



Formação em psicologia no Brasil: o período do currículo mínimo (1962-2004)

Psychology education in Brazil: minimum curriculum era (1962-2004)

Caio Rudá

Universidade Federal da Bahia

Denise Coutinho

Naomar de Almeida Filho

Universidade Federal do Sul da Bahia
Brasil

Resumo

Apresenta-se súpula histórica da formação em Psicologia no Brasil entre 1962 e 2004, focalizando o período do Currículo Mínimo. Examina-se a dimensão da formação, balizada pela trajetória socioeconômica e política do país e os debates sobre formação e profissionalização. Realizou-se leitura crítica de textos contemporâneos à consolidação da profissionalização e à expansão do ensino da Psicologia, além de documentos que resgatam a história desse movimento ou oferecem contextualização dessa dimensão. Encontrou-se flagrante descontentamento com a formação pré-determinada e uniforme para cursos de Psicologia; o Currículo Mínimo, dispositivo garantidor da uniformidade da formação, não respondia às exigências da sociedade. Inúmeras propostas apontavam para reformulação curricular como modo de alcançar transformações propostas para a formação. No auge desse processo, foram implantadas as Diretrizes Curriculares Nacionais em Psicologia, referencial normativo flexível, que reconhece a pluralidade do campo e estabelece orientações gerais para a formação.

Palavras-chave: currículo mínimo; diretrizes curriculares nacionais; educação superior; formação do psicólogo

Abstract

We present a historical summary on psychology training in Brazil between 1962 and 2004, focusing on the Minimum Curriculum period. It explores the dimension of training, demarcated by the country's socioeconomic and political background, focusing on debates on education and professionalization. A critical reading of texts contemporary to the expansion of psychology and consolidation of professionalization was performed, including documents that rescue this history or put in context the training dimension. Blatant displeasure was found with the idea of predetermined and uniform training for psychology; the Minimum Curriculum, as guarantor device of uniformity of training, did not meet the demands of society. Several proposals pointed to curriculum reform as an effective way to achieve the intended changes. At the height of this process, National Curriculum Guidelines for Psychology were established as a flexible regulatory framework that recognizes the field's plurality and settle general guidelines.

Keywords: curriculum; national curriculum guidelines; higher education; psychology education



Introdução

A formação em Psicologia tem sido sendo amplamente estudada e discutida em ambientes acadêmicos, desde antes da sua institucionalização em universidades e faculdades. Das preliminares discussões sobre currículo até as recentes problematizações acerca do compromisso social do psicólogo, a extensa literatura evidencia o constante interesse da Psicologia em pensar a si própria (Benkö, 1964/1965; Bernardes, 2004; Cabral, 1953, 1954; Costa, Costa, Lima, Seixas, Pessanha & Yamamoto, 2012; Gomide, 1988; Mello, 1975a, 1975b; Penna, 1980; Rasesa, Balaz & Yazlle, 1998; Rocha Júnior, 1999; Seminério, 1980).

No bojo do processo de modernização e industrialização do país, durante as décadas de 1930 e 1950, a Psicologia ganhou corpo e concentrou-se em três áreas básicas e distintas: clínica, educação e trabalho. Não obstante, certa unidade de atuação estava indicada, na medida em que o referencial técnico que constituía a atividade àquela época preconizava, conforme explicita a Lei n. 4.119 (1962, 27 de agosto), a utilização de métodos e técnicas psicológicas com objetivos de diagnóstico psicológico, orientação e seleção profissional, orientação psicopedagógica e solução de problemas de ajustamento.

Com a discussão sobre o exercício profissional, na década de 1950, os cursos de Psicologia foram normatizados e a profissão regulamentada com a Lei n. 4.119 (1962, 27 de agosto). Dispositivo introduzido com a Lei n. 4.024 (1961, 20 de dezembro) e regulamentado pela Resolução n. 28/62, do Conselho do antigo Conselho Federal de Educação, o Currículo Mínimo (CM) foi definido como o núcleo de matérias indispensáveis para a formação em carreiras profissionais de graduação, entre elas a Psicologia, tendo regido a formação em diversas carreiras até a introdução das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), previstas na Lei n. 9.394 (1996, 20 de dezembro). No caso da Psicologia, somente em 2004, as DCNs vieram substituir o antigo CM, na perspectiva de contemplar novas dinâmicas da atuação profissional na formação do futuro psicólogo.

Anteriormente à Lei n. 4.119 (1962, 27 de agosto), a formação era desenvolvida através de cursos de especialização ou mesmo cursos breves de preparo técnico. São Paulo registrou uma das primeiras experiências de especialização na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras *Sedes Sapientiae*, em 1953 (Baptista, 2011). No Rio de Janeiro, o Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP), oferecia uma série de cursos breves, voltados para o preparo técnico de profissionais habilitados ao exercício da Psicotécnica (Instituto de Seleção e Orientação Profissional, 1949, 1951, 1952). Além disso, aponta-se também o curso de especialização em Psicologia na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), que viria, após o acréscimo de mais um ano letivo, conceder o título de psicólogo, em 1959 (Gomes & Hutz, 2010).

A natureza dos cursos de graduação em Psicologia anteriores à Lei n. 4.119 (1962, 27 de agosto) é um ponto controverso. É possível registrar, ainda na década de 1930, a criação de um curso regular de formação de psicólogos, por meio do Decreto n. 21.173 (1932, 19 de



março). O curso foi instalado no Instituto de Psicologia do Rio de Janeiro, tendo sido idealizado pelo polonês Waclaw Radecki, e foi resultado da conversão do antigo Laboratório de Psicologia, fundado em 1924, na Colônia de Psicopatas (Centofanti, 1982). Embora não configurasse um curso de graduação, propunha pioneiramente a formação sistematizada em Psicologia.

O projeto, entretanto, não avançou. Especula-se que grupos contrários à autonomização da Psicologia – formados por médicos e setores da igreja católica – teriam sabotado o projeto de Radecki, pressionando o governo federal a revogar a lei de criação do Instituto (Centofanti, 1982). É bem evidente, à época, a forte presença do Estado e da Igreja na regulação de cursos, profissões e diplomas, fazendo da matéria educacional, especialmente em nível superior, um território de deliberações centralizadas.

Curiosamente, dos cinco primeiros cursos de Psicologia no país, quatro foram desenvolvidos no âmbito de instituições católicas. Apenas o curso da Universidade de São Paulo, implantado em 1958, por meio de lei estadual (Schmidt & Souza, 2011) desenvolve-se fora do contexto religioso. Féres-Carneiro (2011) aponta o curso da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), criado em 1953, como sendo o pioneiro. O curso, no entanto, não tinha caráter oficial, de acordo com a legislação vigente à época. Os demais foram o da PUC-RS, já referido, além da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), em 1959, e Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), em 1961 (Jacó-Vilela & Rocha, 2014).

Tal situação representa a reação da Igreja Católica à progressiva laicização do Estado e da sociedade brasileiros (Degani-Carneiro & Jacó-Vilela, 2012), em curso desde o final do século XIX, fortemente impulsionado pelo movimento republicano, de marcada orientação positivista. Buscando retomar sua força e prestígio, a Igreja arroga para si, colocando-se em posição estratégica, a ação educativa. Surgem diversas instituições de ensino superior católicas, nas quais se desenvolvem cursos de Psicologia, “como forma de manutenção de seu objetivo de educar as elites e, principalmente, cuidar das almas” (Jacó-Vilela & Rocha, 2014, p. 124).

Desse modo, é possível dividir a narrativa sobre a formação de psicólogos no Brasil em três períodos: (1) o **período heroico** – tomando emprestado o termo de Lourenço Filho (1971) –, que compreende as primeiras experiências formativas, pouco sistemáticas e de fraca regulamentação; (2) o **período do Currículo Mínimo**, instituído a partir da Lei n. 4.119 (1962, 27 de agosto) e do Parecer n. 403 do antigo Conselho Federal de Educação (CFE); e (3) o **período das Diretrizes Curriculares Nacionais**, instituídas em 2004 e reformuladas em 2011.

Por sua condição incipiente e assistemática, as experiências do primeiro período, restritas a poucos casos, indicam a necessidade de um exame histórico minucioso de análise para a apreensão do processo. Além disso, tais experiências operavam num referencial



legislativo distinto do atual¹, sem qualquer regulamentação específica até 1946, quando, conforme Antonio Soares (2010), começam a ser expedidos diplomas de especialização. O período das DCNs, por sua vez, apresenta outra mudança na regulamentação da formação, deixando para trás o referencial normativo do CM.

Este texto pretende constituir uma súpula histórica da formação em Psicologia no Brasil entre os anos de 1962 e 2004, tendo como foco o período do Currículo Mínimo. Nosso objetivo não é tomar o CM como objeto, mas examiná-lo como principal balizador de uma fase do desenvolvimento histórico-político do campo da formação em Psicologia. Apresentaremos brevemente o processo de regulamentação da profissão. Em seguida, examinaremos a dimensão da formação, em relação aos contextos históricos do país, identificando suas características, bem como os debates que se desenrolaram sobre formação e profissionalização. Para tanto, realizamos uma leitura crítica de textos contemporâneos à consolidação da Psicologia, cujo foco tenha sido seu processo de profissionalização e expansão do ensino. Adicionalmente, analisamos textos que, não sendo registros diretos do desenvolvimento histórico da formação, resgatam a história desse movimento, de maneira crítica, ou oferecerem contextualização da dimensão da formação, apoiando-nos da tarefa de reconstrução desse processo.

O período do currículo mínimo

A Lei n. 4.119 (1962, 27 de agosto), que regulamentou a formação e o exercício profissional do psicólogo, resulta de longo processo de amadurecimento da Psicologia como campo disciplinar e de prática profissional. Tal processo, no entanto, ao contrário do que uma leitura histórica apressada pode levar a supor, não se deu de maneira pacífica, tendo sido permeado por disputas políticas, negociações e reviravoltas, envolvendo discussões entre diferentes entidades e atores sociais. O texto legislativo, assinado a 27 de agosto de 1962, dispunha sobre a formação em três modalidades: bacharel, licenciado e psicólogo, refletindo em certa medida a orientação aplicada da Psicologia brasileira e seu referencial psicotécnico, marca de duas das instituições de maior relevo da época: o Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP) e a Associação Brasileira de Psicotécnica (ABP), encabeçadas pelo espanhol Mira y López.

Oposta à diretriz aplicada do ISOP e ABP, no entanto, era a concepção de Nilton Campos, à época professor de Psicologia da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, outro núcleo de desenvolvimento da Psicologia no Rio de Janeiro, cujo direcionamento era marcado por forte viés filosófico e ênfase nos estudos teóricos

¹ O segundo período inaugura um referencial legislativo e um normativo para a formação, representados, respectivamente pela Lei nº 4.119 (1962, 27 de agosto) e pelo Parecer nº 403/62, do Conselho Federal de Educação. Do segundo período para o terceiro, mudou a normatização da formação (Diretrizes Curriculares em substituição ao Currículo Mínimo), permanecendo o referencial legislativo.



(Baptista, 2010). Tendo atuado no contexto universitário, Nilton Campos revelava-se contrário à proposta apresentada por ABP/ISOP, em sua dinâmica interação com o setor produtivo (Jacó-Vilela, 2010).

Havia ainda o grupo de psicólogos de São Paulo, cujo expoente foi Annita Cabral, professora da Universidade de São Paulo (USP), que havia proposto, em 1953, aos conselhos superiores daquela universidade, a criação de um curso com “a função de formar bacharéis em Psicologia, caracterizando-se como curso acadêmico preparatório para a formação profissional em nível de pós-graduação” (Sá, 2012, p. 91), proposta substancialmente distinta do núcleo ABP/ISOP.

Em anteprojeto enviado ao Ministério da Educação pela ABP, constavam duas habilitações distintas: o bacharelado, destinado à formação de auxiliares de Psicologia, e a licenciatura, com a especialização em três áreas: clínica, educação e trabalho, constituindo a habilitação profissional plena (Associação Brasileira de Psicotécnica, 1954). A proposta revelou-se quase que estritamente técnica, o que não surpreende dada a orientação essencialmente prática da ABP e do ISOP. Em 1958, após o Parecer n. 412 da Comissão de Ensino Superior do Ministério da Educação, o Governo Federal envia Projeto de Lei n. 3.825-A/58 ao Congresso Nacional, com diferenças quanto ao anteprojeto apresentado anteriormente pela ABP.

Mantida as habilitações em bacharelado e licenciatura, esta última teve seu caráter modificado, sendo estruturada em duas modalidades: 1) ensino e pesquisa, com a saída profissional para docência de nível médio e para orientação educacional; 2) aplicação, voltada basicamente à atuação no campo do trabalho. Com isso, excluía-se do rol de competências do psicólogo a atuação clínica que, quando muito, estaria submetida à profissão médica, atuando o psicólogo como assistente técnico do médico (Sá, 2012).

Na sequência, a tramitação do Projeto é bastante polêmica, envolvendo discussões entre diferentes entidades de Psicologia. O Projeto n. 3.825-A acaba sendo preterido em relação a dois outros substitutivos, que posteriormente também não seriam aprovados. Havia entre os próprios psicólogos divergências quanto a limites da atuação profissional, disciplinas do currículo, locais e duração da formação, além de distintas orientações ideológicas quanto ao caráter da Psicologia como ciência pura ou aplicada. A categoria médica também participa do processo de regulamentação da profissão direta e indiretamente, pois muitos membros do Congresso eram médicos, o que dificultava ainda mais a consolidação da autonomia dos psicólogos, especialmente no que dizia respeito à atuação clínica (Baptista, 2010).

1. Os primeiros debates pós-regulamentação: da articulação entre formação básica e especializada à preocupação com o crescimento da psicologia



Em 1962, o Conselho Federal da Educação, com base no Parecer n. 403, aprova resolução que institui o CM para os cursos de Psicologia, dispositivo que centralizava as deliberações concernentes à formação. Tal documento prevê, entre outras determinações, um núcleo comum de disciplinas para o bacharelado e a licenciatura, de caráter propedêutico ao núcleo especializado da formação profissional, completada com a realização de estágio supervisionado. Adicionalmente, determina o tempo de formação em quatro anos para o bacharel e o licenciado, e cinco anos para a formação do psicólogo. A partir de então, surgem as primeiras experiências de formação superior em Psicologia, estabelecidas legalmente, e os primeiros diplomas oficiais de psicólogo.

Nesse processo de regulamentação da profissão, um dos tópicos mais caros foi justamente o da formação, envolvendo o acirrado debate entre diferentes grupos na Psicologia brasileira (Rosas, Rosas & Xavier, 1988). Desde então, o tema nunca deixou de ser abordado.

Tão logo a Lei n. 4.119 (1962, 27 de agosto) é assinada, no ano seguinte, no âmbito da XV Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), realiza-se um simpósio, cujo tema - A situação atual da Psicologia no Brasil - tinha por objetivo discutir questões relacionadas à recente regulamentação da profissão. Obviamente a questão da formação destacou-se.

Os relatos foram reproduzidos no *Boletim de Psicologia* (1964-1965); nele, Angelini e Dória (1964/1965) assinam um texto no qual tratam da formação básica do psicólogo, cuja função seria desenvolver a atitude científica, oferecendo formação experimental para habilitar à atividade científica; proporcionar o conhecimento aprofundado do conteúdo da Psicologia em suas diferentes áreas e sistemas, bem como o domínio das técnicas; fornecer experiência didática capaz de preparar o licenciado ao exercício do magistério e, por fim, propiciar ao futuro psicólogo a consciência de seu compromisso com o país.

Com base na classificação internacional proposta para os países de acordo com suas possibilidades e recursos para a formação de psicólogos, na Conferência Internacional sobre Oportunidades para o Treinamento Avançado e Pesquisa em Psicologia, realizada na França em 1962, o Brasil se encontraria, entre as seis categorias de ordem decrescente, na 4ª categoria, reservada a

países que possuem cursos básicos de psicologia ainda pouco desenvolvidos devido a deficiência de professores qualificados. Poucos estudantes logram uma formação especializada ou não se beneficiam devidamente dessa formação. Raras são as oportunidades para o treinamento avançado (Angelini & Dória, 1964/1965, pp. 44-45).

Em seguida, Angelini e Dória (1964/1965) afirmam a necessidade de sólida formação inicial, com duração de quatro anos, com alguma “ventilação” da prática no quarto ano. Contudo, tendo em vista a duração de cinco anos para o curso, prevista pelo CFE, conclui-se



que o tempo destinado à formação especializada é curto, na medida em que a especialidade clínica, por exemplo, demandaria uma formação mínima de três anos.

Benkö (1964/1965) retoma a discussão travada no longo processo de elaboração da Lei n. 4.119 (1962, 27 de agosto) que “Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo”, ao tratar das características das modalidades de formação: bacharelado, licenciatura e formação de psicólogo. São resgatadas, portanto, as antigas discussões sobre quem seria o psicólogo: um profissional aplicado ou um cientista? De acordo com o texto da referida lei, a visão fragmentária de percursos alternativos e distintos para cada categoria evidencia, assim, que todo psicólogo seria também um cientista, mas o cientista não seria um profissional, na medida em que não teria realizado estágio profissional, e não estaria legalmente habilitado para o exercício da profissão. No mesmo ano, como referido anteriormente, é aprovado pelo Conselho Federal de Educação (CFE) o Parecer 403 (1962, 19 de dezembro) que ratifica os termos da Lei 4.119 (1962, 27 de agosto) e explicita a necessidade que encontra a formação do Psicólogo de dirigir-se tanto à pesquisa quanto à aplicação deste corpo de conhecimentos.

Outra questão desenvolvida por Benkö diz respeito às especialidades da profissão, que, conforme a legislação, não eram dispostas em diploma, mas decorriam do percurso acadêmico-profissional de cada psicólogo. Assim, prevaleceu a concepção do profissional generalista, sendo “preferível o título único de ‘psicólogo’ para todos aqueles que se formam em psicologia” (Benkö, 1964/1965, p. 86). A especialização seria complementar e facultativa, em nível de pós-graduação, de modo que, a princípio, o psicólogo estaria habilitado a trabalhar em quaisquer das especialidades, havendo a possibilidade de mudança em seu foco de atuação, realizada durante a carreira, obedecendo a princípios éticos de oferta de seus serviços à medida de seu treinamento.

Em outro artigo, Benkö (1970) volta a tratar da questão da formação generalista *vs* a formação especializada, mais uma vez sendo partidário da opção polivalente em voga. Traçando um paralelo com a formação do psicólogo clínico nos EUA, e identificando algumas dificuldades nas experiências brasileiras, Benkö discute a ampliação da duração da graduação ou a necessidade de formação especializada em nível de pós-graduação para o psicólogo clínico. Chega à conclusão de que não se trata de criar fundamentos legais para a atuação especializada, nem de ampliar o tempo de graduação, ou promover o treinamento profissional pós-graduado, mas, sim, produzir experiências significativas de aprendizagem na duração já regulamentada para a graduação.

O fato é que, alheios a essa problemática, os cursos de Psicologia proliferaram pelo país durante a década de 1960, havendo um salto no número de estudantes que, entre 1962 e 1968, passaram de 56 a 2.000; um impressionante aumento de 3.500% (Lourenção van Kolck, 1975). Com relação ao número de profissionais registrados, em 1974, já eram em torno de 11.000 os psicólogos atuantes em todo o território nacional (Rosas, Rosas & Xavier, 1988).



Esse impressionante salto da Psicologia se explica por uma conjunção de fatores. Primeiro, entre as décadas de 1960 e 1970, tivemos um considerável incremento no número de instituições de ensino superior, com conseqüente oferta de vagas e número de matrículas. Os estabelecimentos isolados, particulares na maioria, alcançaram um índice de 1.083,4% entre 1960 e 1972 (Franco, 1985). Entre 1965 e 1980, o número de matrículas do setor privado saltou de 142.000 para 885.000 (Martins, 2009). Sendo um curso de baixo custo, sua oferta tornou-se um negócio bastante rentável, sobretudo porque esse período coincide com a progressiva entrada das mulheres na educação superior, que, em sua grande maioria direcionavam-se para graduações consideradas femininas, como é o caso da Psicologia (Castro & Yamamoto, 1998).

Em resumo, a formação universitária em psicologia poderia quase que se constituir em micromodelo do que ocorreu com o ensino superior na década; expansão, graças à rede particular e absorvendo um grande número de mulheres (Rosemberg, 1984, p. 7).

Se, num primeiro momento após a regulamentação da profissão, o debate da formação girava em torno da articulação da formação básica e da formação profissional, bem como as especialidades de atuações, a partir da década de 1970, esse debate cede lugar à preocupação com a qualidade da formação, o crescente número de psicólogos que se formava a cada ano e a iminente saturação do mercado de trabalho.

Evidentemente, tal situação não se dava à toa. Em 1971, foi aprovada a lei que criou o Conselho Federal de Psicologia (CFP) e os Conselhos Regionais, a partir dos quais a Psicologia completa seu processo de profissionalização (Pereira & Pereira Neto, 2003). A preocupação com o exercício profissional ganha bastante relevo, e não somente do ponto de vista interno ao campo, mas do ponto de vista do impacto social da profissão.

Em 1975, o Sindicato dos Psicólogos do Estado de São Paulo envia ofício ao CFP solicitando empenho junto ao Conselho Federal de Educação para intervir nessa dinâmica, evitando a abertura de novos cursos de graduação em São Paulo (Lourenção van Kolck, 1975). Tal medida visava coibir a formação indiscriminada de psicólogos, num mercado de trabalho saturado e pouco diversificado. Mantido o ritmo de crescimento, conforme Angelini (1975), em poucos anos haveria mais psicólogos no Brasil do que nos EUA. Assim, o aumento de profissionais não era considerado um problema propriamente, mas sim a impossibilidade de o mercado absorver todo esse contingente sem acarretar a desvalorização da profissão.

Nesse sentido, os trabalhos de Mello (1975a, 1975b) sobre a Psicologia apresentavam esse viés de preocupação com a atuação profissional, mas também observavam aspectos relacionados à formação. Dissertando sobre a realidade de São Paulo que, juntamente com o Rio de Janeiro, constituíam os principais polos de formação e atuação profissional em Psicologia, a autora reconhece os mesmos problemas apontados por Angelini (1975) e



Lourenção Van Kolck (1975): docentes despreparados, instalações inadequadas e falta de equipamentos necessários. Além disso, identifica a preferência dos psicólogos pela atuação na área clínica.

De acordo com Mello (1975a), em São Paulo, em 1971, cerca de 76% dos psicólogos trabalhava em clínicas particulares. A formação produzia, portanto, psicólogos técnicos, voltados para o ajustamento a um certo padrão, considerado normal – a normalidade encarada como o *modus vivendi* das camadas médias e altas, que, por sinal, eram tanto o público quanto os agentes dos serviços de Psicologia. De tal modo,

[os] alunos não são treinados, durante o Curso, a praticarem uma ‘psicologia popular’. O programa não prevê o futuro. Ele está preso ao presente e às formas tradicionais de utilização da psicologia. [...] Uma maior atenção aos problemas propostos permitiria que os nossos futuros psicólogos pudessem contribuir grandemente para a transformação e a humanização das sociedades (Mello, 1975b, p. 20).

Assim, o trabalho num contexto mais popular obrigaria a uma revisão ou suspensão das técnicas tradicionais e revisão do conceito de normalidade. Em caminho oposto, os cursos não ofereciam “modelos novos e estimulantes de atuação para o psicólogo, trazendo aos alunos uma ideia inadequada das suas funções sociais” (Mello, 1975b, p. 49). Essa discussão, no entanto, não foi suficiente para mudar o panorama da formação. A demanda pela educação superior crescia, e havia um grande contingente de jovens que não lograva ingresso nos cursos, os chamados excedentes (Franco, 1985). Houve, portanto, entre as décadas de 1960 e 70, um incremento considerável na oferta de vagas no ensino superior, marcadamente no setor privado.

Entre 1965 e 1980, o número de matrículas do setor privado aumentou expressivamente. De minoria, o setor passou a representar 64% das matrículas (Martins, 2009). Escrevendo em meio a esse processo, Anísio Teixeira (1968) aponta que tal expansão ocorria pelo surgimento de escolas isoladas, sem instalações adequadas ou quadros docentes qualificados. Para Cunha (1975), tal expansão representou a tomada de consciência, por parte da classe média, da educação como instrumento de ascensão social. Não importava a qualidade do ensino, mas o seu produto: o diploma. Esse panorama moldou a formação e a atuação profissional do psicólogo à época, cada vez mais circunscritas aos grupos mais favorecidos da sociedade.

2. A difusão da cultura psicológica, críticas ao currículo mínimo e propostas de reformulação

Especialmente durante a década de 1970, a Psicologia adquire destaque no cenário social do país. Há o estabelecimento da chamada *cultura psicológica*, apontada por Silva (1995) como “um certo movimento de difusão na cultura, de um conjunto de conceitos, de valores,



de práticas e serviços marcados pelo radical psi” (p. 13). Com isso a esfera individual ganha relevo frente ao social e demandas sociais passam a ser tratadas como demandas psicológicas (Bernardes, 2004). Como afirma Coimbra (1999),

Há, portanto, uma psicologização do cotidiano, em que tudo se torna psicologizável, em que os acontecimentos sociais são esvaziados e analisados unicamente pelo prisma psicológico-existencial. Com essa “tirania da intimidade”, qualquer angústia do cotidiano, qualquer sentimento de mal-estar é remetido imediatamente para o território da “falta”, da “carência”, no qual os especialistas “psi” estão vigilantes e atentos (p. 46).

Sobretudo, a propagação da cultura psicológica é orientada pela investida psicanalítica, cujo jargão passa a inundar o cotidiano das camadas médias (Coimbra, 1999; Lima, 2005; Russo, 1999; Silva, 1995). É justamente nessa época que os saberes psicológicos e os saberes psicanalíticos passam a se confundir, de modo que a imagem da psicanalista cobrando altos honorários em seu consultório particular tornou-se então uma das principais representações da Psicologia entre a classes média e alta brasileiras. Importante destacar, contudo, que apesar da direta vinculação da atividade clínica ao *ethos* dessas classes, também a atuação no âmbito escolar e organizacional, era marcada pela orientação elitista.

A constatação de uma Psicologia voltada às elites começa a se esboçar ainda durante esse período, o que leva Botomé (1979) a denunciar seu caráter elitista e a deficiência da Psicologia em promover o bem-estar da população brasileira, acentuando mais ainda as desigualdades sociais, ao psicologizar problemas derivados da perversa ordem social. De acordo com estimativas do autor, apenas de 5 a 15% da população à época teriam potenciais condições de gozar dos serviços de um psicólogo, dados os altos preços praticados. Logo, passa-se a questionar o caráter da formação em Psicologia, a qual parece organizada para a perpetuação do *status quo*. Uma formação fechada em si mesma, realizada por e para camadas ricas da sociedade, que dificultava a tomada de consciência social e a proposição de “providências relacionadas aos fatos e dificuldades reais de nossa gente” (Botomé, 1979, p. 11).

Críticas cada vez mais frequentes à atuação profissional do psicólogo levam à constatação do esgotamento do modelo de formação, sendo duas as principais frentes de agitação: a da reformulação curricular e a renovação do compromisso social da Psicologia. Em 1978, duas iniciativas de reforma curricular da Psicologia surgem em diferentes âmbitos. Uma delas parte do Conselho Federal de Educação, a outra do Departamento de Assuntos Universitários (DAU), estrutura vinculada ao então Ministério da Educação e Cultura (MEC). Esse último projeto levantou forte polêmica, tendo sido acusado de fundamentar um currículo inviável.

Comentando essas iniciativas, Penna (1980) revela que o documento do DAU/MEC se propunha a converter psicólogos em agentes de controle, fazendo-os atentos aos desvios de



todas as espécies, entre eles os de caráter ideológico, com a clara implicação de que os psicólogos deveriam ser profissionais a serviço de um sistema, tornando a Psicologia uma ciência mais controladora e reacionária. Em contrapartida, ele propõe que cada instituição tivesse a liberdade de propor o seu currículo de acordo com as necessidades locais, pois “na verdade, só o pluralismo curricular se ajusta a uma sociedade aberta e democrática” (Penna, 1980, p. 548). Nenhuma das propostas foi adiante, entretanto, tamanha a mobilização nacional em caráter contrário, especialmente em relação ao DAU.

Nesse debate sobre currículo, Reinier Rozestraten (1976), ao relatar a situação caótica da formação de psicólogos no país, apresenta uma proposta de reformulação curricular que pode ser considerada precursora das DCNs. Tal proposta introduz a noção de habilitação única, generalista: a do psicólogo profissional, visto que a formação de pesquisadores, professores universitários e especialistas seriam alvo da formação pós-graduada. Além disso, o autor antecipa a noção de formação complementar do professor de Psicologia para o Ensino Médio por meio de disciplinas pedagógicas, de caráter optativo, sem constituir outra habilitação. Assim, o objetivo final do curso – formar o psicólogo profissional – deveria definir todo o processo educacional, a começar com o currículo, preparado conforme às especificidades de cada instituição, obedecendo a noção de comportamentos finais, os quais “indicam o que o aluno deve ser capaz de fazer, definir, discriminar, montar, calcular, analisar” (Rozestraten, 1976, p. 99). A noção de comportamentos finais parece equivaler aos conceitos de competências e habilidades, definidos com as DCNs de 2004.

Contudo, a noção de diretrizes curriculares surge precisamente na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em meio à discussão acerca da reforma curricular proposta pelo DAU/MEC. Em documento elaborado pelo Departamento de Psicologia da UFPE, datado de 1979, sugere-se a regulamentação da graduação através de orientações, em substituição a um currículo mínimo (Weber, 1985).

Weber e Carraher (1982), como coautoras do documento elaborado pela UFPE, explicitam que as reformas curriculares operadas no Brasil iam “pouco além de uma aplicação formal de campos de conhecimentos ou disciplinas, não passando, portanto, de simples rearranjos nominais” (p. 1). Esse foi o ponto de partida para a elaboração de uma proposta mais orgânica, não centrada em disciplinas, mas privilegiando o objetivo da formação, tendo por base uma filosofia educacional bem definida:

Propõe-se, inversamente, que a regulamentação existente seja substituída por orientações, ou seja, pela indicação, por parte da comunidade acadêmica pertinente, de diretrizes flexíveis para a organização de um currículo pleno. Isto permitiria, não somente uma reflexão sobre os objetivos de cada curso e um melhor aproveitamento das qualidades específicas dos docentes trabalhando nos diferentes Departamentos das várias áreas do saber de uma instituição universitária, mas, sobretudo, conduziria a uma periódica interrogação sobre as relações entre o tipo de formação que estão



propiciando e os desafios impostos tanto pela realidade quanto pelo avanço do conhecimento (Weber & Carraher, 1982, p. 3-4).

Posteriormente, Weber apontou para o fato de que o valor da prática de pesquisa para a formação profissional do psicólogo estava posta desde o Parecer n. 403 (1962, 19 de dezembro), mas esse indicativo vinha sendo relegado nos currículos plenos desenvolvidos pelas instituições. Nesse sentido, a autora reforçava a importância de diretrizes curriculares, como um meio de ampliação das práticas de pesquisa na graduação (Weber, 1985).

Com efeito, o debate acerca dos currículos, que vinha se desenvolvendo desde a década anterior, ganha força nos anos 1980. Registram-se diversas experiências de reformulação, a exemplo das empreendidas na Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal de Pernambuco (Psicologia: Ciência e Profissão, 1989), na Universidade Federal da Santa Catarina (Medeiros, 1989), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em duas ocasiões - 1977 e 1987 (Gauer & Gomes, 2005). Embora não tenhamos identificado outros registros, é possível que outras instituições tenham promovido alterações curriculares nesse período.

3. Mudanças no campo da Psicologia: assunção do compromisso social, intensificação dos estudos e propostas de mudanças na formação

Em complemento ao debate curricular, outro ponto crítico de discussão nos anos 1980 dizia respeito ao compromisso social da Psicologia. Além das críticas ao caráter elitista da formação/profissão, o que acabou ocasionando o surgimento de práticas comunitárias em comunidades vulneráveis (Lima, 2012).

Afinados à tendência do compromisso social, textos como os de Carvalho (1982), D'Amorim (1980), Góis (1984), Goldenberg (1980), Patto (1982) e Vasconcelos (1980), articulados às perspectivas marxistas ou comunitárias, sustentados por trabalhos empíricos ou apenas ensaios opinativos, denunciam as já conhecidas tendências elitistas da formação. Em seu lugar, os autores propõem o desenvolvimento de uma formação que observasse a realidade social brasileira, conformando um pacto de obrigação da Psicologia para com a sociedade, através da atuação psicológica engajada e promotora da qualidade de vida da população. São apresentadas experiências de formação inovadoras nesse sentido, e encaminha-se a substituição de modelos excessivamente clínicos de formação, calcados no atendimento individual, por outros de maior abertura ao trabalho comunitário e multiprofissional, de orientação coletiva.

Toda essa discussão evidencia que questões relativas ao compromisso social e à reformulação curricular se articulavam em vários pontos, na medida em que a emergência de experiências formativas para responder ao clamor por uma atuação mais social deveria passar pela revisão dos currículos.



Importante destacar que esse debate acontecia concomitantemente ao momento de redemocratização do país. No processo de transição política, o país enfrentou forte crise econômica, com aceleração da inflação e redução das taxas de crescimento do PIB (Sallum Júnior & Kugelmas, 1991). Se a década de 1980 é considerada a década perdida, do ponto de vista econômico, para a Psicologia, mostrou-se um período bastante fecundo. Acontecia no país a Reforma Sanitária, e a Reforma Psiquiátrica ensaiava seus primeiros passos. Com a crise econômica, o mercado da clínica começa a mostrar sinais de saturação. A Psicologia intensifica sua autocrítica, e passa a encarar uma crise de identidade. Nesse momento conflitante, psicólogos buscam novos espaços de atuação, particularmente no campo da saúde pública (Dimenstein, 1998). A Psicologia entra, portanto, na fase de ampliação dos campos de atuação e explicitação de seu compromisso social (Antunes, 2006).

Assim, o panorama da profissão era basicamente este: o número de psicólogos continuava a crescer, enquanto o poder de compra da população diminuía. Com isso, houve um retraimento do mercado de atendimento privado. A preocupação com o crescimento desordenado dos cursos, amadurecida durante os anos 1970, tornou-se aguda. D'Amorim (1988) constatou que o maior índice de não-exercício profissional² estava no estado de São Paulo, que também ofertava o maior número de cursos - 25,6% contra 17,8% da taxa nacional. Ainda, é preciso registrar que o índice de não-inscritos nos Conselhos era bastante alto: em 1979, formaram-se 9.502 psicólogos, dos quais 2.711 sequer solicitaram inscrição, ou seja, 28% do total para aquele ano (Rosas, Rosas & Xavier, 1988). De acordo com Gomide (1988), o número de psicólogos formados não-inscritos no início de 1988 beirava os 70.000, superior até ao número de inscritos, que totalizavam 65.705 na mesma época.

Partindo do diagnóstico dos problemas relativos ao exercício da profissão, e reconhecendo seus limites, visto que esse não é seu espaço de atuação, o próprio Conselho Federal da Psicologia assumiu como prioridade discutir a questão da formação profissional. Em 1984, o CFP lança o *Programa de Estudos e Debates sobre a Formação e Atuação do Psicólogo*, na tentativa de aproximar o Sistema Conselhos³ e as instituições de ensino superior, na direção do enfrentamento das questões relativas à formação. O CFP, portanto, colocou-se no papel de articulador entre instituições de ensino superior, MEC e CFE, para a elaboração de um novo currículo de Psicologia, dadas as constatações de que o CM, estabelecido há mais de vinte anos, já se encontrava defasado (Achcar, 1994).

O Programa seguia duas diretrizes: o engajamento das universidades e conselhos na discussão sobre atuação profissional e currículo de formação e a apresentação de um conjunto de informações para que CFP, MEC e Universidades pudessem tomar decisões sobre o currículo. Adicionalmente, estava dividido em três subprojetos. O primeiro deles,

² Não se trata da taxa de desemprego e inclui três categorias: os que nunca trabalharam, os que já trabalharam em outra área que não a Psicologia, e os que trabalhavam fora da Psicologia.

³ O Conselho Federal de Psicologia, juntamente aos Conselhos Regionais de Psicologia formam o Sistema Conselhos.



Perfil do Psicólogo – formação, campo de atuação e condições de trabalho, conduzido entre os anos de 1984 e 1986, teve resultados apresentados no livro *Quem é o psicólogo brasileiro?* (Conselho Federal de Psicologia, 1988), no qual o CFP consolida o intenso movimento de reflexão da Psicologia como ciência e profissão, que vinha ocupando os debates acadêmicos e publicações nos anos anteriores.

Envolvendo o esforço de equipes de pesquisadores de todo o Brasil, a obra *Quem é o psicólogo brasileiro?* traça um quadro bastante completo da atuação do psicólogo e das práticas de formação. Além disso, representa um indicativo da liderança do CFP à frente de uma investida nacional, no processo de discussão da formação profissional, aproveitando sua distribuição pelas regiões do país e reunindo os debates, que ocorriam desconectados. Dado o sucesso da primeira experiência, o CFP decide então iniciar o segundo subprojeto intitulado *A Demanda Social do Psicólogo – campo de atuação, características e potencialidades* que, após alguns ajustes de objetivos e metodologia, apresenta seus resultados no livro *Psicólogo Brasileiro – construção de novos espaços* (Conselho Federal de Psicologia, 1992). Também no ano de 1992, aconteceu o I Encontro de Coordenadores de Cursos de Formação de Psicólogos. Tal encontro ficou conhecido como o Encontro de Serra Negra e foi um marco importante para amadurecer ideias sobre formação (Rocha Júnior, 1999; Achcar, 1994).

Tomado como um marco histórico de reflexão do processo de formação profissional do psicólogo no Brasil, o Encontro de Serra Negra aprovou como princípios norteadores para a formação acadêmica a) o desenvolvimento da consciência política de cidadania, e o compromisso com a realidade social e a qualidade de vida; b) o desenvolvimento da 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; c) o desenvolvimento do compromisso da ação profissional cotidiana baseada em princípios éticos, estimulando a reflexão permanente destes fundamentos; d) o desenvolvimento do sentido da universidade, contemplando a interdisciplinaridade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; e) o desenvolvimento da formação básica pluralista, fundamentada na discussão epistemológica, visando a consolidação de práticas profissionais, conforme a realidade sociocultural, adequando o currículo pleno de cada agência formadora ao contexto regional; f) o desenvolvimento de uma concepção de homem, compreendido em sua integralidade e na dinâmica de suas condições concretas de existência; g) o desenvolvimento de práticas de interlocução entre os diversos segmentos acadêmicos, para avaliação permanente do processo de formação (Japur, 1994).

Em 1994, ainda no âmbito do *Programa de Estudos e Debates sobre a Formação e Atuação do Psicólogo*, são publicados os resultados do terceiro subprojeto, *Demanda social e formação profissional do psicólogo*, no livro *Psicólogo brasileiro – práticas emergentes e desafios para a formação* (Conselho Federal de Psicologia, 1994). No mesmo ano, ocorreu o I Congresso



Nacional da Psicologia, instância máxima de deliberação na estrutura do Sistema Conselhos e nas políticas referentes à profissão. De acordo com Rocha Júnior (1999), um de seus objetivos era discutir as questões da formação levantadas em Serra Negra, dando continuidade ao processo de debate para a construção de novas propostas curriculares, que o CFP vinha levando a cabo nos últimos dez anos. Embora durante o Congresso não se tenha avançado muito na proposição de novas políticas para a formação, ao final desse longo processo, diversas instituições de ensino superior passaram a enviar propostas curriculares para os Conselhos, evidenciando o caráter democrático e participativo do debate sobre o tema (Rocha Júnior, 1999).

Evidentemente, a oportunidade representada por aquele momento fez aumentar a quantidade de trabalhos sobre o tema. Entre 1991 e 2000, a quantidade de publicações triplicou em relação ao período compreendido entre 1975 e 1990 (Costa, Costa, Lima, Seixas, Pessanha & Yamamoto, 2012). Ao passo que as décadas anteriores viram ajustes individuais em currículos de algumas instituições e tentativas frustradas de uma reforma ampla em nível nacional, a década de 1990 é repleta de estudos e propostas, tendo sido instaurada uma frente de reestruturação curricular, amadurecida com os desenvolvimentos dos debates de décadas anteriores e que culminou na elaboração das DCNs para os Cursos de Psicologia, em 2004.

Em síntese, a década de 1990 reservou particular interesse à questão curricular no Brasil (Vianna & Unbehaum, 2004). Juntamente com a apreciação de temas como financiamento da educação, avaliação de desempenho, formação docente, gênero, raça e direitos humanos, todos esses envoltos nos debates empreendidos a partir da revisão da legislação de base e reformas educacionais que se implementaram, o debate sobre a pertinência do Currículo Mínimo se intensificou. Para a Psicologia, todo esse debate foi fundamental para as mudanças dos modelos de formação.

O debate das diretrizes curriculares nacionais e o fim do currículo mínimo

Embora tenha sido assinada em dezembro de 1996, a LDB de 1996 – Lei n. 9.394/96 – é resultado de longa e polêmica tramitação iniciada em 1988. Brzezinski (2010) ressalta que ela já nasce, portanto, anacrônica, do mesmo modo que a antiga LDB, que levou 13 anos no Congresso até ser finalmente promulgada. Nesse ínterim, não só mudou a composição parlamentar, mas o próprio contexto social: primeiramente, a transição entre um regime militar para um governo civil democrático; em seguida, o estabelecimento de um governo de orientação política neoliberal. Como consequência, ressalta-se a defasagem entre o texto proposto, e os debates em torno dele, tanto no âmbito do Congresso, como da sociedade civil.



Nesse processo, a Medida Provisória n. 1.159/95 posteriormente convertida na Lei n. 9.131/95, altera a legislação educacional à época em vigor, criando o Conselho Nacional de Educação (CNE), em substituição ao Conselho Federal de Educação. Tal legislação dispôs sobre as DCNs para os cursos de graduação, definindo que seria atribuição do CNE deliberar sobre elas, a partir da constatação de que o CM se revelava ineficaz para garantir qualidade, inovação e diversificação da formação superior, sendo preciso, portanto, a sua substituição como referencial normativo para esse nível de formação.

Assim, o Parecer CNE/CES n. 776 (1997, 3 de dezembro) do Conselho Nacional de Educação, através de sua Câmara de Educação Superior, afirma que

[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 crescente 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 (Parecer CNE/CES n. 776, 1997, 3 de dezembro).

E continua, indicando que

[os] cursos de graduação precisam ser conduzidos, através das diretrizes curriculares, a abandonar as características de que muitas vezes se revestem, quais sejam as de atuarem como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, passando a orientar-se para oferecer uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional (Parecer CNE/CES n. 776, 1997, 3 de dezembro).

Portanto, a noção de Diretrizes Nacionais surge claramente em oposição à ideia de Currículo Mínimo, e a centralidade da formação desloca-se das disciplinas para os objetivos da formação. Isto é, o foco recai nas competências a serem desenvolvidas num processo formativo, e não em um conjunto prévio e fechado de conteúdos curriculares.

No caso da Psicologia, em 1998, foi instalada uma Comissão de Especialistas, pelo MEC, através da Secretaria de Educação Superior (SESu), com a missão de estudar e propor uma nova direção à formação em Psicologia. No ano posterior, a Comissão apresentou os resultados do trabalho através da minuta das Diretrizes Curriculares da Graduação em Psicologia, encaminhada para os coordenadores dos cursos de Psicologia no país (Rocha Júnior, 1999).

Em 2001, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia, através do Parecer CNE/CES n. 1.314 (2001, 7 de novembro). O documento, no entanto, não



é homologado, tendo em vista manifestações advindas de instituições de ensino superior e entidades interessadas na formação em Psicologia, passando, portanto, por retificação através do Parecer CNE/CES n. 72 (2002, 20 de fevereiro), com a alteração do item concernente às competências gerais a serem desenvolvidas pelo curso. Tal retificação ainda não configura um texto final, sendo a minuta devolvida ao CNE. Em seguida, mudanças na composição do órgão levaram à montagem de uma nova Comissão de Especialistas, havendo um processo de discussão que se estendeu até 2003, ano em que é realizado o Fórum Nacional de Entidades de Psicologia e mais uma vez discutida a proposta das Diretrizes Curriculares. Em 2004, após intenso debate, chegou-se finalmente à sua aprovação pelo Parecer CNE/CES n. 62 (2004, 19 de fevereiro), instituídas com a Resolução CNE/ CES n. 08 (2004, 7 de maio).

A partir dessa Resolução, os cursos de Psicologia deixaram de obedecer ao referencial do CM para obedecer ao das DCNs. Nesse momento, inaugura-se um novo referencial normativo para a graduação em Psicologia no país, mais flexível e permeável às exigências da sociedade e do mundo do trabalho, em constantes transformações. Dez anos após a instituição das primeiras DCNs, e com a instituição de normas para o Projeto Pedagógico para a Formação de Professores de Psicologia, a partir das DCNs reformuladas em 2011, a formação do psicólogo continua sendo assunto bastante discutido, na tentativa de acompanhar as transformações sociais e do mundo do trabalho, e que conduzem a uma atualização das competências ocupacionais.

Com as DCNs de 2004, várias mudanças são instituídas. Dentre elas, caem as habilitações de bacharel e licenciado, passando o curso de Psicologia a ter habilitação única, e como meta fundamental a formação do Psicólogo voltado para a atuação profissional, para a pesquisa e o ensino de Psicologia. Outra mudança relevante diz respeito à introdução de estágios básicos, diminuindo o peso do estágio profissionalizante no final do curso. A nova proposta visa ao desenvolvimento de habilidades durante toda a formação, bem como oferecer ao estudante práticas em níveis crescentes de complexidade, desde os momentos iniciais do curso. Nesse sentido, o conceito de *competências* se torna central no processo formativo, entendidas como

desempenhos e atuações requeridas do formado em Psicologia, e devem garantir ao profissional um domínio básico de conhecimentos psicológicos e a capacidade de utilizá-los em diferentes contextos que demandam a investigação, análise, avaliação, prevenção e atuação em processos psicológicos e psicossociais, e na promoção da qualidade de vida (Parecer CNE/CES n. 62, 2004, 19 de fevereiro).

Embora propostas semelhantes de diretrizes tenham sido sugeridas no campo da Psicologia ainda na década de 1970, foi necessária toda uma conjuntura nacional favorável para que elas finalmente fossem estabelecidas. A instituição das Diretrizes Curriculares em



Psicologia é o resultado das transformações gerais por que passou o Estado brasileiro, especialmente no que diz respeito à Educação.

As DCNs encerram os 42 anos de CM em Psicologia, período em que a formação esteve atrelada a uma composição de disciplinas obrigatórias, instituídas de cima para baixo, a partir da deliberação do Conselho Federal de Educação em seu Parecer n. 403 (1962, 19 de dezembro). Tal referencial normativo, em nome de uma compatibilidade interinstitucional, minimizou a diversidade dos cursos e o potencial de inovação das instituições, engessando e burocratizando a formação do psicólogo.

Considerações finais

Ao longo do seu desenvolvimento, a Psicologia sempre esteve marcada pelo caráter ontológico de fronteira, entre Ciências Naturais e Sociais (Bastos & Gomes, 2012), pelos múltiplos aportes teórico-metodológicos na abordagem científica (Figueiredo, 1991; Penna, 1997) e pelas possibilidades de atuação profissional. Tal pluralidade, entretanto, durante todo o período do Currículo Mínimo foi praticamente obliterada, os cursos de Psicologia servindo quase que exclusivamente à formação de profissionais técnicos cujos serviços eram aproveitados por uma elite. Com efeito, o CM configurou-se um dispositivo que apontava para certa uniformidade na formação.

Nesses 52 anos decorridos da regulamentação da profissão e da formação, mudou mais a sociedade que a educação superior. São perceptíveis a ampliação e a diversificação do campo de trabalho, implicando novos desafios ocupacionais e éticos. Hoje, a Psicologia talvez seja um dos cursos de graduação com maior diversidade de possibilidades de atuação, no que diz respeito às práticas profissionais. Se antes a atividade do psicólogo estava limitada à atuação clínica, escolar ou organizacional, tendendo para uma unificação de procedimentos, hoje o psicólogo atua nas mais variadas situações: em espaços comunitários, na atenção básica à saúde, na assistência social, nos contextos jurídicos, além da atuação em esporte, trânsito, em situações de catástrofe, e muitos outros espaços interdisciplinares.

O âmbito da formação, por sua vez, demorou a ajustar-se às novas configurações do exercício profissional que, desde a década de 1980, vinha sofrendo profundas transformações. Como afirmam Charlot e Silva (2008), sendo organizada para transmitir conhecimentos, a universidade – e podemos estender ao ensino superior, como um todo – é conservadora por natureza. Se por um lado, a formação superior é pautada em avanços científicos e tecnológicos, por outro também repete modos conservadores de reprodução social das elites (Bourdieu, 1974/1998).

Apenas com a revisão da Lei n. 9.394/96 e as mudanças nas instâncias máximas de deliberação na Educação brasileira, durante a década de 1990, transformações gestadas nas décadas anteriores começam a materializar-se numa proposta de formação menos



preocupada com o treinamento profissional do que com a necessidade de preparar indivíduos para os desafios constantes da atuação em sociedade. Assim, no auge desse processo, são implementadas as Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia, referencial normativo mais flexível e aberto, reconhecendo a pluralidade do campo e estabelecendo orientações gerais para a formação, na tentativa de promover tanto uma formação humanística ampla, quanto tecnicamente competente.

Contudo, o CM parece ter deixado marcas estruturantes na Educação Superior brasileira. Entendida por Masetto (2011, 2004) como conjunto de avanços nos eixos constitutivos da educação superior, a inovação educacional parece ter sido (e continua sendo) refreada pela persistência do CM, a despeito de sua abolição no plano normativo. Atualmente, dez anos após a publicação das DCNs para os cursos de Psicologia, ainda persiste uma concepção linear e disciplinar de ensino, própria do referencial que fundamentou e sustentou a ideia de CM.

Nesse sentido, é possível especular se a longa permanência do referencial normativo do CM teria contribuído para o engessamento da formação em Psicologia, disposta em disciplinas organizadas numa sequência seriada relativamente rígida e refratária à introdução de novos conteúdos. Em última análise, seria possível questionar se tais disciplinas, em pleno século XXI, compreenderiam conteúdos, se não os mesmos, ao menos fortemente influenciados pelo desenvolvimento científico da primeira metade do século XX. Basta ressaltar, por exemplo, a forte presença das tradicionais abordagens psicanalítica, behaviorista e gestáltica, três grandes escolas de pensamento, como eixos estruturantes da formação em muitas instituições.

Sinalizamos também para o fato de que o CM terá favorecido a predominância de métodos de ensino tradicionais, que já não dão conta da amplitude de conteúdos que compreendem a atual formação nem do efetivo desenvolvimento das competências necessárias às possibilidades de atuação profissional. Como relatam Kodjaoglanian, Benites, Macário, Lacoski, Andrade, Nascimento e Machado (2003), ainda são raros os cursos de Psicologia que vão para além do tradicional ensino pautado na exposição de conteúdos, e apostam em possibilidades pedagógicas inovadoras, como o *Problem-Based Learning*⁴.

Isto posto, entendemos que o CM tenha favorecido o processo desregrado de criação de curso de Psicologia nas décadas de 1960 e 70, na medida em que a engenharia envolvida na montagem de um curso assemelhava-se a uma linha de produção taylorista-fordista, cujo resultado era um produto padronizado. Tal produto dispensava um planejamento conforme as especificidades de cada instituição e sua relação com a comunidade em que estava

⁴ *Problem-Based Learning* (PBL), ou Aprendizagem Baseada em Problemas, é um método de ensino desenvolvido no âmbito do ensino médico, pioneiramente pelas MacMaster University (Canadá) e Maastricht University (Holanda). Pauta-se na aproximação dos conhecimentos básicos a determinada área de conhecimento à sua aplicação prática, numa perspectiva construtivista de aprendizagem e está orientado para a resolução de situações concretas.



inserida. Como decorrência desse processo, conteúdo e método convergiam num paradigma disciplinar, que desde o final do século passado já mostrava sinais de desgaste. Não obstante, tal modelo de formação subsistiu às persistentes críticas, normatizando o processo de formação de psicólogos em grande escala, com qualidade constantemente questionada, inchando o mercado e contribuindo para a desvalorização da profissão.

Em suma, nossa hipótese é que o CM, mesmo tendo sido substituído por outro referencial normativo, terá deixado seus rastros na formação em Psicologia, exemplificados em práticas pedagógicas tradicionais e na concepção disciplinar que ainda predomina na formação. Em face dessa situação, o desafio que se coloca reside na superação efetiva do referencial do CM e a efetivação de um novo pacto acadêmico, político e social, baseado não apenas nas DCNs como referencial normativo, mas conectado a relevantes experiências educativas mundo afora, apostando em inovações curriculares que deem conta de uma formação mais flexível, aberta, interdisciplinar, em suma, mais condizente com os desafios contemporâneos.

Referências

- Achcar, R. (1994). Introdução. Em Conselho Federal de Psicologia (Org.). *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação* (pp. 9-15). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Angelini, A. & Dória, C. S. (1964/1965). Contribuição para a formação básica do psicólogo. *Boletim de Psicologia*, 16-17(47-50), 41-45.
- Angelini, A. (1975). Aspectos atuais da profissão de psicólogo no Brasil. *Boletim de Psicologia*, 26(69), 31-39.
- Antunes, M. A. M. (2006). A consolidação da psicologia no Brasil (1930-1962): sistematização de dados e algumas aproximações analíticas. *Psicologia da Educação*, 22, 79-94. Recuperado em 18 de março, 2014, de pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n22/v22a05.pdf
- Associação Brasileira de Psicotécnica (1954). O problema da regulamentação da profissão de psicologista: anteprojeto de lei apresentado ao Ministro da Educação pela Associação Brasileira de Psicotécnica. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, 6(2), 45-50. Recuperado em 06 de novembro, 2015, de <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abpt/article/view/13446/12348>.
- Baptista, M. T. D. S. (2010). A regulamentação da profissão Psicologia: documentos que explicitam o processo histórico [número especial]. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30, 170-191. Recuperado em 06 de novembro, 2015, de www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000500008&lng=en&tlng=pt
- Baptista, M. T. D. S. (2011). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Sedes Sapientiae - 1947-1974. Em A. M. Jacó-Vilela (Org.). *Dicionário histórico de instituições da psicologia no Brasil*



- (pp. 200-202). Rio de Janeiro: Imago. Recuperado em 19 de março, 2014, de newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/pt/Acervo_files/DicionarioHistorico.pdf
- Bastos, A. V. B., Gomes, W. B. (2012). Polaridades conceituais e tensões teóricas no campo da psicologia: o falso paradoxo indivíduo/coletividade. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(3), 662-673. Recuperado em 19 de abril, 2014, de www.scielo.br/pdf/pcp/v32n3/v32n3a11.pdf
- Benkö, A. (1964-1965). Formação profissional do psicólogo. *Boletim de Psicologia*, 16-17(47-50), 75-89.
- Benkö, A. (1970). Como se tem feito e como deverá ser feito o treinamento do psicólogo clínico? *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, 22(2), 21-35.
- Bernardes, J. (2004). *O debate atual sobre a formação em psicologia no Brasil: permanências, rupturas e cooptações nas políticas educacionais*. Tese de Doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.
- Botomé, S. P. (1979). A quem, nós, psicólogos, servimos de fato? *Psicologia*, 5(1), 1-16.
- Bourdieu, P. (1998). Futuro de classe e causalidade do provável. Em M. A. Nogueira & A. Catani (Org.s). *Escritos de educação* (3a ed., pp. 81-126). Petrópolis, RJ: Vozes. (Original publicado em 1974).
- Brzezinski, I. (2010). Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. *Trabalho, Educação e Saúde*, 8(2), 185-206. Recuperado em 15 de julho, 2014, de www.scielo.br/pdf/tes/v8n2/a02v8n2.pdf
- Cabral, A. (1953). Requisitos básicos da formação de psicologistas. *Ciência e Cultura*, 5(1), 43-44.
- Cabral, A. (1954). Problemas da formação de psicólogos. *Boletim de Psicologia*, 5-6(18-20), 64-68.
- Carvalho, A. M. A. (1982). A profissão em perspectiva. *Psicologia*, 8(2), 5-17.
- Castro, A. E. F. & Yamamoto, O. H. (1998). A psicologia como profissão feminina: apontamentos para estudo. *Estudos de Psicologia*, 3(1), 147-158.
- Centofanti, R. (1982). Radecki e a psicologia no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 3(1), 2-50. Recuperado em 06 de maio, 2014, de www.scielo.br/pdf/pcp/v3n1/01.pdf
- Charlot, B. & Silva, V. A. (2010). De Abelardo até a classificação de Xangai: as universidades e a formação dos docentes. *Educar em Revista*, 37, 39-58. Recuperado em 11 de dezembro, 2014, de www.scielo.br/pdf/er/n37/a04n37.pdf



- Coimbra, C. M. R. (1999). Práticas “psi” no Brasil do “milagre”: algumas de suas produções. Em: A. M. Jacó-Vilela, F. Jabur & H. B. C. Rodrigues (Org.s). *Clio-Psyché: histórias da psicologia no Brasil* (pp. 43-53). Rio de Janeiro: UERJ/NAPE.
- Conselho Federal de Psicologia (Org.). (1988). *Quem é psicólogo brasileiro?* São Paulo: Edicon.
- Conselho Federal de Psicologia (Org.). (1992). *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços*. Campinas, SP: Átomo & Alínea.
- Conselho Federal de Psicologia (Org.). (1994). *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Costa, J. P., Costa, A. L. F., Lima, F. C., Seixas, P. S., Pessanha, V. C. & Yamamoto, O. H. (2012). A produção científica sobre a formação de psicólogos no Brasil. *Psicologia em Pesquisa*, 6(2), 130-138. Recuperado em 19 de março, 2014, de www.ufjf.br/psicologiaempesquisa/files/2013/02/v6n2a06.pdf
- Cunha, L. A. (1975). A expansão do ensino superior: causas e consequências. *Debate & Crítica*, 5, 27-58.
- Decreto n. 21.173 (1932, 19 de março). Converte o atual Laboratório de Psicologia da Colônia de Psicopatas, no Engenho de Dentro, em Instituto de Psicologia. Rio de Janeiro: Presidência da República. Recuperado de www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21173-19-marco-1932-515745-publicacaooriginal-1-pe.html
- Degani-Carneiro, F. & Jacó-Vilela, A. M. (2012). Religião na história da psicologia no Brasil: o caso do protestantismo. *Diaphora*, 12(1), 70-79. Recuperado em 08 de novembro, 2015, de www.sprgs.org.br/diaphora/ojs/index.php/diaphora/article/viewFile/49/49
- Dimenstein, M. D. B. (1998). O psicólogo nas Unidades Básicas de Saúde: desafios para a formação e atuação profissionais. *Estudos de Psicologia*, 3(1), 53-81. Recuperado em 18 de março, 2014, de www.scielo.br/pdf/epsic/v3n1/a04v03n1.pdf
- D’Amorim, M. A. (1980). Formação de psicólogos no Brasil - II. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 32(1), 549-552.
- D’Amorim, M. A. (1988). Emprego e desemprego. Em Conselho Federal de Psicologia (Org.). *Quem é psicólogo brasileiro?* (pp. 138-148). São Paulo: Edicon.
- Féres-Carneiro, T. (2010). Departamento de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) - 1967-. Em A. M. Jacó-Vilela (Org.). *Dicionário histórico de instituições da psicologia no Brasil* (pp. 147-148). Rio de Janeiro: Imago. Recuperado em 19 de março, 2014, de newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/pt/Acervo_files/DicionarioHistorico.pdf
- Figueiredo, L. C. (1991). *Matrizes do pensamento psicológico*. Petrópolis, RJ: Vozes.



- Franco, M. A. C. (1985). Acesso à universidade: uma questão política e um problema metodológico. *Educação e Seleção*, 12, 9-26.
- Gauer, G. & Gomes, W. B. (2005). O curso da reforma: ensino de psicologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(3), 497-513. Recuperado em 11 de dezembro, 2014, de www.scielo.br/pdf/prc/v15n3/a05v15n3
- Góis, C. W. L. (1984). Proposta de um caminho para a psicologia junto à classe oprimida: por uma psicologia popular. *Revista de Psicologia*, 2(1), 87-122.
- Goldenberg, J. P. (1980). Problemas gerais do exercício profissional - IV. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 32(1), 580-583.
- Gomes, W. B. & Hutz, C. (2010). Anotações históricas e conceituais sobre o Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 23(supl.1), 47-57. Recuperado em 21 de janeiro, 2015, de www.scielo.br/pdf/prc/v23s1/v23s1a06.pdf
- Gomide, P. I. C. (1988). A formação acadêmica: onde residem suas deficiências. Em Conselho Federal de Psicologia (Org.). *Quem é psicólogo brasileiro?* (pp. 69-85). São Paulo: Edicon.
- Instituto de Seleção e Orientação Profissional. (1949). Curso de análise crítica dos métodos de exploração da personalidade. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, 1(2), 99-100. Recuperado em 24 de fevereiro, 2014, de bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abpt/article/download/12789/11670
- Instituto de Seleção e Orientação Profissional. (1951). Cursos de extensão e aperfeiçoamento. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, 3(4), 111-124. Recuperado em 24 de fevereiro, 2014, de bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abpt/article/download/13031/11911
- Instituto de Seleção e Orientação Profissional. (1952). Cursos de formação, extensão e aperfeiçoamento. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, 4(4), 113-121. Recuperado em 24 de fevereiro, 2014, de bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abpt/article/download/13231/12132
- Japur, M. (1994). Formação em psicologia: a perspectiva da carta de Serra Negra. *Paidéia*, 7, 42-55. Recuperado em 06 de maio, 2014, de www.scielo.br/pdf/paideia/n7/05.pdf
- Jacó-Vilela, A. M. (2010). Antonio Gomes Penna: psicologia, história e filosofia em uma trajetória dedicada ao ensino. *Memorandum*, 19, 239-248. Retirado em 06 de novembro, 2015, de www.fafich.ufmg.br/memorandum/a19/jacovilela02
- Jacó-Vilela, A. M. & Rocha, L. F. D. (2014). Uma perspectiva católica da psicologia no Brasil: análise de artigos da revista "A Ordem". *Psicologia em Pesquisa*, 8(1), 115-126. Recuperado em 08 de novembro, 2015, de www.ufjf.br/psicologiaempesquisa/files/2014/07/v8n1a11.pdf



- Kodjaoglanian, V. L., Benites, C. C. A., Macário, I., Lacoski, M. C. E. K., Andrade, S. M. O., Nascimento, V. N. A. & Machado, J. L. (2003). Inovando métodos de ensino-aprendizagem na formação do psicólogo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 23(1), 2-11. Recuperado em 22 de janeiro, 2015, de www.scielo.br/pdf/pcp/v23n1/v23n1a02.pdf
- Lei n. 4.024. (1961, 20 de dezembro). Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado em 06 de maio, 2014, de www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm
- Lei n. 4.119 (1962, 27 de agosto). Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado de em 06 de maio, 2014, de www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4119-27-agosto-1962-353841-normaatualizada-pl.html.
- Lei n. 9.394. (1996, 20 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado em 06 de maio, 2014, de www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-normaatualizada-pl.html
- Lima, M. (2005). *Atuação psicológica em serviços públicos de saúde em Salvador do ponto de vista dos psicólogos*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA.
- Lima, R. S. (2012). A psicologia comunitária no Rio de Janeiro entre 1960 e 1990. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(spe.1), 154-165. Recuperado em 18 de março, 2014, de www.scielo.br/pdf/pcp/v32nspe/v32speca11.pdf
- Lourenção van Kolck, O. (1975). A formação e as funções do psicólogo clínico no Brasil. *Boletim de Psicologia*, 26(69), 51-58.
- Lourenço Filho, M. B. (1971). A psicologia no Brasil. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, 23(3), 113-141.
- Martins, C. B. (2009). A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educação & Sociedade*, 30(106), 15-35. Recuperado em 13 de março, 2014, de www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a02
- Masetto, M. (2004). Inovação na educação superior. *Interface: Comunicação, Saúde e Educação*, 8(14), 197-202. Recuperado em 10 de dezembro, 2014, de www.scielo.br/pdf/icse/v8n14/v8n14a17.pdf
- Masetto, M. (2011). Inovação curricular no ensino superior. *Revista e-Curriculum*, 7(2), 1-20. Recuperado em 10 de dezembro, 2014, de revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/6852/4966
- Medeiros, J. G. (1989). O currículo como objeto de pesquisa. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 9(1), 24-25. Recuperado em 19 de março, 2014, de www.scielo.br/pdf/pcp/v9n1/07.pdf



- Mello, S. L. (1975a). A formação profissional dos psicólogos: apontamentos para um estudo. *Psicologia*, 1(1), 15-20.
- Mello, S. L. (1975b). Psicologia: características da profissão. *Boletim de Psicologia*, 26(69), 41-50.
- Parecer n. 403*. (1962, 19 de dezembro). Parecer do Conselho Federal de Educação sobre currículo mínimo dos cursos de Psicologia. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura. Recuperado em 19 de março, 2014, de www.abepsi.org.br/portal/wp-content/uploads/2011/07/1962-parecern403de19621.pdf
- Parecer CNE/CES n. 776* (1997, 3 de dezembro). Orientação para as diretrizes curriculares dos Cursos de Graduação. Brasília, DF: Ministério da Educação. Recuperado em 06 de maio, 2014, de portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf
- Parecer CNE/CES n. 1.314*. (2001, 7 de novembro). Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Psicologia. Brasília, DF: Ministério da Educação. Recuperado em 19 de março, 2014, de portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces062.pdf
- Parecer CNE/CES n. 72* (2002, 20 de fevereiro). Retificação do Parecer CNE/CES de 1.314/2001 relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília, DF: Ministério da Educação. Recuperado em 15 de julho, 2014, de portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0072.pdf
- Parecer CNE/CES n. 62* (2004, 19 de fevereiro). Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília, DF: Ministério da Educação. Recuperado em 15 de julho, 2014, de portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces062.pdf
- Patto, M. H. (1982). O papel social e a formação do psicólogo: contribuição para um debate necessário. *Boletim de Psicologia*, 34(82-83).
- Penna, A. G. (1980). Formação de psicólogos no Brasil - I. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 32(1), 545-548.
- Penna, A. G. (1997). *Repensando a psicologia*. Rio de Janeiro: Imago.
- Pereira, F. M. & Pereira Neto, A. (2003). O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. *Psicologia em Estudo*, 8(2), 19-27. Recuperado em 18 de março, 2014, de www.scielo.br/pdf/pe/v8n2/v8n2a02
- Psicologia: Ciência e Profissão (1989). Com a palavra, duas coordenações de cursos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 9(1), 22-23. Recuperado em 19 de março, 2014, de www.scielo.br/pdf/pcp/v9n1/06.pdf
- Rasera, E., Balaz, F. & Yazlle, C. (1998). O currículo oculto em psicologia: a experiência dos alunos. *Temas em Psicologia*, 6(1), 45-50. Recuperado em 19 de janeiro, 2015, de pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v6n1/v6n1a05.pdf



- Resolução CNE/CES n. 8* (2004, 7 de maio). Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Psicologia. Brasília, DF: Ministério da Educação. Recuperado em 19 de março, 2014, de portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7690&Itemid
- Rocha Júnior, A. (1999). Das discussões em torno da formação em psicologia às diretrizes curriculares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 1(2), 3-8. Recuperado em 06 de maio, 2014, de editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/1144/852
- Rosas, P., Rosas, A. & Xavier, I. B. (1988). Quantos e quem somos. Em Conselho Federal de Psicologia (Org.). *Quem é psicólogo brasileiro?* (pp. 32-48). São Paulo: Edicon.
- Rosemberg, F. (1984). Afinal, por que somos tantas psicólogas? *Psicologia: ciência e profissão*, 4(1), 6-12. Recuperado em 06 de novembro, 2015, de pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931984000100002&lang=pt&tlng=pt
- Rozestraten, R. (1976). A reestruturação do currículo do curso de graduação em psicologia: uma aplicação da tecnologia instrucional. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, 28(2), 78-104.
- Russo, J. (1999). Uma leitura antropológica do mundo “psi”. Em A. M. Jacó-Vilela, F. Jabur & H. B. C. Rodrigues (Org.s). *Clio-Psyché: histórias da psicologia no Brasil* (pp. 37-42). Rio de Janeiro: UERJ/NAPE.
- Sá, M. A. (2012). A participação dos psicólogos de São Paulo na regulamentação da profissão. *Psicologia: Ciência & Profissão*, 32(n. esp.), 86-103. Recuperado em 07 de novembro, 2015, de www.redalyc.org/pdf/2820/282024795007.pdf
- Sallum Júnior, B. & Kugelmas, E. (1991). O Leviathan declinante: a crise brasileira dos anos 80. *Estudos Avançados*, 5(13), 145-159. Recuperado em 18 de março, 2014, de www.scielo.br/pdf/ea/v5n13/v5n13a09
- Schmidt, M. L. S. & Souza, M. P. R. (2010). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP) - 1969. Em A. M. Jacó-Vilela (Org.). *Dicionário histórico de instituições da psicologia no Brasil* (pp. 310-311). Rio de Janeiro: Imago. Recuperado em 19 de março, 2014, de newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/pt/Acervo_files/DicionarioHistorico.pdf
- Seminério, F. L. P. (1980). Formação de psicólogos no Brasil - V. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 32(1), 560-567.
- Silva, M. V. O. (1995). *A emergência da cultura psicológica na Bahia: do pré-psiquiatrio ao pós-psicanalítico, cursos e percursos de uma trajetória*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Saúde Comunitária, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA.
- Soares, A. R. (2010). A psicologia no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(esp.), 8-41. Recuperado em 19 de março, 2014, de www.scielo.br/pdf/pcp/v30nspe/v30speca02.pdf



- Teixeira, A. (1968). Uma perspectiva da educação superior no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 50(111), 21-82.
- Vasconcelos, R. (1980). Problemas gerais do exercício profissional - III. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 32(1), 577-579.
- Vianna, C. P. & Unbehaum, S. (2004). O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), 77-104. Recuperado em 15 de julho, 2014, de www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a05n121.pdf
- Weber, S. (1985). Currículo mínimo e o espaço da pesquisa na formação do psicólogo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 5(2), 11-13. Recuperado em 19 de março, 2014, de www.scielo.br/pdf/pcp/v5n2/04.pdf
- Weber, S. & Carraher, T. N. (1982). Reforma curricular ou definição de diretrizes? Uma proposta para o curso de Psicologia. *Psicologia*, 8(1), 1-13.

Nota sobre os autores

Caio Rudá é mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Foi Professor Substituto no Instituto de Psicologia da UFBA. Atualmente é Professor na Faculdade Regional da Bahia (UNIRB) e Vice-Coordenador no Núcleo Bahia da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia. E-mail: caioruda.o@gmail.com

Denise Coutinho é Professora Adjunto IV do Instituto de Psicologia e dos Programas de PG em Psicologia e em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Cedida à Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). E-mail: denisecoutinho1@gmail.com

Naomar de Almeida Filho é Professor Titular do Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Reitor pro tempore da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Bolsista CNPq de Produtividade em Pesquisa Nível 1-A (Proc. 306.341/2011-5). E-mail: naomaralmeida@gmail.com

Data de recebimento: 27/01/2015

Data de aceite: 09/11/2015