. E a demarcação dessa identidade serviria para sanar a “angústia” que os alunos sentem quando entram em contato com as demais profissões que têm a técnica como principal norteador:

[...] no estágio a gente já está no local onde os profissionais vão atuar e aí o que acontece? O que eu percebo, qual é a angústia deles? EP, o que eu vou fazer? E nessa coisa do que eu vou fazer, nossa angústia na psicologia, quando a gente olha para outras profissões como a medicina, como a nutrição, a fisioterapia, todos parecem que tem um lugar demarcado a partir da técnica. A técnica de alguma forma, ela ajuda a definir uma prática. E é essa angústia que o aluno de psicologia vive, ele fica atrás das técnicas, sejam elas de aplicação de testes, tá.. tá.. tá, porque isso de alguma forma poderia apaziguar essa angústia de qual é o meu lugar. Porque quando a gente está falando de... qual é o método de psicologia? Qual é o objeto? Então, essa angústia que eu acho, esse questionamento entende? Objeto, técnica e prática... esse questionamento que nos seduz, que nos leva a desejar essa questão de que eu vou ali aplicar testes, ver os resultados dos testes, não não não, porque isso de alguma forma te organiza enquanto espaço de trabalho. (EP, 27/10/2015).

No entanto, interrogam sobre a maneira como esse ensino esteja contribuindo para uma formação rígida, que não permita a produção da diferença, onde esse estudante não consiga desenvolver experiências inventivas, propor momentos de criação, onde uma tarefa aparentemente simples, como o uso do lúdico, como coloca um dos professores, tem se tornado algo emblemático:

Como nós temos bolsistas que são do curso de Psicologia, nós absolvemos esses alunos dentro de um plano de pesquisa. Vou te falar o quê que eu estou pesquisando atualmente e vejo que nossos alunos não estão tendo base para encaminhar essas discussões. Eu estou fazendo uma investigação de crianças em situação de acolhimento institucional; então uma das pesquisas era trabalhar a questão de como que a criança vivencia o abrigo porque nós identificamos crianças que estão na instituição por mais de um ano. [...] Então, através da verbalização deles e das filmagens e das sessões, nós podemos extrair elementos para discutir a prática desses educadores com as crianças do abrigo, mas o que a gente viu? Que nosso aluno que era aluno do terceiro ano, então que já estava no sexto semestre, ele não sabe brincar, não souberam improvisar a situação que pedia improvisado; improvisado aí não significa que ele não saiba o quê está fazendo, ele tem que saber, mas ele tem que criar uma situação imaginária e criar um enredo e pegar a criança como um parceiro naquele enredo. (EP2, 01/02/2016).

Através da fala desse professor pensamos nos deslocamentos que são travados no currículo e na formação quando esta se enreda pelas concepções das habilidades e competências como norteadoras: “Questões muito recorrente em métodos de ensino generalizantes, porque ‘a técnica pela pura técnica’ é a capacidade de desencadear processos sem retorno [...]” (DIAS, 2011, p. 177). Embora alguns trouxessem que o ensino da técnica ainda está “frágil”, esse enrijecimento demarcado pela fala acima pode indicar que esta formação ainda está muito “quadriculada” em territórios como nos dizeres de Dias (2011) precisando encontrar linhas de fuga, capazes de fabricar experiências nesses encontros, escapando ao controle dos conteúdos programáticos.

Cabe-nos questionar a formação que muito tem se orientado pelas tecnologias de produção, para permitir possibilidades de trabalho de si sobre si, tal como tem nos permitido repensar a hermenêutica do sujeito, não no sentido de imitar aos gregos e helenos, e suas tecnologias de si, mas no sentido de usar essa máxima do cuidado de si como condição para o exercício de práticas de liberdade que transformem o sujeito, tanto o professor, e suas práticas e modos de existir podendo enfim afluir para a transformação doutro e do mundo (PAGNI, 2011).

5.2.2.3 Eixo Singularidades

Aqui vamos pontuar alguns discursos que apareceram de maneira singular na fala de alguns participantes que envolvem o tema das práticas de medicalização na formação do psicólogo.

A implicação do professor nesse processo de formação foi levantada no sentido de interrogar a própria conduta ética de alguns professores que compõem o corpo discente da Faculdade de Psicologia da UFPA. Nessa fala acredita-se que muitos dos problemas

presenciados no curso têm relação com a falta de comprometimento de alguns professores tanto em termos de produção de conhecimento quanto na sua relação com os alunos:

[...] eu sei que tem professores que não são comprometidos e são os primeiros a defender uma bandeira de ética, de coisa e tudo, e não há um comprometimento, que não há uma seriedade. A gente sabe, não precisa nem apontar, os alunos falam. Os alunos avaliam muito bem isso, e isso vai repercutir na formação, na forma como ele lida com o conhecimento, então eu não posso acreditar que alguém que tenha tantos problemas, problemas tão graves possa ser um bom professor, que seja uma pessoa séria no conhecimento, não dá para acreditar nisso. (EP, 12/12/2015).

Em relação aos alunos também foram esboçadas algumas preocupações, no sentido dos professores preocuparem-se com algumas questões que poderiam estar afetando o desempenho acadêmico destes. Esse discurso foi apresentado de três modos diferentes. Nesse primeiro exemplo, a professora comenta a respeito da ampliação dos debates sobre a medicalização na universidade tanto em termos de formação do psicólogo quanto a pensar nas dificuldades que alguns alunos de psicologia trazem. Ela coloca especificamente em termos de necessidades especiais, nessa fala, para lembrar as discussões sobre a inclusão na educação, mas que no curso de psicologia pouco se tem investido, recorrendo-se ao Núcleo de Inclusão da UFPA que se incumbiu de auxiliar os professores e estudantes a esse respeito:

A gente precisa discutir de forma muito séria isso aqui na universidade e não só para discutir isso enquanto formação do psicólogo, a faculdade tomar para si a discussão dos seus alunos que com certeza tem dificuldades também. A quantidade de alunos de psicologia que também tem outros problemas que a gente não dá visibilidade para isso. (EP, 27/10/2015).

Nesse segundo exemplo a preocupação recai sobre situações gerais que os estudantes possam estar vivenciando e que estariam interferindo nas suas vivências no curso, levando muitos a desistirem do mesmo. Então, foi pensado em um projeto que, a partir de um olhar psicossocial, pudesse direcionar, uma atenção a esses estudantes, não só do curso de psicologia, mas da Universidade Federal do Pará:

Nós só atendemos estudantes. A clínica atende pacientes da comunidade, crianças, casais, famílias de forma geral. Pelo projeto nós só atendemos estudantes e suas famílias, do ponto de vista social. E nós temos os estagiários de psicologia que fazem o atendimento psicológico e os estagiários do serviço social, coordenados por duas assistentes sociais, fazem o atendimento social. Então, há uma preocupação da gente atender a esses estudantes dentro de um determinado contexto sociocultural, e nós lidamos, digamos assim, com esse sofrimento, do qual nós somos demandados. (EP, 20/10/2015).

A terceira modalidade de preocupação com o estudante girou em torno desse poder trabalhar consigo a necessidade de submeter-se a terapias. Para este professor a ligação entre medicalização e a recusa em fazer terapia por parte dos estudantes de psicologia e de muitos psicólogos está numa produção de saber-poder que o discurso médico realizaria, de que este está numa posição de superioridade em relação à pessoa com que ele atende. A premissa em

destaque aqui é que a psicologia como uma das profissões que se advoga a cuidar de outras pessoas, precisa para bem realizá-lo, cuidar de si primeiro e isto se torna um desafio para a formação para quem acredita que o autocuidado deva ser uma constante para um profissional como este:

[...] um outro aspecto interessante que é importante a gente lembrar e pensar que essa medicalização que você está preocupada, ela realmente invade várias áreas da subjetividade, social e privada. Eu acho que uma delas e que permeia a formação da psicologia é uma ideia de que o psicólogo não precisa se tratar. Por incrível que pareça a gente tem que frequentemente lembrar, colocar para os estudantes que faz parte dessa visão de saúde, faz parte dessa preocupação de cuidar dos outros, do outro e eu acho que a psicologia é uma das práticas voltadas pra esse cuidado com o outro, para que isso possa se fazer de maneira mais racionalmente, de maneira mais adequada, é importante que o próprio psicólogo se submeta a um 'tratamento', entre aspas, que ele aprenda a cuidar de si mesmo também, para que ele possa cuidar melhor dos outros. (EP, 20/10/2015).

Essa perspectiva da autoavaliação por meio da terapia do estudante também foi citada por outra professora, com um enfoque um pouco diferente sugerindo-a como uma das possibilidades para que este produza um conhecimento sobre si a fim de que entenda seus desejos e lugares na universidade:

[...] a gente tem uma comunidade de 40 alunos, é muita gente para eu ficar lidando com as instabilidades das pessoas e eu entendo que às vezes as pessoas precisam de tempo, mas esse tempo não é aqui dentro, pode até ser aqui dentro como observador, mas nada muito institucional, observador voluntário, que da feita que entra, aí começa contar tempo e aí a pressão aumenta, da CAPES no programa, do programa no professor, do professor no aluno e aí não presta, vira uma fonte de estresse muito grande para todos! (risos), então a gente tem que dizer, olha tu entras porque eu acho que tu vais dar certo, ou então, não está na hora de você entrar, você precisa de... terapia... precisa de tempo para pensar, em ter outras experiências aí fora, entende? (EP1, 01/02/2016).

Para encerrarmos esse tópico nosso último exemplo de singularidade discursiva em relação à formação de psicologia que emergiu nas entrevistas foi a valorização das lutas teóricas e políticas que são travadas no âmbito da faculdade. Essas lutas que já foram citadas anteriormente por alguns participantes numa perspectiva de algo ruim devido a carga considerada pesada como elas se dão e que envolvem geralmente muito mais que discordâncias teóricas, mas desrespeito e desvalorização das relações entre os docentes é apontada nessa fala como algo que deva acontecer. O autor dessa opinião foi um dos que citaram a tensão entre os professores como algo que acaba prejudicando suas relações de trabalho, contudo o mesmo afirma que é contrário ao modo como essas lutas se dão no âmbito do curso, num nível de disputas acirradas e desrespeitosas, e que as mesmas devem acontecer até para o próprio desenvolvimento do conhecimento, uma vez que os grupos existentes elaboram concepções diferenciadas sobre os acontecimentos e essas concepções precisam ser testadas, contrapostas a fim de que o conhecimento não se torne uma variável totalizante:

O que eu vejo muitas vezes na graduação, muitas questões... com essa reformulação, acho que o quê é importante, dentro da federal, que era muito forte e hegemônico: a escola behaviorista; a escola behaviorista e aí começa a entrar outras abordagens de alguma maneira, que se reestrutura, mas assim, não posso deixar de estudar o behaviorismo, eu tenho que estudar então, essas coisas que são importantes. Eu acho, que o quê seja saudável é eu reconhecer essa luta e o quanto que eu posso me apropriar dela, dessa luta. (EP, 12/12/2015).

5.2.3 Apontamentos finais:

O estudo realizado nessa seção pôde nos mostrar alguns elementos, sobretudo em relação às práticas consideradas como de resistências às práticas de medicalização ou suas positivities atravessando a formação em psicologia, atuando na configuração de um dispositivo formativo que tem seus pontos de sedimentação, mas também lugares de fraturas.

As forças que circulam e operam no projeto e pelo projeto do curso de psicologia puderam ter um feixe de visibilidade com a análise dos currículos *Lattes* e as Rodas de Conversas com os alunos e Entrevistas com os professores, a fim de termos acesso às outras dimensões discursivas que compõem essas forças e essas formas.

As relações de saber-poder que pudemos visualizar se presentificam na organização pedagógica e curricular do curso, que tem um percurso histórico composto por diferentes lutas a partir de determinados domínios de saber. Logo, têm-se o registro de que a visão epistemológica que predominava no curso até mais ou menos um ano antes da reformulação do novo Projeto Pedagógico era representada pelas teorias “Behavioristas” ou “Comportamentais”, seguidas pela Psicanálise.

Há um reconhecimento por alguns documentos como o “Concurso para docente da Faculdade de Psicologia, 2014”, acerca das contribuições que esse campo epistemológico exerceu sobre a produção de conhecimento para o curso de psicologia, principalmente com a instalação do primeiro Programa de Pós-Graduação em uma área da Psicologia na UFPA. Contudo, esse campo acabava exercendo uma predominância em relação à formação do psicólogo que recebia um peso maior de investimento formativo nas teorias de cunho “comportamental”. Esse fator, aliado às exigências das agências de regulação da graduação que solicitavam reformulações nos projetos pedagógicos a fim de atender às Diretrizes Curriculares Nacionais, somaram-se como motivos para que o Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia da UFPA passasse por alterações.

Nesse processo, grande parte dos professores que atuava na vertente comportamental migrou para o recém criado, em 2009, Núcleo de Teoria e Pesquisa Comportamental (NTPC), passando a Psicanálise a ocupar maior concentração de professores no curso de psicologia,

embora professores do NTPC ministrem aulas e estágios, ofereçam oportunidades de participação em projetos de pesquisa e extensão para os alunos de psicologia.

Através da observação dos currículos *Lattes* dos professores, percebemos que há uma predominância de duas vertentes epistemológicas: Psicanálise e Behaviorismo e duas inclinações para campos de atuação: Clínica e Saúde. Na clínica, há prevalência de professores identificados com a psicanálise, e na saúde há professores de várias abordagens teóricas.

Por conta dessa predominância da Clínica e da Saúde, encontramos várias disparidades entre disciplinas que teriam como objetivo ampliar o conhecimento psicológico para outras questões que circunscrevem a vida, mas, confundem ou são incorporados interesses em atender ou direcionar essas disciplinas para área da saúde, como aconteceu com as disciplinas de Psicologia e Políticas Públicas, Psicologia e Violência, Psicologia Comunitária etc. Essas discrepâncias podem ser fruto de alguma confusão ao redigir as “competências e habilidades” esperadas para essas disciplinas e as ementas que não trazem em sua constituição esse viés da saúde. Portanto, por falta de detalhes de como se deu esse processo, não nos alvoraçamos em dizer que isso indica uma forte incidência de práticas de medicalização, mas é preciso que se faça uma nova revisão em relação a isso, para que a partir daí possamos ter um entendimento dos reais objetivos dessas disciplinas e o que se espera de aquisição dos alunos em relação a elas.

Quanto ao mapeamento dos elementos que constituem o currículo e a formação em psicologia e que estariam incitando às práticas de medicalização, estas aparecem em momentos variados no curso, identificados pelos alunos e professores, principalmente no que tange às disciplinas oriundas do campo das biomedicinas: neuroanatomia, neurofisiologia, genética, psicofarmacologia e psicopatologia, pois são disciplinas oferecidas no curso, geralmente ministradas por professores do Centro de Ciências Biológicas e que não conseguem estabelecer um campo de intersecção com a psicologia.

Vimos, então, que o entendimento da maioria dos participantes em relação ao que seriam “práticas de medicalização”, estiveram muito ligadas à compreensão destas como sendo oriundas do discurso médico ou restritas ao saber médico, com poucos entendimentos de alguns professores que a ampliaram às condutas desempenhadas no âmbito da psicologia.

Entendemos que o próprio termo “medicalização” leva a essa interpretação e, para que a ampliação desse conceito possa se efetivar, é preciso que o mesmo seja mapeado em sua extensão nos desdobramentos de outras disciplinas de saber, como estamos fazendo nesse trabalho com a psicologia, para isso questionando por sua vez a própria constituição desta. E essa situação de inquirir a própria constituição da psicologia é algo pouco discutido durante o

curso, que organizado a partir de disciplinas acaba limitando esse debate a domínios específicos e ao sabor das idiossincrasias dos professores.

Desse modo, as entrevistas foram importantes para percebermos que apesar desse pouco debate, tanto em relação às práticas de medicalização quanto à própria formação em psicologia, pudemos dar espaço para percebermos alguns movimentos dentro do curso que tentam romper com a lógica de especialismos identitários que compõem a psicologia e que são forjadas na UFPA como produção de subjetivação tanto dos professores quanto dos alunos.

Assim, foi interessante detectar como os alunos avaliam a formação oferecida pelo curso, destacando a desfragmentação das abordagens teóricas, ressaltando a positividade desse processo, enquanto que para os professores as tensões vivenciadas na faculdade e que dificultam os processos de trabalho em pares, talvez, os fizeram avaliar esta mesma formação como ainda fragmentada.

As discontinuidades indicam que as relações de saber-poder se exercem na criação de espaços fechados de diálogos entre os professores e as vertentes teóricas de identificação, mas quanto à área de atuação buscam espriar-se por outros campos, diluindo as sedimentações da psicologia em alguns momentos. Os espaços dos estágios são os mais favoráveis a essas situações.

As entrevistas e rodas realizadas com o intuito de provocar uma intervenção no curso entre os principais atores que compõem esse processo de formação e que o vivenciam foi nos indicado pelos participantes como um momento importante de criação de espaço para conversar sobre esse tema, já que poucos momentos como esses têm ocorrido no curso, propiciados pelas atividades do Grupo de Estudos e Pesquisas Transversalizando, pelo Fórum de Medicalização da Sociedade: Núcleo Belém e o Conselho Regional de Psicologia/CRP10. Essa pesquisa que também faz parte do processo de formação da pesquisadora que se implica nesse processo, traz esse debate para o curso a fim de podermos pensar por meio desse tema pesquisado os desafios éticos e políticos da ação formativa.

CONSIDERAÇÕES

“Do lugar onde estou já fui embora”.
(Manoel de Barros, Livro sobre nada, 1996).

Essa citação de Manoel de Barros encontra ressonâncias com a “Epígrafe” desta tese que fala das mudanças pelas quais o (a) pesquisador (a) acaba passando em meio as escrituras do trabalho, graças às diversas crises que eventualmente lhe apraz. Acolhi a todas com muito intento, pois precisava delas para me inquietar, desacomodar e assim, buscar junto com esses escritos outros modos de ser psicóloga, mãe, filha, esposa, professora, orientanda, estudante, militante, amiga, já que este trabalho doutoral não só não é neutro em termos políticos, pois assumimos determinadas posições quando optamos por alguns referenciais teóricos e os usos que fazemos destes, mas é composto por diversos outros elementos que o atravessam, elementos da vida, da nossa vida, assim como esta tese inúmeras vezes atravessou minha vida me exigindo a fazer escolhas, direcionando meus percursos, pedindo paciência, roubando meu sono nas inquietações advindas das leituras e das produções tecidas para compor esse trabalho e trazendo conseqüentemente muita aprendizagem.

Desse modo, durante o processo de construção dessa tese, eu também ia me transformando ao me apropriar dos textos nos artigos, teses e dissertações sobre o tema da formação em psicologia. Apesar de já ter lido algo e de ter participado de eventos que tratavam do tema da medicalização, o tema da formação em psicologia pedia inicialmente passagem, amadurecimento, um caminhar sobre as histórias pelas quais se contavam sobre a formação em psicologia no Brasil.

Pensar na formação em psicologia e no campo da educação foi ter que me aventurar por terras nunca exploradas por mim e depois pensar na medicalização nesse contexto, outra seara a desbravar, já que esse tema não mantinha relação direta com o tema pesquisado no mestrado.

Durante esse processo de tentativa de apropriação e amadurecimento, participava e ajudava nos debates e eventos produzidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Transversalizando, que por sua vez trabalhou em parcerias com vários grupos de diferentes áreas de conhecimento e institucionais, dentre esses grupos destaco o Conselho Regional de Psicologia/010, o qual atuava como conselheira e que tinha vários membros do Grupo de Pesquisas atuando em seus diferentes GT's. Em outro momento desse trabalho relatei a importância de estar nesses espaços como forma de deslocamento, tanto político-estético, quanto acadêmico, fazendo dessa pesquisa um instrumento de participação política, levando

para diferentes lugares minhas interrogações, discutindo com os profissionais e estudantes questões da medicalização e da formação em psicologia. Também escutava seus posicionamentos, algumas angústias, relatos que foram produzindo em mim fissuras para que eu pudesse estar em alerta, me revisitando, e tentando sair dos lugares onde estava.

Posso dizer que esta tese, tal como se encontra, após vários debates ocorridos durante as disciplinas ministradas no Programa de Pós-Graduação em Educação, e as incursões por esses lugares citados é, em parte, efeito dessas transições, interlocuções, crises, caminhadas, das quais faço as considerações a respeito desse percurso materializado neste relatório doutoral que teve como um dos principais interlocutores teóricos o pensador francês Michel Foucault.

Com as produções desenvolvidas por este autor foi possível interpelar as práticas medicalizantes como um dos elementos que compõem em desníveis discursivos a formação em Psicologia da UFPA. Usamos como disparador para essa análise o conceito de “dispositivo”, nos perguntando “De que modo se constitui o dispositivo-formação em psicologia a partir de documentos que engendram as relações de saber, poder e subjetivação incitando práticas medicalizantes?”.

Para conseguir dar conta desse problema/objetivação tentamos abrir o diagrama de forças e de formas que constitui esse dispositivo enquanto um campo de multiplicidades, ou seja, composto por diferentes elementos heterogêneos: “O dispositivo estabelece a natureza do nexo que pode existir entre esses elementos [...]” (CASTRO, 2009, p. 124).

Uma das objetivações do dispositivo-formação é a produção de currículos. Nas esferas governamentais, este recebe o entendimento usual de “organização” disciplinar do conhecimento como apregoa Gallo (S/D, p.02): “[...] um modelo de currículo em que os conteúdos a serem dispostos para aprendizagem apresentam-se na forma de disciplinas, áreas de saber tomadas de forma autônoma, independente e estanque.”. Uma de nossas intenções com essa pesquisa, na esteira dos autores da Educação que se valem dos argumentos foucaultianos para produzir novos modos de pensar a Educação é desnaturalizar essa afirmativa disciplinar sobre o currículo e intencioná-lo na esfera das multiplicidades, desse modo “[...] o que precisamos buscar são formas de diálogo na diferença, diálogo na multiplicidade, sem a intenção de reduzir os diferentes ao mesmo, ao uno.” (GALLO, S/D, p. 06).

Para entender essas multiplicidades, precisamos nos atentar que estas são produzidas mediante condições históricas e fazem operar relações de poderes, agenciamento de saberes e a objetivação de sujeitos, provocando processos de subjetivações (GALLO, 2014). Assim, para contornar o tema que objetivamos nessa pesquisa, trabalhamos inicialmente com a

investigação das condições de possibilidades que permitiram a construção do Projeto Político Pedagógico do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Pará do ano de 2010 e dessa maneira poder visualizar de que modo estas condições operaram práticas medicalizantes a esse currículo como materializações do biopoder.

A partir dos operadores conceituais que levantamos com a literatura sobre a formação em psicologia no Brasil, selecionamos esses quatro documentos como vetores analíticos: Documento elaborado pela Comissão de Especialistas em Ensino em Psicologia da SESU-MEC (1995); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Psicologia de 2004; as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Psicologia publicadas em 2011. Esses documentos nos permitiram transitar pelos intensos debates que ocorreram desde os anos de 1990 até 2011, a fim de assinalar a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Psicologia.

As condições históricas que possibilitaram a tessitura de diversos elementos nessa construção foram destacadas pelas mudanças ocorridas no cenário brasileiro após Ditadura Militar, com a ocupação da Presidência da República por representações políticas que implementaram medidas em seus governos que convergiam com as propostas político-econômicas do neoliberalismo, dentre essas medidas estão as “reformas” educacionais que marcaram, sobretudo, os anos de 1990. Outro ponto a destacar são as manifestações de diversos movimentos contrários aos efeitos de poder que alguns dos elementos dessas reformas provocavam. Graças a esses movimentos, pôde-se visualizar a presença de contrapoderes que compõem os enlaces das microlutas de poder presentes na constituição de um dispositivo.

Assim, a confecção desses documentos comporta uma multiplicidade fruto da correlação de forças entre movimentos diversos ligados à profissão de psicologia e representações governamentais. Como efeitos de práticas de medicalização que pudemos notar incidindo na elaboração desses documentos elencamos os discursos provenientes de concepções que se apoiam em saberes que tentam imprimir aos documentos uma racionalidade governamental neoliberal. Desse modo, os documentos servem de instrumentos, aparatos normativos, com função estratégica específica dentro do mecanismo de biopoder da atualidade: instituir dentre as artes de governar, no campo da educação os aparatos neoliberais.

Por meio da difusão das noções de “competências e habilidades”, “flexibilidade”, “formação para o mercado de trabalho”, por exemplo, são atualizadas as concepções do investimento em “capital humano” e o surgimento do “homem econômico”, “empresário de si

mesmo”, trazendo para a educação concepções da economia neoliberal-capitalista, na objetivação e subjetivação de indivíduos como “sujeitos competentes”, “eficientes” para que possam atuar na dinâmica estabelecida por essa concepção econômica, a partir de estratégias diversas que tornam esses indivíduos úteis e dóceis, tendo como um dos vetores uma diversidade de discursos medicalizantes na produção de sujeitos “higienizados”, ou seja, “medicalizados” por meio da compra e venda de “saúde”, ampliando a concepção de saúde em sua positividade, ao produzir corpos e mentes “saudáveis” dentro das produções normativas que constitui nossa sociedade na atualidade.

Os instrumentos utilizados para realizar as avaliações educacionais, por meio do estabelecimento de medidas, índices referenciais, tanto nacionais quanto internacionais também foram apontados em nosso trabalho como um dos efeitos das modulações medicalizantes dentro dessa governamentalidade neoliberal. O uso desses instrumentos na maioria das vezes, como apontado pela literatura levantada não leva em consideração a complexidade que compõem a esfera da formação, buscando “adequar” os sujeitos e as estruturas de ensino às medidas estabelecidas, usando como aporte de referência discursos sobre “qualidade” e “eficiência”.

Os efeitos dessas práticas consideradas como “medicalizantes” por conta da ampliação do conceito (medicalização) na esfera das artes de governar, inserindo-a como uma estratégia de saber-poder atuando na captura dos corpos na sua individualidade e enquanto população nos remete ao posicionamento assumido nessa pesquisa de que essas práticas atuariam como um filtro de controle redutor nos processos de práticas de produção da diferença já que deliberamos o currículo como um campo de multiplicidades. Essa noção de diferença nesse trabalho atuou como um provocador dessas multiplicidades que são próprias da constituição desse dispositivo interpelado, contudo, as diferenças que constituem essas multiplicidades são reduzidas ou silenciadas na sobreposição de práticas discursivas que tentam imprimir ao currículo um jogo de verdade que justifique racionalmente a posição de poder adotada.

Assim, quando passamos a analisar os documentos na esfera local: os Planos de Desenvolvimento Institucional (2005-2010 e 2011-2015), o Caderno da Proeg 7, o Regulamento de Ensino de Graduação/UFPA e o Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia/2010, notamos a replicação desses aparatos que constitui o que estamos chamando de “práticas de medicalização”, com destaque para as manifestações críticas apontadas em alguns momentos por esses documentos, sobretudo, o Caderno da Proeg 7 que evidencia a construção dos projetos numa perspectiva de que existem as normativas que de alguma forma se exige que se adequem os projetos dos cursos à elas, mas que essas normativas não são estruturas rígidas e que mesmo nessas normativas pode-se encontrar fissuras, por onde é

possível que processos que atuem na produção da diferença possam se estabelecer. Assim, este documento convoca a pensar na multiplicidade que comporta os currículos e a questionar a maneira como determinados conceitos são utilizados na educação por meio dos instrumentos documentais normativos e que acabam sendo naturalizados na confecção dos Projetos Pedagógicos, o que pudemos notar na análise realizada sobre o projeto do curso de psicologia da UFPA.

Esse projeto em sua reformulação acabou ficando bastante limitado a seguir os princípios formulados, sobretudo pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Psicologia, no que tange às concepções destacadas acima, embora, como dito na seção 4, contribuições no sentido de ampliar os campos de atuação, os modos de pensar essa atuação por meio de diferentes perspectivas e destarte observar as “realidades locais”, as “demandas locais” para essa atuação, é um dos efeitos oriundos das críticas expressas pelos movimentos sociais que também tiveram a materialização de suas práticas discursivas nesse documento. Logo, nota-se que há maior preocupação na organização do projeto, em atender a esses aspectos concernentes ao que caracteriza as “competências e habilidades”, numa perspectiva fortemente marcada pela ação condutivista, na formação de psicólogos “aptos” na resolução de problemas e conflitos, evidenciados nos verbos: avaliar, diagnosticar, educar, planejar, identificar, intervir, orientar etc., com pouca ênfase nos aspectos críticos-reflexivos, o que conduziria a uma formação mais voltada para o entendimento sobre a produção de conhecimento restrita a uma lógica reducionista, em que esta é usada como meio de treinamento e execução de tarefas como pontuamos com Dias (2011).

No entanto, apesar dessa orientação para aspectos que levam a uma formação de cunho “condutivista”, prevalece nos aspectos destacados na confecção desse projeto a preocupação com uma formação voltada para as práticas de investigação científica, recebendo essa preocupação lugar de destaque compondo o primeiro quadro de referências das “habilidades comuns” e inclusive, são essas “competências” que vão nortear essas atuações profissionais. Vale ressaltar que embora tivesse sido retirado das diretrizes o grau de “bacharel” que conferiria a formação do pesquisador, esse aspecto ainda ficou bem evidenciado nas propostas curriculares, ao contrário da formação para professor (licenciado) que nas Diretrizes de 2004 ficaram bem limitadas, e foi completamente retirada desse Projeto Pedagógico, não sendo percebido nenhum aspecto dentre as “competências e habilidades” listadas que indicasse a formação para essa especificidade.

No que confere ao entendimento dos contrapoderes, ou práticas de resistências aos elementos medicalizantes, ressaltamos a presença de discursos que pontuam que essa formação possa produzir um sujeito crítico que atue na transformação das realidades,

sobretudo locais, no entanto, as fontes documentais analisadas indicaram que essa preocupação limitou-se na incorporação de novas disciplinas ao currículo que tem como objetivo promover o debate sobre os direitos humanos, justiça e políticas públicas. Notamos que se perdeu de vista na produção desse Projeto o que seria essa “preocupação” com as “demandas locais” e o que seriam essas demandas. Vimos, que aspectos ligados a pensar essas demandas de modo que levem em consideração os elementos que compõe as especificidades regionais foram atribuídas ao desenvolvimento de projetos de extensão, mas nas disciplinas, quando lemos a maior parte das ementas e as referências bibliográficas, esses aspectos não são levantados.

Chamamos atenção para essa questão, porque ao pontuarmos o currículo como uma multiplicidade, a produção da diferença é reduzida na forma como o currículo é organizado, a partir dessa estrutura disciplinar. Desse modo, caberia somente a essas disciplinas listadas pensar a atuação a partir dessas temáticas? Por que essas temáticas não transversalizam as demais disciplinas? E por que os elementos culturais e humanos que compõem a nossa região não foram destacados nessas disciplinas? Como os assuntos referentes às populações indígenas, quilombolas, ribeirinhas, lutas pela terra, populações atingidas pelas barragens etc. Sem essa demarcação no Projeto Pedagógico, o único modo de perceber se existe de alguma maneira essa preocupação sendo inserida seria, talvez, na observação dos planos de aulas ou no acesso às informações sobre de que modo os professores inserem esses aspectos em suas aulas.

Não estamos com essas problematizações querendo dizer que pensar as diferenças no currículo é pensar somente as regionalidades. A produção da diferença extrapola as regionalidades, porque envereda pela atitude criativa e ousada de operar questionamentos sobre os modos de vida, de organização da sociedade e constituição de sistemas de pensamentos. Assim, a noção de diferença pela perspectiva teórica adotada nessa pesquisa vem funcionar como um operador conceitual recolocando o problema das regionalidades como um dos elementos das multiplicidades que comporta esse currículo e que é silenciado na sua diagramação no embate das forças. Esse elemento é ressaltado porque o julgamos extremamente importante para pensar a especificidade desse currículo na região norte, mas não menosprezamos as outras possibilidades de criação e potências que a noção de diferença é capaz de abrir quando utilizada para interpelar um currículo.

Desse modo, acreditamos que a abertura para se pensar em um currículo de psicologia na região norte, que dialogue com as diferenças, que problematize e produza conhecimento sobre os aspectos amazônicos seria ponto crucial para trazer a singularidade desse currículo. No entanto, esses aspectos parecem não ganhar relevância quando se pensa a formação do

psicólogo nessa região, pelo menos, da forma como foram organizados os saberes e as formas de atuação do egresso em psicologia da UFPA.

Em relação aos saberes, destacamos que há uma prevalência em relação à clínica (com maior ênfase na vertente teórica psicanalista) e à saúde, pela maioria dos professores, de acordo com a indicação que visualizamos nos *Lattes* e na distribuição quantitativa das disciplinas ofertadas no curso. Também há uma inclinação para as perspectivas teóricas da Psicanálise e da Comportamental, tendo maior expressividade de representantes que trabalham a partir dessas orientações teóricas.

Na produção dos documentos orais nos aproximamos das perspectivas que os estudantes e professores elaboram a respeito das práticas medicalizantes e de como que estas produzem efeitos na formação em psicologia da UFPA. A diversidade de discursos sobre o que consideram como práticas medicalizantes foram indicadas na oferta de disciplinas das áreas biomédicas e neurológicas, criticadas tanto por alunos quanto por professores por serem ministradas de forma desconectada da psicologia, concentrando-se nos discursos biologizantes para explicar os comportamentos. Outra perspectiva das práticas medicalizantes que predominou foi sua relação ao campo estritamente médico, com o uso de psicofármacos e demais medicamentos, pontuando os efeitos adversos do controle exercido sobre o sujeito quando se restringe a compreensão sobre este a partir do uso de terapias medicamentosas e a incidência, ainda nesse sentido das adversidades, do mercado capitalista, por meio das indústrias farmacêuticas e dos lucros que são gerados na estimulação do consumo de medicamentos. Mas, também apareceram discursos conciliadores, observando os efeitos benéficos do uso de medicamentos em casos pontuais, avaliando a “necessidade” do sujeito em utilizar a medicação como um dos elementos de ação terapêutica, que deve nos discursos elaborados dialogar com alternativas terapêuticas, como as psicoterapias.

Alguns poucos professores ampliaram a crítica realizada à medicalização à esfera da Psicologia, como um campo de saber que disputa com o saber médico, espaços de atuação, acabando por sua vez na produção de práticas de psicologização, reduzindo às concepções elaboradas no bojo das psicologias o enfoque explicativo/analítico sobre os acontecimentos. A partir dessa crítica passaram a pontuar alguns “engessamentos” produzidos nessa formação, pois não consegue operar práticas de produção de diferença, restringindo a produção de conhecimento ao que já está dado, esquecendo-se que existe uma produção que precisa ser realizada com e sobre as populações e realidades regionais.

A partir desse desdobramento de diferentes documentos a fim de dar visibilidade ao modo como se constitui o dispositivo-formação em psicologia da UFPA, pudemos vislumbrar o arranjo de variados elementos que produzem efeitos concretos nessa formação. Os

elementos medicalizantes foram pontuados a partir de desníveis discursivos aqui problematizados na esfera da governamentalidade, por meio da crítica às práticas neoliberais na educação, à compartimentalização dos saberes que priorizam o estudo das correntes teóricas e se fecham para as discussões sobre as regionalidades, dos próprios saberes selecionados de modo a incitar práticas medicalizantes ao priorizar o ensino da “condução das condutas”.

Essa composição nos fez pensar que a história da formação das psicologias levantadas por muitos autores (ROSE 2001; 2008, FERREIRA, 2005; 2006, PRADO FILHO; TRISOTTO, 2007) tendo como referência os estudos realizados por Michel Foucault ao problematizar a constituição da psicologia como disciplina de saber, teve sua origem “desnaturalizada” por este como um campo de conhecimento produzido nos laboratórios experimentais. Para esse autor, seu desenvolvimento se deu a partir das práticas produzidas nas escolas, nos exércitos, nos mosteiros, nas prisões, elencando desse modo os traçados condutores para as produções de saber que estas realizariam sobre os sujeitos objetivados nesses espaços. Antes, de tudo, a psicologia, pensada no calor das produções dos discursos médicos, na elaboração das normas, fundamentais para os regimes disciplinares, começou a dar suas primeiras incursões. No processo de separação dos saberes médicos e em sua constituição como disciplina autônoma recorreu a diversas produções de saberes provenientes de outros campos teóricos: física, química, biologia, linguagem, filosofia etc., produzindo a diversidade epistemológica que não permite pensar em uma disciplina coesa, mas na existência de diversas psicologias (FOUCAULT, 2000b, FERREIRA, 2005; 2006).

Acreditamos que a preocupação em manter essa diversidade direcionada na formação pela preocupação em construir um currículo “generalista” tem produzido efeitos diversos sobre a formação. Embora reconheçamos que a formação generalista seja uma proposta que não prejudique a produção da diferença, questionamos se o foco na diversidade não estaria equivocando essa produção? Pensar na diversidade da psicologia é pensar nas diferenças que a constitui e que devem ser possibilitadas aos estudantes. Pensar na formação generalista é dar oportunidade ao estudante receber uma formação que consiga lhe dar condições de atuar em diferentes espaços, contudo, a construção entre essa diversidade (teórica/epistemológica) e a atuação generalista não tem conseguido encontrar pontos de diálogo para a produção da diferença. Nesse trabalho elegemos como um dos elementos que estariam atuando como filtros redutores dessa produção, as práticas de medicalização, que convergem em muitos casos para a adequação dos acontecimentos aos referenciais teóricos escolhidos, não conseguindo extrapolar os limites dos saberes, lidando com a diversidade como um conjunto de “unos” que acabam formando campos de dominação discursiva.

Trabalhamos na perspectiva de que um currículo não é uma totalidade e que com ele e por meio dele são selecionados discursos, outros silenciados, outros retirados. Assim, quase impossível pensar que um currículo em meio às tensões das multiplicidades das relações de poder-saber consiga dar conta dessa suposta diversidade. Um dos desafios, talvez, de se pensar uma formação seja em como trabalhar a transversalidade dos saberes, ou melhor, como produzir saberes transversais de modo a permitir trabalhar em diferentes campos sem cair na armadilha da “grade” que tem que elaborar disciplinas para poder pensar determinados temas. Talvez, aí, consigamos realmente por meio de práticas na formação produtoras de diferença, possibilitar ao estudante se pensar nessa formação, nos termos propostos pela ética de si resgatada da cultura grega helênica por Foucault, a fim de problematizar a constituição de si, e as implicações dessa constituição para uma atuação ética e política que respeite, dialogue e reconheça as diferenças.

REFERÊNCIAS

A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA: contribuições para reestruturação curricular e avaliação dos cursos. Comissão de Especialistas de Ensino de Psicologia - MEC / SESU, 1995. Disponível em: <http://www.abepsi.org.br/1995-aformacaoempsicologia> comissaodeespecialistas. Acesso em: 05 de ago. 2013.

AQUINO, Júlio Groppa. A difusão do pensamento de Michel Foucault na educação brasileira: um itinerário bibliográfico. **Revista Brasileira de Educação**. v. 18 n. 53 abr.-jun. 2013.

AQUINO, Henrique Pereira. **O pensamento crítico do estudante de psicologia sobre sua formação**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2013.

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In.: **Fontes históricas**. Carla Bassanezi Pinsky (Org.). 3. Ed. São Paulo; Contexto, 2011.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. Entre luzes e sombras: Michel Foucault, um pensador pós-moderno? Dossiê Michel Foucault: múltiplas possibilidades. **Revista Caminhos da História** (Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES) Montes Claros, MG – Brasil, 2009.

ASBAHR, F. S. F.; MARTINS, E.; MAZZOLINI, B. P. M. Psicologia, formação de psicólogos e a escola: desafios contemporâneos. **Psicologia em Estudo**. v. 16, n. 1, Maringá, Março de 2011.

BALL, Stephen J. Vozes/redes políticas em um currículo neoliberal global. In: **Diferenças nas políticas de currículo**. Maria Zuleide Costa Pereira et al. (Orgs). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

BARDAGI, M. P. et al. Avaliação da Formação e Trajetória Profissional na Perspectiva de Egressos de um Curso de Psicologia. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 28, n. 2, p. 304-315, 2008.

BARROS, Carlos César. **Fundamentos filosóficos e políticos da inclusão escolar: um estudo sobre a subjetividade docente**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2009.

BARROS, R. P.; HENRIQUES, R.; MENDONÇA, R. **A estabilidade inaceitável: desigualdade e pobreza no Brasil**. Ministério do Planejamento, Orçamento e gestão, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 20 de agosto de 2016.

BARROS, M. E. B.; ZAMBONI, J. Gaguejar. In: **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Tânia Mara Galli Fonseca, Maria Lívia do Nascimento, Cleci Maraschin (Org.). Porto Alegre: Sulina, 2012.

BARBOSA, Maria Denilva de Lima. **Estudo sobre a reestruturação curricular do curso de psicologia da Universidade de Brasília: o processo e seus produtos**. Dissertação (Mestrado), Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 2007.

BARBOZA, Altemir José Gonçalves; CONTI, Carolina Ferreira. Formação em psicologia e educação inclusiva: um estudo transversal. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 2, n.15, p-231-240, jul/dez, 2011.

BASTOS, Antonio Vírginio B.; GOMES, William Barbosa. Polaridades Conceituais e Tensões Teóricas no Campo da Psicologia: O Falso Paradoxo Indivíduo / Coletividade. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 3, n.32, p. 662-673, 2012.

BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; BORTOLANZA, Márica Regina. Formação profissional e conceitos de moral e ética em estudantes de psicologia. **Psicologia: teoria e prática**, v. 14, n. 2, p. 126-140, 2012.

BERNARDES, Jefferson de Sousa. **O debate atual sobre a formação em psicologia no Brasil - permanências, rupturas e cooptações nas políticas educacionais**. Tese. Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social, PUCSP, 2004.

BERNARDES, J. S. A Formação em Psicologia Após 50 Anos do Primeiro Currículo Nacional da Psicologia – Alguns Desafios Atuais. **Revista Psicologia: ciência e profissão**, n.32 (num. esp.), p. 216-231, 2012.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 20 de maio de 2016.

BRASIL. **Parecer nº 776, 03 de dezembro de 1997**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE776_97.pdf. Acesso em 20 de maio de 2016.

BRASILEIRO, T. S. A; SOUZA, M. P. R. Psicologia, diretrizes curriculares e processos educativos na Amazônia: um estudo da formação de psicólogos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo. v. 14, n. 1, p.105-120, jan/jun. 2010.

BOARINI, Maria Lúcia. A formação do psicólogo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 443-444, maio/ago. 2007.

BOCKEL, M. G. Et. al. O papel do serviço-escola na consolidação do projeto pedagógico do curso de psicologia. **Psicologia: ensino e formação**, v.1, n.1, p. 41-51, 2010.

BRITO, E. H. G.; MENDES, A. **Os impasses da política econômica brasileira nos anos 90**. Disponível em: http://www.faap.br/revista_faap/rel_internacionais/rel_04/garcia.htm. Acesso em: 10 jun. 2016.

CAMARGO JR. Kenneth Rochel de. As armadilhas da “concepção positiva de saúde”. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 76, p. 63-76, 2007.

CANDIOTTO, César. Verdade e diferença no pensamento de Michel Foucault. **Kriterion**. Belo Horizonte, n. 115, p. 203-217, jun/2007.

CARDOSO JR., H. R. **Tramas de Clio: convivência entre filosofia e história**. Curitiba: Editora Aos quatro ventos, 2001.

_____. Diferença e educação: um diálogo com Hélio Rebello Cardoso Jr. **Artifícios**. Revista do Difere, v.1, n.2, dez/2011.

CARTA DA ANPEPP. Disponível em: <http://abepsi1.hospedagemdesites.ws/wp-content/uploads/2011/07/2001>. Acesso em: 05 de ago. 2013.

CARTA ABERTA A POPULAÇÃO. Disponível em: <http://abepsi1.hospedagemdesites.ws/wp-content/.../2001>. Acesso em: 05 ago. 2013.

CARTA DE SALVADOR. Disponível em: <http://abepsi1.hospedagemdesites.ws/wp-content/2011>. Acesso em: 05 ago. 2013.

CARTA DE SERRA NEGRA. Disponível em: <http://www.abepsi.org.br/linhadotempo/1992-cartadeserranegra>. Acesso em: 05 ago. 2013.

CASTRO, Edgar. **Vocabulário de Foucault**. Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Trad.: Ingrid Müller Xavier; revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CHAVES, M.; GAMBOA, S. S. **Prática de ensino**: formação profissional e emancipação. Maceió: EDVFAL, 2000.

COLOSIO, Robson. **A formação e o trabalho do psicólogo em instituições públicas**: uma proposta de análise institucional do vínculo. Tese. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. 2012.

COLLARES, C. L., MOYSÉS, M. A. A. Desnutrição e fracasso escolar: uma relação tão simples? **Revista da ANDE** v.5, p. 56-62, 1982.

_____. A Transformação do Espaço Pedagógico em Espaço Clínico (A Patologização da Educação). São Paulo, FDE, 25-31, 1994. **Série Ideias** (23).

_____. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. **Caderno Cedes** (28), 31-48, 1992.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Ano da Psicologia na Educação**: textos geradores. Brasília: CFP, 2008.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica** / Conselho Federal de Psicologia. - Brasília: CFP, 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. O docente da diferença. **Periferia**, v. 1, n.1, 2009. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/3422/2348>. Acesso em: 28 set. 2014.

_____. Diferença pura de um pós-curriculo. In: LOPES, Alice C; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.) **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo, Cortez, 2002.

COSTA, Carlos Alberto Marconi da. **Navegando mares tão diversos: acompanhando as discussões sobre a formação e a profissão de psicólogo no Brasil.** Tese. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Educação e Humanidades. Instituto de Psicologia. 2008.

COSTA, Gilcilene Dias. **Entre a política e a poética do texto cultural** – A produção das diferenças na Revista Nova Escola. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2003.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Revista Educação e Realidade**, v.2, n.34, p. 171-186, mai/ago. 2009.

_____. Labirintos sonoros do pesquisar com Nietzsche e Deleuze. **Artifícios**. Revista do Difere - ISSN 2179 6505, v. 3, n. 6, dez. 2013.

CURY, Bruno de Moraes. **Reflexões sobre a formação do psicólogo no Brasil: a importância dos estágios curriculares.** Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Belo Horizonte, 2012.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** Trad.: Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2008.

DELUIZ, Neise. **O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo.** Disponível em: <http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/273/boltec273b.htm> 1999. Acesso em: 20 ago. 2016.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Deslocamentos na formação de professores: aprendizagens de adultos, experiências e políticas cognitivas.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

DICIONÁRIO HISTÓRICO DE INSTITUIÇÕES DE PSICOLOGIA NO BRASIL. Coordenação Geral: Ana Maria Jacó-Vilela. Rio de Janeiro, Imago; Brasília: DF, Conselho Federal de Psicologia, 2011.

DIMENSTEIN, Magda; MACEDO, João Paulo. Formação em Psicologia: requisitos para atuação na atenção primária e psicossocial. **Psicologia: ciência e profissão**, 32 (num. esp.), p. 232-245, 2012.

DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE PSICOLOGIA, 2ª versão (09/12/1999). Disponível em: <http://www.abepsi.org.br/1999-diretrizescurricularesparaoscursosdepsicologia2versao.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2013.

DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE PSICOLOGIA, 1ª versão (12/05/1999). Disponível em: <http://www.abepsi.org.br/1999-diretrizescurricularesparaoscursosdepsicologia1versao.pdf>. Acesso em: 05 de ago. 2013.

DOCUMENTO DO II CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA. 28 de agosto a 1º de setembro Belo Horizonte. 1996. Acessado em: <http://www.abepsi.org.br>.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, set., p. 234-252. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 20 agosto. 2002.

DUBAR, Claude. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. **Educ. Soc.** v. 19 n. 64, set., Campinas, 1999.

EWALD, François. **Foucault: a norma e o direito**. Trad.: António Fernando Cascais. Lisboa: Veja, 1993.

FACCI, M. G. D.; SOUZA, M. P. R. O Processo de Avaliação-Intervenção Psicológica e a Apropriação do Conhecimento: uma Discussão com Pressupostos da Escola de Vigotski. **Psicologia Política**. v. 14, n.30, p. 385-403, mai/ago. 2014.

FARHI NETO, LEON. **Biopolíticas: as formulações de Foucault**. Florianópolis: Cidade Futura, 2010.

FERREIRA, S.; OLIVEIRA, J. F. As reformas da educação superior no Brasil e na União Europeia e os novos papéis das universidades públicas. **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 50-67, jan./dez. 2010.

FERREIRA, A. A. L. A múltipla irrupção da psicologia. **Mnemosine**, v.1, n.1, 2005.

_____. A psicologia como saber mestiço: o cruzamento múltiplo entre práticas sociais e conceitos científicos. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, v. 13, n. 2, p. 227-38, abr./jun. 2006.

_____. A diferença que nos une: o múltiplo surgimento da psicologia. **Revista do Departamento de Psicologia - UFF**, v. 19, n. 2, p. 477-500, jul./dez. 2007.

FERREIRA NETO, João Leite. **A formação do psicólogo: clínica, social e mercado**. São Paulo: Escuta, 2004.

FERREIRA NETO, João Leite. Psicologia e política: uma interpretação foucaultiana. **Psicologia Política**, vol. 6, n. 11, p. 65, 82, jan./jun. 2006.

FERREIRA NETO, João Leite. Intervenção psicossocial em saúde e formação do psicólogo. **Psicologia e Sociedade**; v. 1, n. 20, p. 62-69, 2008.

FERREIRA NETO, João Leite. **Uma genealogia da formação do psicólogo brasileiro**. Memorandum, 18. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/memorandum/a18/ferreiraneto01.pdf>. 2010. Acesso em: 05 ago. 2014.

FERREIRA NETO, J. L. **Psicologia, políticas públicas e o SUS**. São Paulo: Escuta; Belo Horizonte: FAPEMIG, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Luís Felipe Baeta Neves. (Trad.). 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000a.

_____. **As palavras e as coisas**. Uma arqueologia das Ciências Humanas. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.

_____. **O quê é a crítica**. Trad.: Antônio C. galdino. Cadernos da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. UNESP, Marília, 2000c, v.9, n.1.

_____. **A ordem do discurso**: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad.: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2004a.

_____. **O nascimento da clínica**. Trad.: Roberto Machado. 6.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b.

_____. O uso dos prazeres e as técnicas de si. In: Manoel Barros da Mota (Org.). **Ética, sexualidade e política**. Trad.: Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004c (Ditos e Escritos, Vol. V).

_____. **História da sexualidade I**: A vontade de saber. Trad.: Maria Tereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005a.

_____. **Em defesa da Sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Trad.: Maria Ermantina Galvão. 25. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005b.

_____. Diálogo sobre o poder. In: Manoel Barros da Mota (Org.). **Estratégia, poder, saber**. Trad.: Vera Lúcia Avellar Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006 (Ditos e Escritos, Vol. IV).

_____. O nascimento da medicina social. In: **Microfísica do poder**. Org. e Trad.: Roberto Machado. 25. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008a.

_____. A polícia da saúde no século XVIII. In: **Microfísica do poder**. Org. e Trad.: Roberto Machado. 25. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008b.

_____. **Segurança, Território e População**. Trad.: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008c.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad.: Raquel Ramallete. 35. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008d.

_____. Genealogia e poder. In.: **Microfísica do Poder**. Org. e Trad. Roberto Machado. 25^a. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008e.

_____. Genealogia e história. In.: **Microfísica do Poder**. Org. e Trad. Roberto Machado. 25^a. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008f.

_____. Sobre a história da sexualidade. **Microfísica do Poder**. Org. e Trad. Roberto Machado. 25^a. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008g.

_____. **Nascimento da biopolítica**. Eduardo Brandão (Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 2008h.

_____. A casa dos loucos. In.: **Microfísica do Poder**. Org. e Trad. Roberto Machado. 25^a. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008i.

_____. **Os anormais**: Curso no Collège de France (1974-1975). Trad.: Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.

_____. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul & DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

_____. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982). Trad.; Márcio Alves da Fonseca; Salma Tannus Muchail. 3ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010c.

_____. O estilo da história [1984]. In.: **Arte, epistemologia, Filosofia e História da Medicina**. Coleção: Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Ditos e Escritos VII), 2011a.

_____. Crise da Medicina ou crise da Antimedicina. In.: **Arte, epistemologia, Filosofia e História da Medicina**. Coleção: Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Ditos e Escritos VII), 2011b.

_____. A incorporação do hospital na tecnologia moderna. In.: **Arte, epistemologia, Filosofia e História da Medicina**. Coleção: Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Ditos e Escritos VII), 2011c.

_____. Bio-história e bio-política. In.: **Arte, epistemologia, Filosofia e História da Medicina**. Coleção: Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Ditos e Escritos VII), 2011d.

_____. O quê são as luzes? In.: **Arte, epistemologia, Filosofia e História da Medicina**. Coleção: Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Ditos e Escritos VII), 2011e.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 2013.

FÓRUM NACIONAL DE FORMAÇÃO. Parâmetros para a formação. <http://abepsi1.hospedagemdesites.ws/portal/wp-content/uploads/2011/07/1997-forumnacionaldeformacao.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2014.

GADELHA, Sylvio. (Bio)política, democracia, pluralismo e educação: dilemas que demandam uma politização outra. In.: **Biopolítica, arte de viver e educação**. Pedro Angelo Pagni, Sinésio Ferraz Bueno, Rodrigo Pelloso Germano (Orgs.). Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

GALINDO, Dolores; LEMOS, Flávia Silveira; RODRIGUES, Renata Vilela. A vida como biocapital – futuros biológicos, uma aposta dos bancos privados de células-tronco de cordão umbilical no Brasil. **Athena Digital**, v. 2, n. 14, p. 255-274, julho. 2014.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Transversalidade e meio ambiente**. Ciclos de Palestras sobre meio ambiente. Programa Conheça a Educação do Cibec/Inep-MEC/SEF/COEA, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/ciclodepalestras.pdf>. Acessado em: 06 ago. 2016.

_____. **As múltiplas dimensões do aprender**. Anais do Congresso de Educação Básica: aprendizagem e currículo, 2012.

_____. **Eu, o outro e tantos outros**: educação, alteridade e filosofia da diferença. Disponível em: <http://www.grupodec.net.br/>. Acesso em 23 set. 2014.

_____. **Currículo (entre) imagens e saberes.** Disponível em <http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/GalloEntreImagenseSaberes.pdf>.

Acesso em: 05 de out. 2016.

GATTAS, Gilka Jorge Figaro; SEGRE, Marco; WUNSCH FILHO, Victor. Genética, biologia molecular e ética: as relações trabalho e saúde. **Ciênc. saúde coletiva [online]**, vol.7, n.1, pp. 159-167, 2002.

GATTI, Marcos. **Sobre o conceito de políticas públicas e suas consequências para atuação profissional.** Tese, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2011.

GUARIDO, Renata. **A medicalização do sofrimento psíquico:** considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na Educação. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.1, p. 151-161, jan./abr. 2007.

GRUN, Mauro; COSTA, Marisa Vorraber. A aventura de retomar a conversação – hermenêutica e pesquisa social. In.: **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação.** Marisa Vorraber Costa (Organizadora). 3ª. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

KOHATSU, Lineu Norio. A reinserção da disciplina de psicologia no ensino médio: as especificidades da psicologia e os desafios do atual contexto educacional. **Psicologia: Ensino e Formação**, v. 1, n. 1, p. 53-66, 2010.

LAGO, Vivian de Medeiros; BANDERIRA, Denise Ruschel. A psicologia e as demandas atuais do direito de família. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 2, n. 29, p. 290-305, 2009.

LEITE, F. Jáder; DEMENSTEIN, Magda. Mal-estar na psicologia: a insurreição da subjetividade. **Revista mal-estar e subjetividade**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 09 – 26, set. 2002.

LEMO, Flávia Cristina Silveira. A medicalização da educação e da resistência no presente: disciplina, biopolítica e segurança. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 18, n. 3, set./dez. 2014.

_____; CARDOSO JÚNIOR, Hélio Rebelo. A genealogia em Foucault: uma trajetória. **Revista Psicologia e Sociedade**; v. 3, n. 21, p. 353-357, 2009.

_____; CRUZ, Franco Farias; SOUZA, Giane Silva. Medicalização da produção da diferença e racismo em algumas práticas educativas pacificadoras. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.14, n.30, p.7-20, jan./jun. 2014.

_____; GALINDO, D.; FREIRE PIANI, P. Pesquisa-intervenção e direitos humanos. Apontamentos arqueológicos e genealógicos na análise de documentos. **Rev. Polis e Psique**; v. 2, n. 5, p. 48-68, 2015a.

_____; et al. Psicologia Social, História Cultural e Filosofia da Diferença: a análise de documentos. **Quaderns de Psicologia**, v. 17, n. 2, p. 37-45, 2015b.

LISBOA, Felipe Stephan; BARBOSA, Altemir José Gonçalves. Formação em Psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação. **Revista Psicologia: ciência e profissão**, v. 4, n. 29, p. 718-737, 2009.

LYOTARD, Jean-François. **A condição Pós-Moderna**. Ricardo Correa Barbosa (Trad.). 10ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

LOBO, Lília. Pesquisar: genealogia de Michel Foucault. In.: Tania Mara Galli Fonseca, Maria Livia do Nascimento e Cleci Maraschin (Org.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. 2012.

LUCKMANN, K. Ferramentas, procedimentos e posicionamentos: uma tríade que constitui os caminhos investigativos. In.: **Pesquisas em Educação: experimentando outros modos investigativos** / Gisele Ruiz Silva e Paula Corrêa Henning (org.) . – Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de currículo: formação em ato? In.: PEREIRA, Maria Zuleide Costa et al. (Org.). **Diferenças nas políticas de currículo**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

MACEDO, Elizabeth. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. **Educ. Soc., Campinas**, v. 30, n. 106, p. 87-109, jan./abr. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 09 ago. 2015.

MACIEL, David. O governo Collor e o neoliberalismo no Brasil (1990-1992). **Revista UFG / Dezembro 2011 / Ano XIII nº 11**.

MALITO, D.M.D.; AGUIAR, K.F. Criando outros olhos: manifesto pelo (re)encantamento na formação do psicólogo. In: **Formação: ética, política e subjetividades na Psicologia**. Rio de Janeiro: conselho Regional de Psicologia, 2010. Comissão de Estudantes.

MACHADO, Roberto. **Foucault: a ciência e o saber**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

MANCEBO, Deise. Educação superior no Brasil: expansão e tendências (1995-2014). **37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis**.

MANCEBO, Deise; LÉDA, Denisse Bessa. A privatização da educação superior no Brasil: impasses e desafios das políticas educacionais no estado neoliberal. **IV Jornada Internacional de Políticas Públicas: Neoliberalismo e lutas sociais: perspectivas para as políticas públicas**, 2016.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas. **Educ. Soc.** v. 19, n. 64, Campinas, set. 1999.

MAIA, Leonardo. A educação pelo fora – pedagogia e filosofia da diferença. **Aprender. Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação**. Vitória da Conquista, ano 2, n.2, p. 9-21, 2004.

MAYOGA, Claudia. **Universidade cindida, universidade em conexão: ensaios sobre democratização da universidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MARTINS, André. Biopolítica: o poder médico e a autonomia do paciente em uma nova concepção de saúde. **Revista Interface** - Comunicação, Saúde, Educação, v.8, n.14, p.21-32, fev. 2004.

MEDEIROS, Marcelo. **A Trajetória do Welfare State no Brasil: Papel Redistributivo das Políticas Sociais dos Anos 1930 aos Anos 1990**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. 2001.

MOÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA À PRESIDÊNCIA DO CNE. Disponível em: <http://abepsi1.hospedagemdesites.ws/wp-content/2002>. Acesso em: 05 ago. 2014.

MONTEIRO, Helena Rego. **Medicalização da vida escolar**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

MOREIRA, A. F. B. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 73, dez. 2000.

NARDI, H. C.; SILVA, R. N. Ética e subjetivação: as técnicas de si e os jogos de verdade contemporâneos. In: **Foucault e a Psicologia**. Neuza M. F. Guareschi, Simone M. Huning (Org.); Heliana de B. Conde Rodrigues... [et al.]. Porto Alegre: Abrapso Sul, 2005.

NASCIMENTO, M. L.; MANZINI, J.M.; BOCCO, F. Reinventando as práticas psi. **Psicologia e Sociedade**; v. 1, n. 18, p. 15-20; jan./abr. 2006.

O ABECEDÁRIO DE GILLES DELEUZE. Transcrição integral do vídeo, para fins exclusivamente didáticos. Entrevista concedida a Claire Parnet, 1988.

ORTEGA, Francisco; ZORZANELLI, Rafaela. **Corpo em evidência: a ciência e a redefinição do humano**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. (Coleção Contemporânea).

PACHECO, J. A. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PAIVA, Vera. A psicologia redescobrirá a sexualidade? **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 4, p. 641-651, out./dez. 2008 (Dossiê: psicologia e sexualidade no Século XXI).

PALMA, N. R.; RODRIGUES, V. A.; MORAES, M. Psicólogos em forma[ta]ção: cartografias de um esboço de análise. **Estudos e pesquisas em psicologia**. Rio de Janeiro, v.12, n.12, p. 623-647, 2012.

PARECER DO CNE, nº 1314/2001. Sobre as Diretrizes Curriculares (07/11/2001) - 1ª versão. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://abepsi1.hospedagemdesites.ws/wp-content/2001>. Acesso em: 05 de ago. 2014.

PETERS, Michael. Governamentalidade neoliberal e educação. In.: **Sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Tomaz Tadeu da Silva (Org.), 5ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PIMENTEL, Adelma. **Discurso de resistência docente em ciência e interdisciplinaridade no curso de psicologia da Universidade Federal do Pará**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPA, Belém, Pará, 1998.

PIRES, A. C. T.; BRAGA, T. M. S. O psicólogo na saúde pública: formação e inserção profissional. **Temas em Psicologia**, v.17, n. 1, p. 151-162, 2009.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL. Universidade Federal do Pará. 2005-2010. Disponível em: <https://www.portal.ufpa.br/docs>. Acesso em: 02 mar. 2015.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL. Universidade Federal do Pará. 2011-2015. Disponível em <http://pdi.ufpa.br/>. Acesso em: 02 mar. 2015

POPKEWITZ, Thomas S. História do Currículo, regulação social e poder. In.: **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Tomaz Tadeu da Silva (Org.). 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PRADO FILHO, Kleber. Historicizar. In: **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Tânia Mara Galli Fonseca, Maria Lívia do Nascimento, Cleci Maraschin (Org.). Porto Alegre: Sulina, 2012.

PRADO FILHO, Kleber.; LOBO, Lília Ferreira; LEMOS, Flávia Cristina. A história do presente em Foucault e as lutas atuais. **Fractal, Rev. Psicol.**, v. 26, n. 1, p. 29-42, jan./abr. 2014

PRADO FILHO, Kleber.; TRISOTTO, Sandra. A Psicologia como disciplina da norma nos escritos de M. Foucault. **Revista Aulas**. Dossiê Foucault. Dezembro, 2007.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Pará. Belém, 2010.

PRUDENTE, J.; TITTONI, J. A pesquisa intervenção como exercício ético e a metodologia como paraskeuê. **Fractal, Rev. Psicol.**, v. 26, n. 1, p. 17-28, jan./abr. 2014.

RABINOW, Paul; ROSE, Nikolas. O conceito de biopoder hoje. **Política e trabalho**, Revista de Ciências Sociais, n. 24, abril, 2006, p. 27-57.

RAMOS, C.; CARVALHO, J. E. C de. Espaço e subjetividade: formação e intervenção em Psicologia Comunitária. **Psicologia e Sociedade**; v. 2, n. 20, p. 174-180, 2008.

REIS, C.; GUARESCHI, N. M. F. Encontros e desencontros entre psicologia e política: formando, deformando e transformando profissionais de saúde. **Psicologia ciência e profissão**, v.4, n. 30, p. 854-867, 2010.

RESOLUÇÃO N. 3.633, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2008. Universidade Federal do Pará. Regulamento do Ensino de Graduação no âmbito da UFPA.

RIBEIRO, S. L.; LUZIO, C. A. As diretrizes curriculares e a formação do psicólogo para a saúde mental. **Psicologia em Revista, Belo Horizonte**, v. 14, n. 2, p. 203-220, dez. 2008.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu? Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. **Educação e Realidade**, v.1, n. 26, p. 33-57, jan./jul. 2001.

ROSE, Nikolas. Psicologia como uma ciência social. **Psicologia e Sociedade**, v. 2, n. 20, p. 155-164, 2008.

SARDAGNA, Helena Venites; CORAZZA, Sandra. Pensar a diferença no currículo: exercícios de escrita na docência. **Artíficos**. Revista do Difere - ISSN 2179 6505, v. 3, n. 6, dez. 2013.

SAAVEDRA, Luísa. Justiça social em psicologia vocacional: que formação para os profissionais de psicologia? **Psicologia e Sociedade**; v. 3, n. 22, p. 578-586. 2010.

SACRISTAN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Pós-Graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 13-27, jan./abr. 2009.

SHEINVAR, Estela. Produzir. In: **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Tânia Mara Galli Fonseca, Maria Lívia do Nascimento, Cleci Maraschin (Org.). Porto Alegre: Sulina, 2012.

SILVA, Fabiana Sena da. A noção de competência no Ensino Superior: o curso de Pedagogia da UFPB. **RBP**, v.23, n.2, p. 315-326, mai./ago. 2007.

SILVA, M. R.; ABREU, C. B. M. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 523-550, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 04 set. 2015.

SILVA, Paula Saretta de Andrade e. **Memórias de formação do curso de psicologia: elementos para uma análise crítica**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. – 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, José Pereira da. **A reforma curricular de Psicologia na Universidade Estadual da Paraíba: as recontextualizações institucionais**. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. 2012.

SOLIGO, ANGELA. Psicologia no Ensino Médio: reflexões em torno da formação. In.: **Ensino de Psicologia no Nível Médio: impasses e alternativas**. Cadernos Temáticos vol. 09. Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região – São Paulo: CRPSP, 2010. Disponível em: <http://www.crp.org.br/portal/comunicacao>. Acesso em: 16 nov. 2015.

SOUZA, Celina. **Redemocratização, federalismo e gasto social no Brasil: tendências recentes**. XXIV Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais (ANPOCS) GT03: Estrutura social e desigualdade, Petrópolis, RJ, outubro de 1999.

SOUZA, M. P. R. Formação de psicólogos para o atendimento a problemas de aprendizagem: desafios e perspectivas. **Estilos da Clínica**, v.5, n.9, 2000.

_____. Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar. **Estilos da Clínica**, 2005, v. X, n. 18, p. 82-107.

_____. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 13, n. 1, p. 179-182, jan./jun. 2009.

SPINK, M. J. Delimitação teórica e metodológica da psicologia da saúde. In.: **Psicologia social e saúde: práticas, saberes e sentidos**. Petropólis, RJ: Vozes, 2003.

STASSUN, C. C. S. Dispositivo: fusão de objeto e método em Michel Foucault. **Caderno de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**. Florianópolis, v.11, n. 99, p.72-92, jul./dez. 2010.

TADA, Iracema Neno Cecilio; SÁPIA, Iuna Pereira; LIMA, Vanessa Aparecida Alves de. Psicologia Escolar em Rondônia: formação e práticas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 14, n. 2, p. 333-340, jul./dez. 2010.

TONIAL, Felipe Augusto Leques. **Uma análise documental da formação em psicologia no Brasil: desdobramentos da reforma curricular dos anos de 1990**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina. 2014.

UGÁ, Vivian Domínguez. A categoria “pobreza” nas formulações de política social do Banco Mundial. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, 23, p. 55-62, nov. 2004.

VALADARES, Fabiana Castelo; ROCHA, Marisa Lopes da. Fórum nacional em defesa da escola pública na LDB: a questão da docência. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, ano 6, n. 2, 2º semestre de 2006.

VEIGA, Danielle Silva. **A psicologia como tecnologia de governo da subjetividade contemporânea**. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do rio de Janeiro, Instituto de Medicina Social, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. O currículo e seus três adversários: os funcionários da verdade, os técnicos do desejo, o facismo. In.: **Para uma vida não-facista**. Margareth Rago e Alfredo Veiga-Neto (Org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Estudos Foucaultianos).

VEYNE, Paul. **O inventário das diferenças – história e sociologia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

VEYNE, Paul. Foucault revoluciona a história. In: **Como se escreve a história**. Trad.: Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 4. ed. Brasília: UNB, 2008.

VIEIRA, Lenamar Fiorese et al. Psicologia do esporte: uma área emergente da psicologia. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 391-399, abr./jun. 2010.

YAMOTO, O. H.; COSTA, A. L. F. (Org.). **Escritos sobre a profissão de psicólogos no Brasil**. Nata, RN: EDUFRN, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ENTREVISTAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estou convidando o (a) Senhor (a) para participar desta entrevista organizada como parte da pesquisa que estou desenvolvendo no Curso de Doutorado Acadêmico em Educação/UFPA, sobre “Processos medicalizantes: silenciamento e produção da diferença no currículo de formação do/a psicólogo/o na Universidade Federal do Pará”, que tem como objetivo geral analisar como o currículo de Psicologia da Universidade Federal do Pará coloca em funcionamento práticas medicalizantes e de que modo esta maneira de funcionar silencia ou afirma as diferenças. A entrevista terá como tema disparador da conversa “Os processos medicalizantes e a formação em psicologia”. A duração média da entrevista será de 50 (cinquenta) minutos. Neste sentido, solicitamos a sua colaboração para participar desta pesquisa e para que a conversa seja gravada.

O (a) Senhor (a) tem o direito de não responder algumas das questões levantadas durante a conversa, ou de, a qualquer momento, interromper sua participação. Pode, inclusive, determinar que as informações que já tenham fornecido sejam excluídas da pesquisa. A assinatura desse consentimento não inviabiliza nenhum dos direitos legais.

Esclarecemos ainda, que serão garantidos a confidencialidade e o seu anonimato.

Em caso de dúvidas, o (a) Senhor (a) pode tirá-las agora ou no decorrer da pesquisa com a pesquisadora responsável, Geise do Socorro Lima Gomes (endereço: Rua Dr. Luiz de Almeida, 1806, Saudade I, Castanhal-PA, Cep: 68741-390. Telefone: 3711-7200, 98144-6408).

Caso haja compreensão dos termos aqui esclarecidos, sinta-se a vontade para assinar o mesmo.

Eu _____, declaro que li as informações acima e concordo em participar como informante dessa pesquisa, por minha livre vontade. Minha contribuição será por meio de concessão de entrevista. Também, autorizo a gravação das minhas falas.

Belém _____/_____/2015.

Assinatura do/a participante

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RODAS DE CONVERSAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estou convidando o (a) Senhor (a) para participar desta Roda de Conversa organizada como parte da pesquisa que estou desenvolvendo no Curso de Doutorado Acadêmico em Educação/UFPA, sobre “Processos medicalizantes: silenciamento e produção da diferença no currículo de formação do/a psicólogo/o na Universidade Federal do Pará”, que tem como objetivo geral analisar como o currículo de Psicologia da Universidade Federal do Pará coloca em funcionamento práticas medicalizantes e de que modo esta maneira de funcionar silencia ou afirma as diferenças. A Roda terá como tema disparador da conversa “Os processos medicalizantes e a formação em psicologia”. A duração média da Roda será de 120 (cento e vinte) minutos. Neste sentido, solicitamos a sua colaboração para participar desta pesquisa e para que a conversa coletiva seja gravada.

O (a) Senhor (a) tem o direito de não responder algumas das questões levantadas durante a conversa, ou de, a qualquer momento, interromper sua participação. Pode, inclusive, determinar que as informações que já tenham fornecido sejam excluídas da pesquisa. A assinatura desse consentimento não inviabiliza nenhum dos direitos legais.

Esclarecemos ainda, que serão garantidos a confidencialidade e o seu anonimato.

Em caso de dúvidas, o (a) Senhor (a) pode tirá-las agora ou no decorrer da pesquisa com a pesquisadora responsável, Geise do Socorro Lima Gomes (endereço: Rua Dr. Luiz de Almeida, 1806, Saudade I, Castanhal-PA, Cep: 68741-390. Telefone: 3711-7200, 98144-6408).

Caso haja compreensão dos termos aqui esclarecidos, sinta-se a vontade para assinar o mesmo.

Eu _____, declaro que li as informações acima e concordo em participar como informante dessa pesquisa, por minha livre vontade. Minha contribuição será por meio de concessão de conversa coletiva. Também, autorizo a gravação das minhas falas.

Belém _____/_____/2015.

Assinatura do/a participante

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Pesquisa: Dispositivo-formação em psicologia: processos medicalizantes, silenciamentos, diferenças.

Perguntas utilizadas para orientar as entrevistas semiestruturadas realizadas com professores da Faculdade de Psicologia da Universidade Federal do Pará.

- 1) O que você entende por práticas de medicalização na sociedade?
- 2) Na sua visão, existem práticas de medicalização na formação em Psicologia/UFPA?
- 3) Se sim, de que maneira elas ocorrem? Ou como elas são construídas?
- 4) Você acredita que existem práticas de resistência à medicalização na formação em Psicologia? De que formas elas se dão?
- 5) Que implicações você acha que a Psicologia tem no campo das práticas medicalizantes?