

GLÓRIA ELISA BEARZOTTI PIRES von BUETTNER

Análise da Estrutura Curricular de um  
Curso de Psicologia:  
Subsídios para Reestruturação

30/9103323

Universidade Estadual de Campinas  
Faculdade de Educação  
1990

GLÓRIA ELISA BEARZOTTI PIRES von BUETTNER

*exp.*  
Este exemplar corresponde a redação final da Dissertação defendida por Glória Elisa Bearzotti Pires von Buettner e aprovada pela Comissão Julgadora em: 05/04/90.



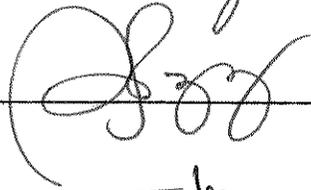
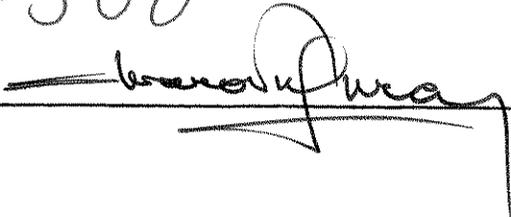
Análise da Estrutura Curricular de um  
Curso de Psicologia:  
Subsídios para Reestruturação

Universidade Estadual de Campinas  
Faculdade de Educação  
1990

UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE na Área de Concentração METODOLOGIA DO ENSINO à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. Newton Cesar Balzan.

Comissão Julgadora:

  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_

a JOSÉ BEARZOTTI (em memória)

a JOÃO e MERCEDES - meus pais  
plantaram dentre outras

a semente da pergunta

ensinando a alegria do  
conhecimento

aos professores e estudantes

do IP-PUCCAMP

de hoje e de ontem

especialmente aqueles que

-instâncias de resistência-

contribuem na construção de  
uma nova Psicologia

## AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Newton Cesar Balzan, orientador, educador competente e crítico, pela confiança e solidariedade.

Ao Prof. Dr. Eduardo José Pereira Coelho, Reitor da PUCAMP, pelo apoio pessoal e institucional.

Aos Profs. Gilberto Luís Moraes Selber e Dra. Vera Sílvia Marão Beraquet, Vice-Reitores da PUCAMP, pela compreensão e incentivo.

Ao Prof. Dr. Álvaro Pacheco Duran, amigo, crítico, por tudo o que me ajudou a aprender.

À Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo, companheira de muitas lutas, pelo incentivo e confiança, pelos ensinamentos.

À Profa. Miriam S. Hoff, Vice Diretora do IP-PUCAMP, amiga e cúmplice, pela solidariedade e pela ajuda constantes.

Aos membros do Conselho Departamental do IP, pela coresponsabilidade na "delimitação do problema".

À Profa. Maria Helena Melhado, coordenadora, e demais colegas do Departamento de Psicologia Escolar, pelo companheirismo e amizade.

À Profa. Dra. Geraldina Porto Witter, pelas "cobranças" sutis e pela disponibilidade.

Aos meus pais, irmãos e sobrinhos, pelo suporte afetivo e confiança.

À Luzia de Souza Prima, cujo auxílio tem permitido trabalhar e estudar com tranquilidade.

À Assistência Técnica da Vice-Reitoria Acadêmica, secretárias do IP e da Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, pelo apoio instrumental.

À Alice Morgan, pela datilografia paciente e interessada dos originais.

E, por último porque em especial:

ao Beбето, companheiro compreensivo e cúmplice, pela colaboração, pelas renúncias, pelo carinho constante;

à Laura, Lívia e Luísa, porque souberam entender e respeitar esta longa "lição de casa", acreditando, ajudando, - torcendo, amando;

a Ana Aragão e Luciana, alunas que se tornaram mestras, contribuindo carinhosamente na realização deste trabalho.

## RESUMO

Este trabalho consistiu no estudo descritivo da estrutura curricular de um Curso de Licenciatura em Psicologia, tendo como suporte a grade curricular e as ementas das disciplinas. Foi realizado como parte de um processo de reestruturação curricular fundamentado em pesquisa.

Através de análise documental, foram enfocadas três dimensões do Currículo: modo de estruturação da Grade, vínculos das disciplinas com legislação educacional pertinente e temática das ementas.

Os resultados deste estudo permitem identificar modificações necessárias no currículo do Curso analisado e apontam questões relacionadas à formação acadêmica em Psicologia no Brasil.

## S U M Á R I O

	página
DEDICATÓRIA	
AGRADECIMENTOS	
RESUMO	
SUMÁRIO	
ÍNDICE DE SIGLAS	
ÍNDICE DE TABELAS	
APRESENTAÇÃO	i
I - CURRÍCULO: UMA REVISÃO TEÓRICA	1
II - PSICOLOGIA: ENSINO E PROFISSÃO - PERSPECTIVAS GERAIS	19
ANTECEDENTES E DESENVOLVIMENTO DA PSICOLOGIA NO BRASIL	19
FORMAÇÃO ACADÊMICA EM PSICOLOGIA - PROBLEMAS, PERSPECTIVAS	32
III - O CURSO DE PSICOLOGIA DA PUCCAMP	38
IV - O PERCURSO E AS "REGRAS DO JOGO":	51
MÉTODO	51
MATERIAL	53
PROCEDIMENTO	55
1. Pré-análise ou preparação do material	56
2. Análise propriamente dita	58
2.1. Análise de aspectos genéricos de estruturação da Grade curricular	58
2.2. Análise do tipo de Vínculo Curricular	59
2.3. Análise da temática das Ementas	62

	página
V - ANÁLISE DA ESTRUTURA CURRICULAR: RESULTADOS, CONSIDERAÇÕES	65
1. Aspectos genéricos de estruturação da grade Curricular	68
1.1. Frequência e Carga horária das disciplinas	68
1.2. Origem institucional das disciplinas	73
2. O Vínculo Curricular das disciplinas	77
3. A temática das Ementas	89
3.1. Esquema de Categorização	89
3.2. Grandes agrupamentos temáticos da estrutura curricular - Áreas	92
3.3. A distribuição conforme Categorias temáticas	96
VI - APONTAMENTOS PARA REESTRUTURAÇÃO - DISCUSSÃO	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129
ANEXOS	137

## ÍNDICE DE SIGLAS

- CEFE - Coordenadoria de Educação Física e Esportes
- CEPB - Coordenadoria de Estudos de Problemas Brasileiros
- CFE - Conselho Federal de Educação
- CFP - Conselho Federal de Psicologia
- CRP - Conselho Regional de Psicologia
- DPC - Departamento de Psicologia Clínica
- DPEA - Departamento de Psicologia Escolar e da Aprendizagem
- DPGD - Departamento de Psicologia Geral e do Desenvolvimento
- DPO - Departamento de Psicologia das Organizações
- DPSP - Departamento de Psicologia Social e da Personalidade
- FCM - Faculdade de Ciências Médicas
- FEd - Faculdade de Educação
- ICB - Instituto de Ciências Biológicas
- ICE - Instituto de Ciências Exatas
- ICH - Instituto de Ciências Humanas
- IF - Instituto de Filosofia
- IP - Instituto de Psicologia
- ITCR - Instituto de Teologia e Ciências Religiosas
- MEC - Ministério da Educação e Cultura
- PUCCAMP - Pontifícia Universidade Católica de Campinas

## ÍNDICE DE TABELAS

	Página
TABELA 1 - "Grade de disciplinas com especificação da origem institucional"	67
TABELA 2 - "Distribuição de disciplinas e carga horária - Dados Gerais"	68
TABELA 3 - "Distribuição das disciplinas conforme carga horária média"	69
TABELA 4 - "Distribuição das disciplinas por modalidades de carga horária"	71
TABELA 5 - "Distribuição de disciplinas e carga horária conforme origem institucional"	74
TABELA 6 - "Distribuição de disciplinas e carga horária conforme origem institucional (GERAL)"	76
TABELA 7 - "Grade de disciplinas com especificação de modalidades de Vínculo Curricular"	79
TABELA 8 - "Distribuição das disciplinas conforme modalidades de vínculo curricular"	80
TABELA 9 - "Distribuição da carga horária conforme modalidades de vínculo curricular"	81
TABELA 10 - "Distribuição das disciplinas e da carga horária conforme modalidades de vínculo curricular - (GERAL)"	82
TABELA 11 - "Distribuição das disciplinas e carga horária agrupando modalidades 1 e 2 de vínculo curricular - (GERAL)"	83

	Página
TABELA 12 - "Distribuição das disciplinas e carga horária agrupando modalidades de vínculo curricular conforme exigências para Licenciatura (GERAL)"	84
TABELA 13 - "Distribuição das duas modalidades de vínculo curricular não exigidas para Licenciatura conforme origem institucional (GERAL)"	86
TABELA 14 - "Distribuição das disciplinas e da carga horária agrupando modalidades que constituem exigências específicas de Psicologia (GERAL)"	88
TABELA 15 - "Grade de disciplinas com especificação de modalidades temáticas"	93
TABELA 16 - "Distribuição das disciplinas e da carga horária por Áreas temáticas com especificação de peso médio (GERAL)"	94
TABELA 17 - "Distribuição das disciplinas conforme Categorias temáticas"	97
TABELA 18 - "Distribuição da carga horária conforme Categorias temáticas"	99
TABELA 19 - "Distribuição das disciplinas e da carga horária por Categorias temáticas (GERAL)"	102

APRESENTAÇÃO<sup>(1)</sup>

A Psicologia como profissão e formação acadêmica foi regulamentada no Brasil em 1962, a partir de pressões da comunidade interna dos profissionais, em decorrência do contexto sócio-econômico e político do País que se caracterizava pelo modelo nacional desenvolvimentista, baseado nos processos de industrialização, urbanização e modernização.

Sua evolução, a partir daí, respondendo à dinâmica interna e, principalmente, ao processo histórico-econômico da sociedade brasileira, configurou um modelo predominante que se reflete hoje na atuação profissional e na formação acadêmica.

Este modelo predominante, que sofre atualmente intensa crítica e começa a ser transformado, caracteriza-se por:

1. Ideário de profissional liberal, autônomo, trabalhando com uma clientela difusa que paga pelos seus serviços;
2. Viés clínico, baseado no modelo médico, voltado mais para a cura da doença do que para a promoção e prevenção da saúde mental;

---

(1) Nesta parte estão colocadas algumas reflexões pessoais, que certamente têm substrato, até mesmo inconsciente, em vários textos, em colóquios e intercâmbios informais com profissionais e pesquisadores da área. Entretanto, neste espaço de caráter pessoal, onde há maior liberdade no discurso, a autora não se restringiu à busca e citação de referências. Aquelas que constituem marcos na recuperação do tema aparecem devidamente mencionadas nos Capítulos correspondentes. Aqui fica a apresentação mais como um depoimento pessoal, aquilo que aflorou ao longo dos anos e se estruturou agora como primeiras palavras ao discurso formal.

3. Modelo de atenção individualizada e baseada no familiar/sexual, entendendo a sociedade como "soma de indivíduos", em detrimento de uma atuação social e voltada para a coletividade;

4. Ênfase tecnicista em detrimento da compreensão mais abrangente, crítica, histórica e socialmente contextualizada;

5. Corporativismo defensivo, principalmente em relação à medicina, e conseqüente afastamento da postura e da prática interdisciplinares;

6. Distanciamento da realidade sócio-econômica brasileira e elitização profissional.

Como se verá no 2º Capítulo, ao final da década de 70 intensifica-se um movimento de crítica e questionamento da formação acadêmica e da atuação profissional, paralelamente ao que ocorre em outras áreas e na sociedade em geral.

Dentre os vários aspectos deste movimento há alguns que tiveram impacto maior sobre este trabalho. Este impacto pode ter decorrido da força sócio-educacional dos mesmos, de sua coincidência com as aspirações da autora e até da maneira como têm aparecido na literatura e influído na formação de milhares de psicólogos brasileiros. Estes problemas serão enfocados à luz de dados e da literatura nos Capítulos iniciais. Aqui destacamos os seguintes:

1. A necessidade de articular alternativas de democratização da Psicologia, questionando o modelo predominante e buscando garantir o acesso da maioria da população a seus serviços.

2. O questionamento da suposta "neutralidade científica" das teorias/técnicas psicológicas e a construção de uma Psicologia crítica, que articule teoria-prática, ciência-técnica e esteja comprometida com a transformação da sociedade brasileira.

3. O questionamento e a transformação da formação acadêmica e da prática profissional, de modo a enfatizar: o profissional generalista, a atuação mais social e comunitária, a promoção e prevenção da saúde mental, a formação e atuação interdisciplinares, a compreensão crítica da ciência e da profissão psicológicas, do contexto social em que se inserem e de suas articulações neste contexto.

Estes destaques fundamentam-se também na vivência recente da autora em acontecimentos profissionais e científicos correlatos. A partir destes, pode lembrar que, na história recente da Psicologia brasileira, eventos tanto de caráter mais localizado quanto de âmbito nacional têm contribuído para a mudança nestas direções.

Num processo coletivo, do final de 1985 ao início de 1987, o Conselho Federal de Psicologia e os Conselhos Regionais, articulados com Universidades e Associações Profissionais, desenvolveram uma ampla pesquisa nacional para caracterizar a atuação e formação profissional em Psicologia. Os resultados e conclusões foram apresentados no livro "Quem é o psicólogo brasileiro" (1988)

Promovidos pelo Instituto Superior de Estudos e Pesquisas Psicossociais (ISOP) da Fundação Getúlio Vargas, pela Associação Brasileira de Psicologia (ABP) e pela Associação Brasileira de Psicologia Aplicada (ABPA), realizaram-se no Rio de Janeiro, respectivamente em 1987, 1988 e 1989, o I, II e III Encontros Nacionais para Reavaliação do Mercado de Trabalho e do Currículo de Psicologia. Com objetivos voltados para a análise e discussão do papel social do psicólogo, da atuação e formação em Psicologia, congregaram profissionais, docentes e estudantes de todo o País. É criado, no II Encontro, um Fórum Nacional para Avaliação e Reestruturação dos Currículos de Psicologia.

Desde 1980, a trajetória do Instituto de Psicologia (IP) da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP) vem sendo marcada, também, por atividades voltadas para a ava-

liação e reestruturação de seus Cursos: no início isoladamente e, a partir de 1981, articuladamente com o amplo movimento de avaliação da Universidade, deflagrado com o Projeto Pedagógico. Os vários momentos desta trajetória aparecem descritos no Capítulo III.<sup>(2)</sup>

A intensificação deste movimento de avaliação e reestruturação, a partir do 2º semestre de 1986, trouxe já alguns resultados concretos, dentre eles a definição de Diretrizes Básicas para a Formação de Psicólogos e a reestruturação da 5ª série deste Curso.<sup>(3)</sup>

Este vem sendo um trabalho coletivo do Conselho Departamental, dos Departamentos, dos docentes que participaram do "Projeto Experimental de Carreira Docente" e dos estudantes, principalmente aqueles ligados à representação dos Colegiados. A autora tem, como Diretora do Instituto desde 1987, participado ativa e diretamente deste processo.

Em continuidade ao trabalho, o Conselho Departamental definiu, para 1989, como prioridade para projetos de pesquisa de docentes em regime de dedicação (estabelecido em dezembro de 1988, com a implantação da Carreira Docente Regular na Pontif

---

(2) A documentação de suporte aparece devidamente mencionada no Capítulo correspondente.

(3) Por peculiaridades do Parecer nº 403/62 do Conselho Federal de Educação, que estabeleceu o currículo mínimo dos Cursos de Psicologia, e da estruturação administrativa e curricular existente no IP-PUCCAMP, ocorre no Curso de Psicologia uma diferenciação entre as quatro séries iniciais e a 5ª série deste Curso. Da primeira à quarta série, o aluno deve integralizar as exigências para a obtenção do título de Licenciado em Psicologia. Dentre estas, incluem-se as disciplinas, obrigatórias e eletivas, do Currículo Mínimo de Formação de Psicólogos. Este, cuja duração mínima estabelecida pelo CFE é de 5 anos, completa-se na 5ª série, que concentra as horas de estágios supervisionados exigidos para a obtenção do título de Psicólogo.

Esta organização curricular está presente, também, na quase totalidade dos Cursos de Psicologia do País.

fícia Universidade Católica de Campinas), a reestruturação curricular da Licenciatura em Psicologia (quatro séries iniciais) e do Bacharelado em Fonoaudiologia.

Estão sendo concluídos seis projetos de pesquisa : cinco relacionados à Psicologia e um à Fonoaudiologia. Os cinco de Psicologia abarcam a avaliação do Curso através da perspectiva de egressos e concluintes e a avaliação do Currículo através dos programas das disciplinas.

Outros aspectos ainda precisavam ser estudados e, dentre eles, a estrutura curricular atual das quatro séries iniciais. Este é um estudo que a comunidade de alunos e professores tem apontado como necessária para, integrando com os dados resultantes dos outros estudos citados, tomar decisões relativas à reestruturação curricular.

Uma reestruturação curricular, enquanto se configura como mudança, resulta de um processo histórico e, se a proposta é promover não apenas mudança mas "inovação educacional", é necessária a ação conjunta e transformadora de toda a comunidade educacional envolvida e a geração de "ferramentas" que concretizam os passos graduais deste processo.

No caso do Curso de Psicologia da PUCCAMP, num processo amplo e coletivo, a comunidade já evidenciou a necessidade e a vontade de mudança. Já estabeleceu a direção geral da reestruturação curricular e já realizou mudanças parciais.

No entanto, estas mudanças atingiram até agora apenas a série terminal do Curso de Psicologia. Sabe-se que o processo está incompleto e que a reestruturação da Licenciatura pode requerer novo dimensionamento da série terminal.

Sabe-se, também, a partir dos dados levantados junto a docentes, alunos, coordenadores, egressos e por estudos anteriores, que a atual estrutura curricular, vigente desde 1981, precisa ser discutida, e provavelmente modificada, para atender às demandas de questionamento e transformação da Psicologia apontadas há pouco.

Neste contexto, o presente estudo se propõe a analisar a estrutura curricular atual da Licenciatura em Psicologia da PUCCAMP, como parte de um processo de mudança fundamentada em pesquisa, através de uma investigação documental tendo como suporte as bases informacionais oferecidas pela Grade curricular e Ementas das disciplinas.

Os marcos teóricos relativos à questão do Currículo que serviram como referencial para a análise são apresentados no Capítulo I. No Capítulo II, buscando contextualizar o estudo, é apresentado um breve panorama sobre a profissão e o ensino da Psicologia. O percurso metodológico está descrito no Capítulo IV. O Capítulo V consiste na análise da estrutura curricular, e o Capítulo final, na indicação de alguns aspectos considerados relevantes para se pensar a reestruturação do Curso de Psicologia da PUCCAMP, cuja caracterização é apresentada no Capítulo III.

O capitalismo de hoje não recusa  
o direito à escola; o que ele recusa é  
mudar a função social da escola.

GORZ

...se alguém quiser saber, para  
o capital, a universidade vai muito bem,  
obrigado.

PRANDI

## I. CURRÍCULO: UMA REVISÃO TEÓRICA

Embora seja um termo muito difundido na literatura e prática pedagógicas, "currículo" é um termo utilizado com ampla gama de significados.

As primeiras definições faziam referências a estudos universitários, significando o conjunto de cursos de uma instituição, ou conjunto de disciplinas de um curso ou departamento (MARTINS, 1969).

Em 1926, um Comitê de educadores americanos apresentou uma declaração conjunta sobre os "Fundamentos para a Elaboração do Currículo". Nela afirmavam que o currículo deveria ser entendido "como uma sucessão de experiências e empreendimentos que tenham, para o aluno, a máxima semelhança com a vida" (JOHNSON, 1967).

No movimento da Escola Nova, currículo é concebido como o conjunto de experiências planejadas e organizadas pela escola visando a aprendizagem.

Para Maccia (1963, 1964 e 1965, apud JOHNSON, 1967) o currículo é considerado um "conteúdo do ensino" que consiste em "regras" concebidas como "estruturas que tomadas em conjunto, constituem "disciplinas".

Johnson (1967) num artigo de revisão em que discute o problema da conceituação do termo, sua distinção em relação a "ensino" e apresenta um Esquema para o Currículo, questiona o uso comum do termo com o sentido de "experiências planejadas de aprendizagem". Afirma que esta conceituação refere-se a "ensiño" e não "currículo" na medida que o último é "uma série estruturada de resultados pretendidos de aprendizagem" que especifica os "fins" a nível de produtos que devem ser atingidos e não "os 'meios', isto é, as atividades, os materiais, ou o conteúdo do ensino que devem ser usados para a consecução dos

resultados" (p. 18). Sintetiza sua concepção afirmando: "currículo refere-se ao que se pretende que os alunos aprendam e não ao que se pretende que eles façam (p. 19, grifos do autor).

Estas diferentes concepções evidenciam que a maneira de conceituar o currículo, enfatizando o processo ou o produto, a metodologia ou o conteúdo, os alunos ou o professor, o caráter de intencionalidade, etc., é determinada por diferentes concepções de Educação.

A partir da criação do Conselho Federal de Educação, em 1961/62, introduz-se na terminologia educacional brasileira a expressão "Currículo Mínimo", um conceito legal que prescreve a relação mínima de matérias exigidas para determinar a formação acadêmica, constituindo matéria-prima de onde se retiram as "disciplinas" que comporão determinado Curso.

Este fato, associado à inexistência de um conceito unívoco, talvez tenha contribuído para a prática corrente no uso comum, às vezes até nos meios educacionais, de referir-se ao currículo apenas como o elenco de disciplinas que compõem o Curso.

Esta concepção é empobrecedora e reducionista, e, enquanto tal, deve realmente ser combatida e criticada.

A origem etimológica da palavra: "percurso", "caminho", nos remete à necessidade de considerar o "contexto de aprendizagem", ou seja, a situação concreta, cotidiana, em que interagem dinamicamente professores, alunos e conhecimento.

No entanto, não se pode incorrer na atitude, também reducionista, de excluir a consideração do conjunto organizado de disciplinas ao se proceder à avaliação ou elaboração do currículo.

Em um importante estudo que desenvolveu sobre o currículo da Escola de 1º Grau, Domingues (1985) utiliza um esquema conceitual de currículo desenvolvido por James B. Macdonald (1975b, apud DOMINGUES, 1985).

Para a elaboração deste Esquema, Macdonald parte da afirmação que paradigmas de currículo resultam da conjugação entre o tipo de interesse humano subjacente e o tipo de enfoque

de pesquisa em que se fundamenta.

Identificando três tipos básicos de interesse humano subjacentes aos modelos de currículo: o técnico; o de consenso e o emancipador; e três grandes enfoques de pesquisa utilizados na construção de currículo: o empírico-analítico; o histórico-hermenêutico e o praxiológico; são propostos três paradigmas de currículo: o técnico-linear, o circular-consensual e o dinâmico-dialógico.

O paradigma técnico-linear é caracterizado pelo predomínio do interesse técnico e pela aplicação do enfoque empírico-analítico de pesquisa. É representado pelo trabalho de Ralph Tyler (1949, edição brasileira: 1974), cujo modelo teve grande aceitação, predominando quase com exclusividade na área de currículo até a década de setenta.

Este modelo enfatiza a definição prévia dos objetivos a partir dos quais são selecionadas e organizadas em seqüência as experiências de aprendizagem e avaliados os resultados da seqüência de atividades realizadas (KLIEBARD, 1970 e 1971; SAUL, 1988).

O modelo é criticado principalmente em função da ênfase no controle, na produtividade e no tratamento mecanicista e acrítico do processo educacional (KLIEBARD, 1971; GIROUX, 1986; BALZAN, 1989).

Vários outros teóricos de currículo trabalharam dentro deste paradigma, entre eles Hilda Taba, James Popham e Eva Baker. Sua influência predomina ainda hoje, principalmente na prática educacional, inclusive no Brasil onde teve grande aceitação e desenvolvimento a partir da tradução do livro de Tyler, em 1974, e dos trabalhos de Hilda Taba (DOMINGUES, 1985; SAUL, 1988).

O tratamento do currículo como algo "neutro" é o aspecto apontado como a grande deficiência do paradigma (GIROUX, 1986; SAUL, 1988).

Embora as críticas e questionamentos ao paradigma e

formulações alternativas já existissem no trabalho de vários teóricos anteriormente, é a partir de 1973 que outras concepções de currículo vêm sendo explicitadas e sistematizadas.

A radicalização dos movimentos estudantis e a circulação das idéias de Paulo Freire ocorridas nos Estados Unidos ao final da década de 60 e início de 70, tiveram impacto decisivo sobre a teoria de currículo (DOMINGUES, 1985; GIRCUX, 1986).

Conforme Domingues (1985), teve papel significativo neste processo a realização, em 1973, nos EUA, da 1ª Conferência sobre Teoria de Currículo, por ter permitido reunir especialistas que vinham trabalhando a partir de variadas orientações filosóficas e tendo continuidade com a publicação, em 1974, de um livro organizado por William Pinar, reunindo os vários trabalhos apresentados na Conferência.<sup>(1)</sup>

Na 3ª Conferência, realizada em 1975, algumas diferenças fundamentais nas concepções dos vários teóricos foram clarificadas e evidenciou-se uma cisão no grupo que pode ser representada pelos dois outros paradigmas do esquema conceitual de Macdonald.

É nesta Conferência que Macdonald apresentou o ensaio "Curriculum Theory as Intentional Activity" introduzindo o esquema conceitual dos três paradigmas aqui sumariado (DOMINGUES, 1985).

Os ensaios apresentados nesta Conferência também são reunidos em um livro editado por W. Pinar - "Curriculum Theorizing: The Reconceptualists" (1975), cuja estrutura também evidencia, segundo Domingues (1985) "a existência de trabalhos com duas (outras) posturas epistemológicas bem distintas" (p. 19).

---

(1) Trata-se do livro: PINAR, William F. - Heightened Consciousness, Cultural Revolution and Curriculum Theory. Berkeley: Mc Cutcham Publishing, 1974. O título do livro é o mesmo da Conferência. Não há tradução em português.

Uma delas é representada, no esquema conceitual de Macdonald (1975 apud DOMINGUES, 1985), pelo paradigma circular consensual. Fundamentado na Fenomenologia existencial e na aplicação do enfoque histórico-hermenêutico, inclui teóricos como Maxine Greene, William Pinar e D. Huebner. Partindo da constatação que o conhecimento resulta da auto-reflexão dos alunos sobre suas vivências inter-subjetivas e práticas de vida, não podendo ser "dado" pelos professores, propõe que o desenvolvimento do currículo deve centrar-se nas experiências e necessidades dos alunos, que devem ser os construtores do próprio currículo, cabendo aos professores o acompanhamento, a empatia, a interpretação facilitadora.

Embora represente avanços no sentido de colocar os alunos como centro do processo educativo, de valorizar o trabalho em grupo, a comunicação interpessoal, a história de vida e da realidade dos alunos, de buscar o desenvolvimento da consciência e da compreensão; esta orientação tem sido criticada por constituir a negação da escola como instância de socialização do saber sistematizado.

O paradigma dinâmico-dialógico caracteriza-se pela crítica política e metodológica fundamentada na orientação neo-marxista, notadamente nos teóricos da Escola de Frankfurt e em Gramsci (APPLE, 1989; GIROUX, 1986). É representado pelos trabalhos de Michael Apple, Herbert Kliebard, Henry Giroux e o próprio James Macdonald (DOMINGUES, 1985). Como sua formulação é recente, é tratado na literatura como mais envolvido com a crítica e a desarticulação do paradigma técnico-linear do que com a proposição de um novo modelo (APPLE, 1989; DOMINGUES 1985).

Entretanto, seus trabalhos contribuíram já, de modo significativo, para o desenvolvimento da Teoria do Currículo, principalmente por constituírem uma explicitação de premissas neo-marxistas em que estão fundamentados. Dentre estas, são destacadas por Domingues (1985):

. a declaração que o "Currículo não pode ser separado da totalidade do social, deve ser historicamente situado e culturalmente determinado" (p. 21)

. a afirmação do caráter "inevitavelmente político" do Currículo que deve estar voltado para a busca da "emancipação das classes populares"

. a afirmação que a "crise que atinge o campo do Currículo não é conjuntural, é profunda e de caráter estrutural" (DOMINGUES, 1985, p. 21).

A partir destas três premissas, duas tendências opostas configuram-se no campo da teoria do currículo: uma que nega e outra que afirma "a possibilidade do Currículo como elemento chave na apropriação do saber dominante pelas classes populares" (DOMINGUES, 1985, p. 22).

A primeira tendência, entendendo que o currículo não pode corrigir os defeitos de uma sociedade de classes na medida que é um destes defeitos, defende a instalação da prática curricular fora da escola, na práxis social, os alunos e professores engajados na ação política em partidos, sindicatos, etc..

A outra tendência também entende que o currículo, numa sociedade capitalista, reflete a divisão de classes. Mas, por isto, reflete inclusive as suas contradições, podendo assim ajudar a instrumentar a resistência e contestação. A partir daí, procura concretizar este tipo de análise do currículo, desmistificando o conteúdo e o saber como neutros, enfatizando a reflexão crítica dos alunos sobre sua prática social concreta e propondo como estratégia central o acirramento das contradições (APLLE, 1989; GIROUX, 1987).

Dentre as contribuições significativas que o paradigma dinâmico-dialógico já produziu estão os estudos sobre currículo oculto, bastante difundido no Brasil principalmente a partir da publicação de trabalhos de Michael Apple e

Henry Giroux (2).

No movimento de crítica educacional enfocando a problemática da escolarização e do currículo que emergiu nos EUA a partir da 1ª Conferência sobre Teoria do Currículo, "as escolas passaram a ser vistas como espaços sociais com um duplo currículo - um explícito e formal, o outro oculto e informal" (GIROUX, 1986, p. 69).

O conceito de currículo oculto refere-se às "conseqüências não acadêmicas porém educacionalmente significativas da escolarização que ocorrem sistematicamente mas não são explicitadas em nenhum nível das justificativas públicas de educação (...). O termo se refere no sentido lato à função de controle social que a escolarização exerce" (VALLANCE, E., 1973, apud GIROUX, 1986, p. 71).

Giroux (1986) afirma a existência de discordâncias entre os teóricos que trabalham com o conceito de currículo oculto, havendo inclusive definições e análises incompatíveis. Identifica, no entanto, concordância em entender o currículo oculto como "as normas, valores e crenças imbricadas a transmitidas aos alunos através de regras subjacentes que estruturam as rotinas e relações sociais na escola e na vida da sala de aula" (op. cit., p. 71)

Há concordância também quanto ao fato de que as escolas processam "não apenas o conhecimento mas também as pessoas" (GIROUX, 1986, p. 70) funcionando como mediadoras entre

---

(2) Livros publicados no Brasil:

- APLLE, Michael. Ideologia e Currículo. S.P.: Brasiliense, 1982
- \_\_\_\_\_ . Educação e Poder. P. Alegre: Artes Médicas, 1989
- GIROUX, Henry . Pedagogia Radical: Subsídios. SP.: Cortez, 1983
- \_\_\_\_\_ . Teoria Crítica e Resistência em Educação. Pe-  
polis: Vozes, 1986
- \_\_\_\_\_ . Escola Crítica e Política Cultural. S.P.: Cor-  
tez e Autores Associados, 1987.

a sociedade e a consciência dos indivíduos. Nesta mediação é que se torna importante o currículo oculto, exercendo papel de controle social.

Trabalhando nesta linha de análise, os estudos sobre o currículo oculto têm desempenhado o importante papel de desmontar as pressuposições anteriormente existentes que tratavam o currículo escolar como social e politicamente neutros. Tem contribuído, assim, para apontar o caráter mediador da escola em relação à sociedade e para evidenciar a necessidade de propor novo referencial da análise da função e dos mecanismos da escolarização (GIROUX, 1983 e 1986).

Entretanto, segundo seus próprios autores (APPLE, 1989; GIROUX, 1986) a contribuição destes estudos tem sido mais no sentido de denunciar e descrever esta função mediadora da escola do que em apontar concretamente como esta mediação é operada, através de quais mecanismos e com quais conseqüências.

Diante disto, enfatizam a necessidade de se avançar na elaboração de um modelo teórico mais significativo de currículo e afirmam que, para tanto, o conceito de currículo oculto deve ser ressituaado em um discurso ainda mais crítico.

Trabalhando nesta direção, Giroux (1986) aponta três "insights" essenciais que já foram produzidos pelos estudos sobre currículo oculto, que são:

. "As escolas não podem ser analisadas como instituições removidas do contexto sócio-econômico em que estão situadas.

. As escolas são espaços políticos envolvidos na construção e controle do discurso, do significado e das subjetividades.

. Os valores e crenças do senso comum que guiam e estruturam a prática escolar não são universais 'a priori', mas construções sociais baseadas em pressuposições específicas normativas e políticas" (op. cit., p. 70)

Em uma análise histórica e crítica dos estudos sobre o currículo oculto, Giroux (1986) afirma que estes podem ser distintos em três grandes enfoques, conforme a problemática central em que se concentram: tradicional, liberal e radical.

O enfoque tradicional é caracterizado pelos estudos cuja problemática básica assenta-se no pressuposto que a educação tem papel essencial na manutenção da sociedade existente mas não questionam os valores e normas desta sociedade. Analisam como estes valores são ensinados nas escolas, mas não questionam os interesses políticos e econômicos que são legitimados pela escola através do currículo oculto.

Incluem-se neste enfoque, por exemplo, os estudos de Talcott Parsons, Robert Dreeben, Philipp Jackson.

O enfoque é criticado como conservador na medida em que, não incluindo em sua análise questões como ideologia, poder, classes sociais, conflito, faz uma leitura reificada do social e contribui para a perpetuação das desigualdades sociais.

Os estudos com enfoque liberal avançam no sentido de incluir a análise da relação entre poder e ordem social. Mostram que os valores transmitidos tacitamente pela escola através do currículo oculto são aqueles necessários à sociedade atual.

Entendendo o conhecimento como socialmente produzido, focalizam a problemática de como os significados socialmente úteis são produzidos na sala de aula.

Centralizam-se na análise da relação professor-aluno, rejeitando a concepção do aluno como receptor passivo e da socialização como processo unidirecional, e evidenciando interação e influência mútua entre professor e alunos na produção de significados.

Entretanto, sua análise também não inclui a questão da mediação das classes sociais nem os mecanismos pelos

quais os significados produzidos na sala de aula atingem os indivíduos modelando-os na direção que interessa às classes do minantes.

Não considerando os determinantes políticos e econômicos do currículo oculto, caem muitas vezes no erro de responsabilizar exclusivamente o professor pelo papel reprodutor da escolarização. (GADOTTI, 1987; GIROUX, 1986)

A problemática central do enfoque radical consiste na análise de como, através do currículo oculto, "o processo de escolarização funciona para reproduzir e manter as relações de dominação, exploração e desigualdade entre as classes sociais".(GIROUX, 1986, p. 82)

Os estudos feitos com este enfoque explicitam a função política da escola, evidenciando que o processo de escolarização e o cotidiano da escola em sociedades capitalistas são influenciados pelas relações sociais características do mo do de produção destas sociedades.

Consideram que o modo de socialização é veículo mais importante que o conteúdo do currículo formal na incul cação da ideologia e na aprendizagem de papéis sociais úteis para a sociedade capitalista.

Entretanto, representam ainda uma perspectiva parcial do currículo oculto, necessária mas não suficiente para gerar um modelo de análise que subsidie ações educacionais transformadoras. Trabalhando com as questões de poder, domina ção, socialização, estruturas sociais, de modo ainda estático e mecanicista, levam em geral a uma visão pessimista e imobilista da escola e da sociedade.(GADOTTI, 1987; SAVIANI, 1984)

Análises mais críticas e promissoras vêm sendo pro duzidas recentemente, a partir de interpretações neo-marxistas do currículo oculto, representadas nos Estados Unidos <sup>(3)</sup> principalmente pelos estudos de Michael Apple e Henry Giroux (DOMINGUES, 1985).

Introduzindo novas categorias de análise, principalmente derivadas da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, tais como conflito e resistência, avançam no sentido de evidenciar que a escola é também local de contradições, em que ocorrem práticas contra-hegemônicas, não sendo apenas aparelho reprodutor da ideologia dominante. Fornecem, com isto, elementos necessários ao desenvolvimento de uma teoria crítica do currículo.

Em "Educação e Poder", Apple (1989) reconheceu a necessidade de acrescentar às suas formulações anteriores "uma análise que focalizasse as contradições, os conflitos e as mediações e especialmente as resistências, tanto quanto a reprodução" (op.cit., p. 39).

Esta análise vem demonstrando que as escolas, tais como os locais de trabalho, são espaços sociais em que a cultura e as ideologias são produzidas sob formas em contradição e através de um processo calcado também em contestação e luta.

Afirma que os alunos não são apenas as vítimas de um processo de domesticação mas têm, também, algum poder que se expressa de várias maneiras, desde formas claras de contestação do conhecimento e de práticas escolares, quanto de modo indireto. Por exemplo, dedicando ao estudo o mínimo exigido e tentando minimizar as exigências escolares. (APPLE, 1989)

Salientando que a hegemonia é um processo no qual as classes dominantes lutam pela obtenção do consenso e do assentimento das classes populares, Apple (1989) alertou para o fato que o currículo e as práticas pedagógicas não podem ser analisadas apenas como meras imposições ou resultados de "conspiração" da classe dominante - podem, também, constituir "are

---

(3) Esta mesma linha de análise também já se configura no Brasil, tanto em estudos mais específicos sobre currículo (DOMINGUES, 1985; SAUL, 1988; dentre outros) quanto na discussão mais geral da escolarização e do processo educacional. Uma resenha abrangente e exaustiva do desenvolvimento desta linha de análise no Brasil encontra-se no livro Pensamento Pedagógico Brasileiro de Moacir Gadotti (v. Bibliografia).

nas" de contestação e contra-hegemonia.

Conforme apontado anteriormente, os próprios autores destas análises acreditam que a tarefa de elaboração de uma teoria crítica do currículo está apenas iniciada (APPLE, 1989 ; GIROUX, 1986). Afirmam que, sendo redefinido e ressituaado, o conceito de currículo oculto pode ter valor teórico importante no desenvolvimento de uma pedagogia crítica, fundada em práticas alternativas que pensem a educação como espaço também de contestação e luta emancipatória.

Afirmam, também, que é preciso pensar a escola tanto como instituição econômica, que reproduz a divisão social do trabalho, quanto como instituição operadora da dominação cultural. Para isto, têm-se dedicado a retomar a análise de algumas categorias a partir deste novo enfoque.

Argumentando nesta direção, Giroux (1986) destaca a necessidade, dentre outras, de se retomar na análise da escola a questão do conhecimento. Critica o modo como o conhecimento vem sendo trabalhado na escola, servindo à função social de legitimar a sociedade existente. E, mais do que isto, enfatiza que o conhecimento pode, também, ser usado (e é necessário que o seja) para revelar e instrumentar a possibilidade de uma outra sociedade, "de práticas mais radicais e (de) novas formas de entendimento" (p.57).

Ao enfatizar a importância do conhecimento, estes autores estão reconhecendo e assumindo ser preciso retomar a análise do "conteúdo" no currículo, aspecto menos valorizado pelas concepções reprodutivistas.

Neste sentido, em "Ideologia e Currículo", Apple (1982) já apontava a necessidade de levar em conta pelo menos três elementos básicos, no processo de escolarização:

- as interações cotidianas e as regularidades do currículo oculto, através das quais normas e valores impor-

tantes para a função reprodutora da escola são tacitamente aprendidos;

- as perspectivas fundamentais que os educadores usam para planejar, organizar e avaliar o que acontece nas escolas;

- o "currículo oculto" no conteúdo, ou seja, no corpo de conhecimentos existente nos vários materiais didáticos e "filtrado" através dos professores.

Estes aspectos têm sido deixados de lado em enfoques mais economicistas. Entretanto, Apple (1989) considera "crucialmente importante" para a compreensão de como o poder, tanto o econômico quanto o cultural, é reproduzido pela escola, que se analise a forma de organização do currículo, os princípios que orientam sua elaboração e avaliação assim como o próprio conhecimento expresso no conteúdo curricular.

Levanta, com isto, a necessidade de questionar tanto o conteúdo como a forma do currículo. Estes são aspectos importantes para a análise da escola enquanto mecanismo de distribuição e também de produção de conhecimento.

Quanto à questão do conteúdo curricular, Apple (1989) afirma que as escolas, nas sociedades capitalistas, têm distribuído e produzido conhecimento, mas principalmente do tipo técnico-administrativo que é útil aos interesses de manutenção desta sociedade. E que isto tem sido feito de um modo que leva o conhecimento a ser acumulado como "capital cultural" intimamente associado a "capital econômico".

Nestas escolas, o currículo tem transformado a cultura, o conhecimento, em mercadoria, para ser acriticamente acumulada e transformada em capital cultural. Na busca que promo-vem do conhecimento, estas escolas têm perguntado principalmente como podemos fazer para que o aluno adquira mais conhecimento curricular, sem a análise crítica de qual conhecimento e a serviço de que ele está sendo distribuído e produzido. (APPLE, 1989; GIROUX, 1987).

Ou, como denunciado por Sobriño (1986), "o conhecimento está presente na prática pedagógica como uma espécie de bem de consumo, estável, invariante e dominante, que não mantém relação imediata com a sua produção ou transformação e que não se revela fácil de questionar" (p. 44, grifos meus)

Estes aspectos evidenciam a necessidade de análise crítica do conteúdo curricular, não só o expresso, declarado como intencional, mas também o ausente, os "silêncios do texto". Conforme Apple (1989), é preciso analisar a relação entre o que está incluído e o excluído do currículo, assim como quais as con tradições que se poderia identificar entre o conteúdo e a realidade social concreta.

Não se trata, aqui, de defender o "ajustamento" do conteúdo à realidade concreta, ao "mercado de trabalho". Ou da proposição aparentemente simplista de identificar dentre os conhecimentos "socialmente úteis" quais estariam sendo incluídos no conteúdo curricular e quais excluídos. Antes disto seria pre ciso identificar quais conhecimentos são "socialmente úteis" para quem e pra que...

Sabe-se, por exemplo, que conteúdos voltados à "criação, à pesquisa, à reflexão e à crítica" são incompatíveis com a "educação voltada para a produção" em sociedades dependentes (PRANDI, 1982). A constatação da ausência, ou pequena va lorização, destes aspectos no conteúdo curricular permitiria, en tão, estabelecer relações importantes e significativas.

Ao lado da questão do "conhecimento", do "conteúdo" no currículo, também têm sido discutidos aspectos relativos à questão da "forma" curricular.

Dentre estes, Apple (1989) e Giroux (1987) têm analisado algumas questões relativas à metodologia de ensino e destacado que a preocupação com "métodos eficientes para atingir os objetivos" pode levar a uma despolitização da educação e do currículo.

Na literatura pedagógica, é possível encontrar evi-

dências de que o tratamento acrítico e a ênfase em metodologias de ensino pode descaracterizar propostas de inovação educacional, esvaziando-as de seu caráter crítico, político e inovador (BALZAN, 1989)

Também têm sido analisados aspectos relativos ao "modo de organização" do conhecimento no currículo. Apple (1989) aponta que, reproduzindo o modo de produção capitalista e a divisão social do trabalho, o modo de organização do currículo, pode impedir a compreensão crítica da totalidade e, assim, levar à desqualificação tanto do aluno quanto do professor. Isto já foi destacado ao serem analisadas questões como a divisão entre tempo livre e tempo de trabalho, a divisão do conhecimento em "pacotes" - pequenas unidades especializadas, a separação entre planejamento e execução, e outras.

Várias iniciativas voltadas à esta análise crítica do currículo existem também no Brasil, geralmente associadas a abordagens qualitativas de avaliação (LUDKE e ANDRÉ, 1986; SAUL, 1988).

Ao final da década de 1970, começam a surgir aqui evidências do interesse em avaliação do currículo. Conforme Saul (1988), os primeiros indícios deste interesse podem ser identificados na literatura acadêmica brasileira por:

- . publicação do livro "Currículo: análise e debate" (MESSICK, PAIXÃO e BASTOS, 1980) que consiste na tradução e análise de artigos importantes de vários autores americanos;

- . edição da revista "Educação e Avaliação" (1980 e 1981) voltada principalmente à publicação de artigos de autores brasileiros, sobre avaliação educacional;

- . publicação do livro "Avaliação de Programas Educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios" (GOLDBERG e SOUZA, orgs., 1982) que divulga em português, e discute, textos críticos de autores estrangeiros nesta área (SAUL, 1988)

A partir daí, proliferam no País eventos, publicações, teses e outras iniciativas relacionadas à avaliação de programas educacionais com enfoque crítico e qualitativo, inclusive do Ensino Superior (SAUL, 1988).

O 14º número de "Estudos e Debates" (1988), uma publicação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), cujas fontes principais foram a 43ª Reunião Plenária do CRUB (Salvador, julho, 1986) e um Seminário Internacional (Brasília, setembro, 1987), ambos centrados na Avaliação da Educação Superior, é inteiramente dedicado a este tema.

São aí apresentadas inúmeras propostas, perspectivas e experiências de avaliação universitária das quais destacamos, por sua relação com o presente estudo, as seguintes:

- . a avaliação universitária é imperativa e urgente como diagnóstico das instituições de ensino, buscando atingir padrões de qualidade e autonomia científica e tecnológica;

- . esta avaliação pressupõe a efetiva e voluntária participação da comunidade acadêmica envolvida, caracterizando-se como auto avaliação institucional e não como processo externo de controle burocrático;

- . é recomendável que o processo se inicie com a avaliação dos cursos de graduação;

- . a avaliação deve ser entendida "como momento de um esforço maior e mais global (...) no sentido de: 1º) explicitação do projeto institucional; 2º) explicitação dos princípios e critérios de uma reforma acadêmica ampla; 3º) reforma acadêmica com base nesses princípios e critérios (U - LHOA, 1988, p. 56).

A maioria das experiências de avaliação aí relatadas, assim como outros estudos brasileiros (SAUL, 1988 ; SILVEIRA FILHO, 1981) envolvendo a avaliação de programas e-

educacionais tem se fundamentado mais em aspectos da dinâmica e funcionamento do currículo do que na análise de aspectos de sua estrutura ou modo de organização.

Entretanto, na literatura brasileira também são encontradas indicações de que a análise de aspectos relativos à organização curricular pode trazer contribuições va liosas para a avaliação e reestruturação do currículo.

Uma destas indicações pode ser encontrada num estudo em que Garcia (1989) examina as relações entre legislação e inovações educacionais no Brasil, a partir de 1930. Nesta análise, o autor considera a legislação educacional co mo uma expressão da ideologia das classes dominantes a respeito da Educação.

Concordando com esta concepção, é possível en tender que a análise do modo como determinada estrutura curricular se vincula com a legislação educacional pode fornecer informações sobre as relações desta estrutura com ideo logias dominantes.

Além disto, se a avaliação curricular está sendo pensada não apenas como uma finalidade em si, mas enquanto "diagnóstico" de um currículo, necessário para se pro por sua reestruturação, há aspectos da estrutura e do modo de organização curricular que precisam também ser enfocados. Dentre estes, podem ser citados: o modo de organização do conteúdo em unidades menores: as disciplinas; o momento de inserção destas unidades na seqüência do currículo, o tempo dedicado a cada uma destas unidades, etc.. Qualquer proposta de reestruturação implica necessariamente em decisões te lativas a estes aspectos; e, para que as propostas sejam con sistentes e inovadoras, é necessário que sejam embasadas em análise crítica da estrutura existente.

Sobretudo quando se pretende que uma reestruturação curricular se caracterize realmente como "inovação e du cacional", é preciso "reformular a própria finalidade da

educação, isto é, colocá-la a serviço das forças emergentes da sociedade" (SAVIANI, 1989, p. 21).

## II. PSICOLOGIA: ENSINO E PROFISSÃO-PERSPECTIVAS GERAIS

Uma compreensão mais abrangente da configuração atual da Psicologia no Brasil, assim como de qualquer Curso universitário nesta área, supõe a análise de seus antecedentes e de seu processo de desenvolvimento na situação concreta, histórica e atual, em que se insere. É a isto que este Capítulo se propõe.

### ANTECEDENTES E DESENVOLVIMENTO DA PSICOLOGIA NO BRASIL

É ainda escasso, fragmentado e disperso o estudo da história da Psicologia no Brasil.

Numa das análises mais abrangentes, Pessotti (1988) propõe dividir a evolução brasileira da Psicologia em quatro grandes momentos: os períodos pré-institucional, institucional, universitário e profissional.

O período pré-institucional abrange desde o Brasil colonial até a criação das primeiras faculdades isoladas em 1833. Este período é caracterizado pela produção de textos em que se abordam temas psicológicos e pela veiculação de idéias de interesse para a Psicologia, embora sem preocupação explícita com o saber ou "fazer" psicológicos.

Trata-se de produções individuais da elite cultural e econômica da época (a maioria dos autores são religiosos e políticos), abordando temas que compunham o seu pensamento, tais como: causas da loucura, controle das emoções, formação da juventude, condições do conhecimento, persuasão dos selvagens, etc..

Um estudo de fontes bibliográficas desse período realizado por M. Massimi em 1984 evidencia que "a tendência geral da 'psicologia' dessa época no Brasil é para a organização da sociedade e do estado brasileiro" mas havia, também outro tipo de produções, menos "engajadas" que constituíam "óbvias demonstrações de erudição e competência"(PESSOTTI, 1988, p. 18 e 19). O conteúdo dessas obras evidenciava forte influência dos modelos europeus dominantes.

Um segundo momento, o período institucional, se inicia com a criação das primeiras faculdades, principalmente as duas de Medicina, do Rio de Janeiro e da Bahia, surgidas na terceira década do século dezenove. De acordo com Pessotti (1988), "é nessas instituições e em escolas do magistério que se inicia a formação de um saber psicológico brasileiro em moldes acadêmicos" (p. 21, grifo meu)

A criação destas faculdades, associadas a outras, relaciona-se com a origem do Ensino Superior no Brasil que se dá após a vinda da família real portuguesa, em 1808, como decorrência da necessidade de formar profissionais para os quadros do alto funcionalismo público. Eram instituições destinadas à elite dominante, centralizadas no poder federal e relacionadas à formação do Estado nacional.

Foram constituídas a partir de "transplante" do modelo de universidade portuguesa que, além de atrasado em relação aos outros modelos europeus, ainda sofreu, neste transplante, um triplo empobrecimento.

Este se caracterizou por: a) uma segmentação do modelo, implantando-se aqui as faculdades isoladas e não a Universidade; b) atendendo a objetivos colonialistas e à metropolização forçada, um despojamento das funções da instituição originária, configurando as atividades destas faculdades como culturalmente dependentes da metrópole; e c) um empobrecimento funcional, uma vez que nas faculdades predominava a formação do "letrado com aptidões gerais", em detrimento da

produção autônoma do conhecimento e também da efetiva aprendizagem profissional. Estes ocorriam de alguma forma, mas em situações extra-escolares (FERNANDES, 1971, apud MELLO, 1978).

Alterações na economia e estrutura social brasileira neste período implicam no aparecimento de uma classe intermediária para a qual a escolarização, tanto básica como superior, se torna importante instrumento de ascensão social. Intensifica-se o interesse pelo ensino superior e ocorre intenso incremento, no meio urbano, das profissões liberais.

É, então, nas faculdades de Medicina e, posteriormente, de Filosofia, e em instituições que surgiram da congregação de profissionais liberais (principalmente médicos) que inicialmente se produz a Psicologia neste período. No primeiro caso, sob a forma de textos e manuais para o uso didático, produzidas pelos docentes, ou de trabalhos de conclusão de curso - "teses de doutorado" dos formandos.

Os autores deste período são profissionais liberais, oriundos da sociedade brasileira, preocupados com questões científicas e teóricas, têm formação específica na área da Psicologia, no Brasil ou exterior, e produzem já para um público acadêmico.

Os temas, embora essencialmente teóricos, eram semelhantes aos europeus, cobriam campos diversificados da Psicologia e constituíam contribuições originais, por vezes até concomitantes com descobertas de outros países (CROCHIK, 1987; PESSOTTI, 1988). Verifica-se o aparecimento da pesquisa e da experimentação, assim como um maior grau de especialização, ao final do século XIX e início deste.

A produção da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, embora rica, orientada para a qualidade acadêmica e originalidade científica, não evidenciava grande ligação com os problemas da realidade brasileira. Voltava-se principalmente para as ligações da Psicologia com a Neurologia e Psiquia-

tria.

Na Faculdade de Medicina da Bahia, as produções voltavam-se mais para a pesquisa da aplicação social da Psicologia, centrando-se na Criminologia, Psicologia Forense e Higiene Mental.

Estas duas tendências se associam nas primeiras décadas deste século, quando representantes destes dois centros médicos passam a trabalhar juntos no Hospício Nacional do Rio. A eles associa-se, também, um grande conhecedor de metodologia e técnicas projetivas. Cria-se, aí, o Laboratório de Psicologia Experimental. Este "florescimento institucional" da Psicologia no Rio se completa com a criação de três outros importantes "laboratórios".

Em São Paulo também se evidencia a contribuição das faculdades e instituições médicas, desde o final do século 19, principalmente com o trabalho de Franco da Rocha. Este criou três Revistas em que se divulga a Psicologia Clínica (1895, 1923 e uma s/d); inaugura serviços psiquiátricos (1898) no Juqueri; divulga idéias psicanalíticas na Faculdade de Medicina de São Paulo; escreve livros e artigos sobre Psicanálise e cria o Departamento de Psicopatologia na quela Faculdade.

Também em São Paulo, no Instituto de Higiene, desde 1926 são realizados estudos de Psicologia aplicada; nasce o Serviço de Inspeção Médico-Escolar, uma escola para deficientes mentais e é criada a primeira Clínica de Orientação Infantil.

Outras Instituições voltadas para pesquisa, estudos e serviços de Psicologia são criadas no início do século, em outros Estados (Pernambuco, Minas).

Entretanto, em toda esta rica produção teórica, de pesquisa e serviços, não há evidências claras dos grandes movimentos sociais que transformaram o País (Abolição da escravatura, Independência, República). A preocupação

ção maior é "acadêmica", científica e o desdobramento prático se centraliza na ampliação do exercício profissional da medicina. A grande contribuição social desta Psicologia parece consistir no "efeito remoto e incerto que pode ter sobre a sociedade, a formação de uma elite crítica, científica, organizada em núcleos de estudo e discussão profissional"(PES-SOTTI, 1988, p. 23)

Uma outra vertente da Psicologia se configura ao final do século XIX e início deste, associada agora à Educação, representada principalmente pela introdução das disciplinas psicológicas em currículos escolares e estudos voltados para a aplicação da Psicologia à Educação.

Com a Reforma Benjamin Constant, em 1890, a Psicologia é introduzida no currículo das Escolas Normais dentro da cadeira de Pedagogia. Nos colégios e cursos "anexos" às Faculdades de Direito, leciona-se "Psicologia e Lógica". "Noções de Antropologia, Psicologia e Lógica" é disciplina obrigatória da 6ª série dos ginásios no Estado de São Paulo.

Em 1906, no Rio, é criado um laboratório de Psicologia Pedagógica no Pedagogium, uma espécie de academia de educadores e museu pedagógico. Surge neste laboratório uma produção psicológica descomprometida com a prática médica e voltada para aplicações educacionais, de caráter notadamente experimental e psicométrico.

Refletindo a influência do positivismo que marcou o surgimento da Psicologia como ciência no final do século passado, toma impulso no Brasil forte movimento da Psicologia Experimental e da Psicometria, principalmente junto às Escolas Normais (CROCHIK, 1987).

Vários laboratórios experimentais e centros de desenvolvimento de testes e medidas psicológicas vão sendo criados junto a estas Escolas, (em São Paulo, na Capital e interior; em Minas; no Rio; no Ceará). Inicialmente sob in-

fluência da Psicometria francesa e italiana e, em seguida, incorporando a influência de psicólogos americanos.

Data deste período institucional também, o início da aplicação da Psicologia ao Trabalho, com a atuação de R. Mange como parte do movimento psicometrista e pragmático na Psicologia.

Na década de 30, com a criação da USP e de outras Universidades, inicia-se o período universitário da Psicologia brasileira.

A partir de 1930, ocorre uma aceleração no ritmo de desenvolvimento brasileiro, com a reorganização da economia. A "modernização" do País com a industrialização incipiente, baseada no modelo de sociedades mais desenvolvidas, levam ao aumento do interesse na formação de técnicos e especialistas. A escola passa a relacionar-se mais diretamente com o sistema de produção, diversificando-se mais para atender, de um lado, à necessidade de mão de obra qualificada para a indústria e, de outro, ao preparo dos filhos das classes dominantes para o ingresso no Ensino Superior (MELLO, 1978; CROCHIK, 1987), que os habilitaria ao trabalho em profissões de maior prestígio social.

Fortalece-se, na Educação, a influência das idéias liberais e a crença na associação entre educação e ascensão social.

Esta situação reflete-se no desenvolvimento da Psicologia, intensificando-se mais o interesse pelas "aplicações" que pela produção do conhecimento e pela pesquisa.

Inicialmente na USP, depois em outras Universidades, criam-se as cátedras de Psicologia equivalentes, no plano administrativo, às médicas, jurídicas e outras, permitindo à Psicologia "um desenvolvimento autônomo desvinculado da utilização médica e virtualmente independente da aplicação escolar" (PESSOTTI, 1988, p. 26).

O ensino superior da Psicologia inexistiu até 1931 quando foi introduzida a disciplina "Psicologia aplicaç

da aos Problemas da Educação" no currículo do Curso de Aperfeiçoamento Pedagógico do Instituto de Pedagogia de São Paulo. Este Curso destinava-se à formação de professores secundários ou de Escolas Normais. A orientação predominante na disciplina era pragmática como seu nome e o Curso em que se insere evidenciam (MELLO, 1978).

Na criação da USP (1934), a Psicologia é introduzida como cadeira autônoma em relação às demais: na Seção de Filosofia, é criada a cadeira de "Psicologia". No ano seguinte, outra cadeira, denominada "Psicologia Educacional" foi criada no que seria, mais tarde, a Seção de Pedagogia.

A cadeira de Psicologia na Seção de Filosofia foi confiada a um filósofo francês, responsável também pela cadeira de História da Filosofia. Sua organização, conforme o modelo francês, tratava a Psicologia como parte da Filosofia, sendo a orientação predominantemente teórica e especulativa até 1944. Em 1945, foi contratado para esta cadeira um psicólogo social americano que permaneceu até 1947. Com esta contratação, alterou-se fundamentalmente a orientação do ensino, incluindo então as várias áreas específicas da Psicologia (MELLO, 1978).

Em 1935, com a incorporação à FFCL do Laboratório de Psicologia, criou-se a cadeira de Psicologia Educacional. Neste Laboratório, voltado tanto para a pesquisa quanto para a prestação de serviços à comunidade, desenvolvia-se praticamente um "currículo de Psicologia", abrangendo as várias áreas temáticas e tendências teóricas da época. Junto a esta cadeira foi criado, em 1947, um curso de especialização para graduados em Pedagogia (MELLO, 1978; PESSOTTI, 1988).

Também em outras Universidades que vão sendo criadas, organizam-se cátedras de Psicologia assumidas pelos "grandes nomes" do período anterior. A estas cadeiras, são incorporadas as equipes e laboratórios que existiam jun-

to às instituições psiquiátricas e Escolas Normais (Universidade do Brasil, Universidade do Rio Grande do Sul, Universidade Federal, Universidade Católica de Minas Gerais).

Com a adoção do padrão federal, em 1945 na USP, os Cursos de Psicologia passam a ser obrigatórios nos quatro anos de Filosofia e nas várias licenciaturas.

Simultaneamente a este crescimento universitário, ocorreu intenso movimento de organização de profissionais, com a criação de instituições, associações de pesquisadores e núcleos de estudo, que funcionaram como centros catalisadores da Psicologia (van KOLCK, 1988).

Exemplos representativos são a criação da Sociedade de Psicologia de São Paulo (1945), da Associação Brasileira de Psicotécnicos, no Rio de Janeiro e da Associação Brasileira de psicólogos (1954), também no Rio de Janeiro.

Como parte deste movimento, consolidou-se também a Psicologia aplicada ao Trabalho ou Indústria, em Institutos, geralmente estatais ou para-estatais, voltados para a psicotécnica e não vinculados às instituições universitárias. Em 1956, a USP organizou um curso de Psicologia Industrial, não obrigatório.

Caracterizam esta fase, conforme Pessotti (1988): grande afluxo de professores europeus e americanos para chefiar e orientar grupos; a formação de bibliotecas mais ricas; a "criação" de uma carreira em Psicologia" embora no âmbito da formação em Filosofia, Ciências Sociais e Pedagogia; o incremento da influência norte-americana ao lado da européia; e uma relativa polarização entre a formação em Filosofia e Ciências Sociais (mais associada à Psicologia Geral e Experimental, com ênfase em aspectos teóricos e metodológicos) e a formação em Pedagogia (ligada à Psicologia Educacional e enfatizando mais os aspectos de aplicação, principalmente relativos à Psicometria).

O aspecto mais importante, no entanto, talvez seja a dicotomia que existia entre ensino superior de Psicologia e a formação de profissionais para a atuação na área, evidenciando a inadequação das instituições superiores para atender às necessidades do país, tanto no sentido de propiciar a construção de um saber psicológico genuinamente brasileiro quanto no de "formar" os profissionais que iam sendo absorvidos como psicólogos.

O Ensino Superior, embora abrangente, era "teórico" no sentido de consistir fundamentalmente em "exposição crítica das grandes teorias e dos princípios psicológicos básicos", mesmo na área educacional e nos cursos de especialização, não dando conta significativamente nem da pesquisa e experimentação propriamente dita e nem da formação profissionalizante. Esta ocorria após o Curso superior, nas instituições em que se praticava a Psicologia (MELLO, 1978; PESSOTTI, 1988), deslocando-se, assim, a formação profissional para fora da Universidade.

A partir das Universidades, das associações profissionais criadas e dos profissionais que atuavam em Psicologia, surgiram iniciativas voltadas para "correções de rota" no Ensino Superior e para a consolidação da profissão, buscando regulamentar a formação acadêmica e o exercício profissional.

Em novembro de 1953, a Associação Brasileira de Psicotécnica (R.J.) encaminhou ao Ministro da Educação, um memorial sobre a regulamentação da profissão do "Psicologista" e sobre sua formação regular no ensino superior.

Também em novembro de 1953, foi proposta à congregação da F.F.C.L. da USP a criação de um Curso de Psicologia que, aprovado em 1957, começa a funcionar em 1958.

Oriundo do MEC, chegou à Câmara dos Deputados, em 1958, um projeto de lei que foi amplamente discutido mas ainda não aprovado (van KOLCK, 1988).

Estas iniciativas resultaram, em 1962, na promulgação da Lei 4.119, que "dispõe sobre a formação em Psicologia e regulamenta a profissão de Psicólogo", demarcando, para Pessotti (1988), o início do período profissional da Psicologia.

Seguem-se a esta Lei, o Parecer nº 403/62 do CFE que "fixa o currículo mínimo e a duração do Curso de Psicologia" e o Decreto-Lei nº 53.464, de 21/01/64, regulamentando a Lei 4.119.

Embora a profissão tenha "nascido" em instituições, sua regulamentação reflete o modelo nacional-desenvolvimentista baseado no desenvolvimento urbano-industrial que caracterizava a sociedade brasileira: "Dadas, porém, as características muito especiais da nova profissão, (...) elevar este curso a um nível de qualificação intelectual e de prestígio social (...) assegurar à Psicologia a posição de relevo que lhe cabe no concerto das chamadas profissões liberais ..." (Parecer nº 403/62 - que consta no Anexo 1, p. 484 - grifos meus).

Embora a prática profissional e a formação acadêmica anteriores fossem "especializadas" nas aplicações clínicas, à educação ou ao trabalho, a regulamentação cria o profissional "psicólogo", polivalente, aglutinando as funções de "diagnóstico psicológico", "seleção e orientação profissional", "orientação Psicopedagógica" e "solução de problemas de ajustamento (SEMINÉRIO, 1987; van KOLCK, 1988).

A diversificação é estabelecida na fixação do Currículo Mínimo, em dois níveis. Num primeiro, com a criação de três cursos: Bacharelado, Licenciatura e Formação de Psicólogos. No segundo, ao fixar as matérias da formação do psicólogo, propõe uma parte fixa: duas matérias e o estágio supervisionado; e uma variável: três matérias dentre sete que foram elencadas. Estas três matérias visam per

mitir "ao estabelecimento (de ensino) diversificar a formação profissional (...) para atender às características próprias da atividade (...) na escola, na empresa, na clínica (...)" (PARECER Nº 403/62 - CFE).

A diversificação em três Cursos, ou "níveis" de Curso, estabeleceu para a Psicologia condições um pouco diferenciadas das existentes em outros Cursos de Graduação: o Bacharelado consiste num "núcleo comum", com disciplinas de caráter mais geral, obrigatório e propedêutico para a profissionalização. Esta pode configurar-se como Licenciatura, com a adição das "disciplinas pedagógicas" ou como Formação de Psicólogos, com o acréscimo das matérias exigidas para este nível, incluindo os estágios supervisionados.

A regulamentação da profissão, o processo econômico, político e social do país, principalmente com o Movimento Militar de 1964 e a Reforma Universitária de 1968, levam a uma rápida e intensa expansão do ensino superior da Psicologia e incremento da prática profissional. A expansão do ensino superior ocorreu primordialmente no setor particular, e a prática profissional na modalidade clínica e de profissional liberal (BASTOS, 1988; ROSAS, ROSAS e XAVIER, 1988).

Em relação aos Cursos de Psicologia, tomando o Estado de São Paulo como exemplo, havia em 1964 três Cursos (todos na Capital); em 1966 já eram 6 (dois no interior); em 1971 havia 11 e em 1986, 25 (MELLO, 1978; GOMIDE, 1988).

Estatísticas do MEC apontam que, em 1982./1983, a Psicologia ocupava o 14º lugar entre as áreas profissionais com maior número de Cursos e o 5º lugar entre os cursos de maior número de concluintes. Do contingente de Cursos, 66% eram ministrados pelo setor particular que respondia por 85,7% dos concluintes (ROSAS, ROSAS e XAVIER, 1988).

Embora se possa verificar nestes dados a rápida expansão do número de concluintes e de Cursos de Psicologia, isto não tem significado igual proporção de trabalhadores na área. O registro de psicólogo, como condição para o exercício profissional, constitui, então, um indicador mais apurado do crescimento da Psicologia como profissão.

A respeito deste aspecto, a título de ilustração: de um total de 15 profissionais que requereram registro de psicólogo ao Ministério da Educação e Cultura em 1962, passou-se a 77 em 1964 e 1.133 em 1968. Em 1974, quando foram instalados o Conselho Federal e os Conselhos Regionais, 11.343 psicólogos se inscreveram, passou-se a 22.387 em 1980 e, em 1986, o número de inscritos já ultrapassava 60 mil (ROSAS; ROSAS e XAVIER, 1988).

O desenvolvimento intenso da Psicologia, após a regulamentação profissional, evidencia-se em vários outros aspectos: diversidade e abrangência das orientações teórico-metodológicas, embora a neo-behaviorista tenha sido a mais marcante neste período; a consolidação da profissão junto à sociedade; a pujança editorial; o surgimento e expansão da pós-graduação; a consolidação e o aumento de associações profissionais; o surgimento de novas áreas de atuação profissional; etc. (PESSOTTI, 1988; CROCHIK, 1987).

Ao lado destes aspectos, no entanto, agravaram-se alguns dos problemas que caracterizaram a Psicologia nos períodos anteriores. Ampliou-se a ruptura entre teoria e prática, entre ciência e técnica, entre o "trabalho acadêmico intramuros" e a atuação profissional.

A criação de Cursos específicos de Psicologia implicou perdas na convivência com a Filosofia e as Ciências Sociais, aspecto que se agravou com a Reforma do Ensino Superior, em 1968. Ocorreu com a Psicologia o mesmo que com outros Cursos de graduação: "a formação humanística, teórica e metodológica" foi drasticamente limitada, "em favor de uma crescente

tecnificação do conteúdo curricular"(PESSOTTI, 1988, p. 30).

Uma das decorrências mais sérias desta "crescente tecnificação curricular" talvez seja o modo como a pesquisa vêm sendo tratada, mesmo depois da criação dos Cursos de Pós-Graduação. O Currículo Mínimo não estabeleceu matéria relacionada especificamente à pesquisa, à formação científica dos estudantes; poucos Cursos incluem em seus currículos disciplinas voltadas à formação do pesquisador (MATOS, 1988; SEMINÉRIO et al., 1988). Os que o fazem, geralmente enfocam uma formação mais tradicional, em disciplinas "discursivas", que não envolvem atividades práticas de iniciação científica, às vezes não exigindo sequer as atividades de ler e analisar relatos originais de pesquisa" (MATOS, 1988, p. 101). Em vista disto, "estamos longe da originalidade, quer na criação da Ciência, quer na invenção tecnológica" (MELLO, 1978, p. 34).

Não aprendendo a pesquisar, não se adquire o domínio das ferramentas necessárias para localizar "problemas", produzir conhecimentos e instrumentos de atuação. Qual é, então, a Psicologia ensinada/aprendida nos Cursos de graduação e utilizada pelos profissionais da área em sua atuação prática? Infelizmente, é forçoso concordar com Duran (1983): geralmente é a "Psicologia (...) vista (...) como um produto, de qualidade e interesse variável, (...) embalado nas publicações internacionais, que temos tratado de importar, multiplicar nas máquinas 'xerox' e consumir" (p. 4).

Assim, passados mais de 25 anos da regulamentação profissional e da criação dos Cursos de graduação, a Psicologia brasileira continua, ainda, como ciência e como profissão, grandemente alienada dos graves problemas nacionais, configurada principalmente num modelo reprodutivista e dependente; assistencialista e elitizado.

Na última década, entretanto, configuram-se algumas tendências que podem significar o início de um novo período: o da construção de uma Psicologia crítica, científica e

tecnicamente competente porque comprometida com a democratização do acesso a seus serviços e com a eliminação das desigualdades econômicas, sociais e culturais; participante da luta contra a opressão e a dominação e voltada para a construção de uma sociedade justa e igualitária. Vários trabalhos e estudos configuram contribuições no sentido de elaboração desta Psicologia, alguns já relatados na literatura. Dentre eles, podem ser apontadas a tese de doutorado de Guzzo (1987) e as dissertações de mestrado de Campos (1988), Castrillon (1989) e Sadalla (1989).

Uma destas tendências, que tem abrangência nacional, consiste na crítica da formação acadêmica e na busca de alternativas que transformem o Ensino Superior na direção apontada acima. Esta tendência pode ser confirmada pela grande incidência de debates em Reuniões científicas e profissionais (GOMIDE, 1988) assim como por discussões, pesquisas e publicações em revistas especializadas da Psicologia, como pode ser exemplificado pelos números 4(1984); 7(1987) e 9(1989) de "Psicologia-Ciência e Profissão", editada pelo Conselho Federal de Psicologia .

Alguns dos aspectos que são abordados nestas situações serão analisados a seguir.

#### FORMAÇÃO ACADÊMICA EM PSICOLOGIA - PROBLEMAS, PERSPECTIVAS

Partindo-se da afirmativa de Garcia (1989) que a legislação, educacional inclusive, é expressão de ideologias das classes dominantes, um primeiro destaque a ser feito sobre a formação acadêmica em Psicologia diz respeito ao Currículo Mínimo. Transcorridos quase 28 anos, a despeito de ocorridas várias transformações sociais, educacionais e da Psicologia; apesar das críticas de profissionais, educadores, estu

dantes; superando tentativas "forçadas", verticalizadas, de modificação; o Currículo Mínimo continua, igual... Será que é tão "mínimo" que permite todas as "ampliações" que têm sido necessárias? Teria sido tão arrojado para seu tempo que continua atual? Sejam estas, ou outras, as explicações para sua permanência tal como inicialmente proposto, parece que: se não colaborou na manutenção dos interesses predominantes, pelo menos não prejudicou suficientemente para ser modificado.

Comentando os resultados da pesquisa nacional realizada pelo Conselho Federal de Psicologia, nos aspectos relativos à formação acadêmica, Gomide (1988) destaca que:

- . boa parte dos psicólogos afirma estar "em dúvida" ao avaliar aspectos de sua formação;

- . os conhecimentos e habilidades que foram considerados mais positiva que negativamente na graduação referem-se a: aspectos éticos, processos psicológicos básicos, prática em Psicologia Clínica, testes psicológicos, técnicas de observação e de entrevistas;

- . os conhecimentos e habilidades avaliados mais negativa que positivamente foram os relativos a: experiência em pesquisa, fundamentos filosóficos, papel social do psicólogo, investigação científica, prática em Psicologia Organizacional, prática em Psicologia Escolar, aspectos metodológicos e das Ciências básicas (Biologia, Sociologia, etc.).

Dos dados desta pesquisa, pode-se, também, identificar tendências mais claras, recentemente, para questionar o ensino de graduação e para buscar um "outro entendimento da atuação do psicólogo, que não seja elitista e seja mais voltado para o social" (GOMIDE, 1988, p. 84).

Embora a maioria das deficiências e dificuldades geralmente atribuídas à formação acadêmica em Psicologia não possam ser consideradas específicas ou exclusivas desta área, mas comuns ao ensino superior brasileiro em geral (BO-

TOMÉ, 1987 e 1988), as reflexões a este respeito parecem apontar uma formação desintegradora (ou, pelo menos, não integradora) da especificidade deste campo do conhecimento e da atuação profissional.

Inúmeros fatores poderiam estar associados a esta "desintegração". Dentre eles, um aspecto já citado, a perda da articulação da Psicologia com as outras ciências humanas que permitiriam uma visão mais abrangente do ser humano em seu contexto sócio-cultural (DUARTE, 1980; PATTO, 1982).

A ênfase tecnicista e a especialização "precoce" que parecem caracterizar os currículos, estariam contribuindo para a formação de indivíduos acríticos, com uma visão reprodutivista e reducionista de sua atuação profissional (BOTOMÉ, 1987; DURAN, 1983; PATTO, 1982).

Uma das críticas mais contundentes à atuação profissional dos psicólogos é que sua prática tem sido determinada basicamente pelo "mercado" para seus serviços e não pelas demandas e necessidades sociais (BOTOMÉ, 1988; DURAN, 1983). Este aspecto parece influenciar também os currículos, que acabam sendo determinados mais pelas "ofertas de mercado" do que pelas demandas sociais concretas que poderiam ser beneficiadas com a intervenção da Psicologia (BASTOS, 1988). Os problemas e necessidades sociais entram nos currículos, mas muitas vezes apenas como "ilustração das teorias que assumimos ou apresentamos a nossos alunos" (BOTOMÉ, 1979, p. 13). E quando quer dar conta dos fenômenos sociais, a Psicologia tem, geralmente, apelado para o senso comum (PATTO, 1982).

Ao invés de "ajustar" ao mercado, os currículos deveriam ensinar a descobrir alternativas de atuação que, oferecendo respostas aos problemas concretos, ampliassem também o campo de atuação (BOTOMÉ, 1987; DURAN, 1983).

No entanto, o que parece ocorrer não é isto. A organização das disciplinas e dos estágios, gravitando ao re-

dor das áreas clássicas de atuação profissional (clínica, escolar, organizacional), parece favorecer a elaboração de uma identidade profissional calcada sobre "tipo de local de trabalho" e "modalidades técnicas de intervenção" aprendidas, e não sobre um modo próprio de compreender e trabalhar as dimensões psicológicas de variados contextos sociais. Esta distorção parece resultar, basicamente, da dificuldade que os Cursos de graduação apresentam em orientar a formação do aluno para a produção do conhecimento em Psicologia e, conseqüentemente, para a adequação de sua prática às reais necessidades da população (BASTOS, 1988; DURAN, 1983).

Esta tendência, ainda dominante, de estruturar os currículos na divisão convencional das áreas de atuação: Clínica, Escolar, Trabalho; é entendida por SASS (1988) como um "descompasso" entre as possibilidades de ampliação do campo profissional e a formação do psicólogo que é "posto pela divisão social do trabalho, sempre colada às necessidades do capital" (p. 209). E os termos em que se concretiza esta divisão social do trabalho, no caso da Psicologia, são aqueles que, sobejamente conhecidos, a pesquisa nacional já citada só fez confirmar, apontando a "tendência hegemônica da atuação profissional do psicólogo no sentido privatista, clínico e individualizante" (SASS, 1988, p. 211). Ou, como apontado também na pesquisa feita pelo Sindicato dos Psicólogos no Estado de São Paulo, os termos do "modelo médico, que vingou não só no Brasil, mas na maioria dos países capitalistas (...) que determinou uma prática remediativa, ou seja, cuida do sujeito depois que ele 'piorou'. E cuida buscando nele mesmo as causas" (apud SASS, 1988, p. 210).

Configura-se, então, a circularidade: estruturação curricular - "produção" de conhecimento (ou ausência de) - atuação profissional, a partir da qual saem todos perdendo... ou quase todos, porque há alguns, poucos, a quem interessa que assim continue (CUNHA, 1988)

E aqui são necessárias ressalvas: em relação à Clínica como área de atuação; e à Psicologia, como ciência e profissão, face às determinações sócio-econômicas.

Quanto ao primeiro aspecto, critica-se não a prática legítima e necessária, da psicoterapia, ou a atuação clínica; mas a "perspectiva clínica" predominante nas várias modalidades de atuação, definida por SASS (1988) como a "ação do psicólogo sobre os indivíduos isolando-os do contexto social(...) atribuindo aos mesmos os desvios de conduta, as dificuldades (...) e recorrendo a procedimentos (...) originários das teorias médicas de explicação do indivíduo" (p.207).

Quanto à segunda ressalva, cabe sempre lembrar que nenhuma ciência, ou instância social, isolada, é competente para fazer a crítica social e promover as transformações necessárias, mesmo as que lhe são internas. Embora isto não confira à Psicologia o direito de omitir-se...

Estas reflexões têm apontado, com angústia mas também esperança, para profissionais e estudantes de Psicologia, a necessidade, dentre outras, de rever as diretrizes e a operacionalização das propostas curriculares vigentes.

Uma preocupação em articular a pesquisa, a formação e atuação profissionais a processos mais abrangentes de transformação social já tem se evidenciado. Leituras mais críticas da realidade têm fundamentado análises de currículos de graduação e indicado a necessidade de reformulá-los. Não mais em função das expectativas do mercado de trabalho ou na busca apenas de "atualização" (GUZZO et al., 1987). Na década de 80, as reflexões conduzem à necessidade de ressituar a ação em Psicologia, buscando configurá-la como instrumento de transformação social.

A produção e implementação de mudanças curriculares exige o esforço coletivo de docentes, profissionais e estudantes (BUETTNER e HOFF, 1988) na medida em que o problema da formação acadêmica tem dimensões várias, políticas, pe-

dagógicas, profissionais. É preciso, também, dimensionar a mudança como problema científico de modo que se possa, de fato, partir das intenções e angústias, para um processo objetivo e sistemático de análise, planejamento, ação e avaliação. Neste sentido, à Pós-Graduação cabe um papel de agente mobilizador da comunidade universitária e de instância competente para fornecer subsídios, na medida em que melhor instrumentada para a pesquisa. (DURAN, 1983).

Para a concretização deste esforço coletivo, "a par do entendimento das determinações históricas que impulsionam a Psicologia, necessário é organizar a vontade política de seus profissionais para reverter essa tendência" que hoje se critica. (SASS, 1988, p. 215).

Buscando localizar algumas das "determina - ções históricas que impulsionam a Psicologia" na situação específica que constituiu objeto de análise neste estudo, será feita, a seguir, uma sucinta caracterização do Curso de Psicologia da PUCCAMP.

### III. O CURSO DE PSICOLOGIA DA PUCCAMP<sup>(1)</sup>

Será aqui feito um breve relato histórico deste Curso de Psicologia, destacando-se alguns aspectos mais diretamente relacionados a questões de sua estruturação curricular e acadêmica.

Criado como um dos Departamentos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Católica de Campinas em maio de 1964, o Curso de Psicologia começou a funcionar no ano letivo de 1965. A proposta aprovada então foi de um Curso de Licenciatura com 4 anos de duração, havendo evidências de intenção que, em torno do Curso, se configurasse também um centro de pesquisas.

Quando a 1ª turma iniciou a 2ª série (março de 1966), já havia sido feita, por solicitação dos alunos, uma pequena alteração na estrutura curricular inicial desta série com a introdução de algumas disciplinas.

No 2º semestre de 1966, os estudantes fundaram um órgão associativo, o Centro de Estudos de Psicologia, e através deste, solicitaram que o Curso fosse reestruturado. Esta reestruturação, que incluía as três primeiras séries, foi aprovada pelo Conselho Departamental da Faculdade de Filosofia, em novembro de 1966.

---

(1) Exceto quando há indicação específica em contrário, as colocações desta seção basearam-se em estudos e documentos elaborados por docentes do Instituto de Psicologia, inclusive a autora, mas principalmente nas pesquisas e documentos elaborados pelos docentes que atuaram na fase experimental da Carreira docente (2º semestre/1986 a fevereiro/1989), aos quais manifesto sincero reconhecimento. Trata-se dos seguintes trabalhos: BARRETO e FIAMENGHI JR, 1989; BUETTNER et al., 1986; BUETTNER e HOFF, 1988; GUZZO e BUETTNER, 1983; MORAIS, 1980; STROILI et al., 1989. Encontram-se, todos, depositados nos arquivos da Diretoria do IP-PUCCAMP.

No ano de 1967, ocorreram na Universidade vários debates em torno da questão da Reforma Estatutária. Em agosto deste ano, o Conselho Universitário (CONSUN), reconhecendo não haver condições para fazer a reestruturação de toda a Universidade, decidiu limitar esta reestruturação à F.F.C.L. e aprovou a proposta apresentada pelo Reitor, extinguindo o Instituto de Psicologia e Pedagogia e criando o Instituto Superior de Psicologia e a Faculdade de Ciências da Educação.

O Instituto Superior de Psicologia destinava-se "à realização de pesquisas psicológicas, à formação de psicólogos e ao atendimento à comunidade" e constituiu Órgão Complementar da Universidade, diretamente ligado à Reitoria. Como parte deste Instituto, foi criada e instalada a Clínica Psicológica, com sede própria.

Em setembro de 1967, o Conselho Departamental da Faculdade de Filosofia, complementando a reestruturação do Curso de Psicologia aprovada no ano anterior, aprovou a nova estruturação da 4ª série do Curso, para 1968. Aprovou, também, a criação de um "Curso de Especialização" para a formação de psicólogos, com duração de 3 anos sendo o 1º ano concomitante com a 4ª série da Licenciatura, autorizado exclusivamente para a área Clínica. A estruturação desta "especialização" ficou a cargo do Instituto Superior de Psicologia com o qual a Faculdade de Filosofia faria convênio para emissão dos diplomas de psicólogo.

Inúmeros acontecimentos marcaram a Universidade no ano de 1968, como parte de movimentos sociais no país e reflexo da política repressiva do governo federal. Dentre eles, uma proposta de reestruturação da Faculdade de Filosofia, que vinha sendo amplamente discutida pelos alunos e professores de vários Cursos. O clima na Universidade, em especial na Faculdade de Filosofia, era bastante tenso, como no País todo.

Começou a funcionar, em 1969, o Curso de Formação de Psicólogos, em "regime didático especial", coordenado por uma comissão paritária de professores e alunos, oferecendo possibilidade de opção nas áreas de Psicologia Clínica e Escolar.

Em junho de 1969, foi analisado em reunião do Conselho Universitário o pedido de realização de convênio entre a Faculdade de Filosofia e o Instituto Superior de Psicologia para emissão dos diplomas da 1ª turma. A reunião foi muito tumultuada, culminando com a aprovação de uma proposta do Reitor, alterando o Estatuto e subordinando o Instituto Superior de Psicologia à Faculdade de Filosofia e não mais diretamente à Reitoria e CONSUN.

Esta situação consistia, na verdade, em reflexo da configuração político-social da Universidade e do País. Seguiram-se a esta reunião do CONSUN vários acontecimentos que culminaram, em agosto de 1969, na demissão de 49 professores da Faculdade de Filosofia, incluídos aí quase todos os docentes vinculados ao Curso de Psicologia.

Ainda dentro da chamada "crise de 69", verificou-se a aprovação de "alterações" no currículo do Curso de Psicologia pelo CONSUN.

Em março de 1970 foi instalado o Departamento de Psicologia do Trabalho, destinado à formação acadêmica e prestação de serviços, passando, assim, esta área de atuação a incorporar o currículo.

Em junho deste ano, o CONSUN aprovou a Reforma Universitária da Universidade. Pelo novo Estatuto, que atendia às exigências legais da Reforma do Ensino Superior de 1968, criou-se o Instituto de Psicologia (IP) como unidade acadêmica autônoma da Universidade.

A partir de processo iniciado em 1970, foram reconhecidos pelo CFE, em 1971, os Cursos de Licenciatura em

Psicologia e Formação de Psicólogos do Instituto de Psicologia (IP).

Com a aprovação pelo CONSUN da Departamentização da Universidade, em novembro de 1971, constituíram-se cinco Departamentos no IP: de Disciplinas Fundamentais, de Métodos e Técnicas em Psicologia, de Psicologia Escolar, de Psicologia Clínica e de Psicologia do Trabalho.

Aprovado pelo CONSUN ao final de 1973, começou a funcionar em 1974 o Curso de Pós-Graduação em Psicologia - área de concentração Psicologia Clínica.

Foi apresentada e aprovada pelo Conselho de Coordenação de Ensino e Pesquisa da PUCCAMP em março de 1974, a proposta de novo Currículo para os Cursos de Licenciatura e Formação de Psicólogos. Neste último constam, além de disciplinas e estágios obrigatórios, disciplinas optativas. Foram também aprovadas diretrizes para as adaptações dos alunos matriculados a partir da 2ª série. Fazia parte da proposta a extinção do Departamento de Métodos e Técnicas com a incorporação de suas disciplinas ao Departamento de Disciplinas Psicológicas Básicas.

O CONSUN referendou, em dezembro de 1976, a decisão do Instituto de Psicologia no sentido de não permitir matrícula no Curso de Formação de Psicólogos a alunos com dependências na Licenciatura, a partir de 1978.

No período de 1974 a 1979, não há registros de alterações mais amplas no currículo dos dois Cursos de graduação. Ocorreu grande desenvolvimento das atividades de extensão e pesquisa no IP, ampliando-se o atendimento à comunidade nas três áreas de aplicação, oferecendo-se inúmeros e variados Cursos de Extensão Universitária e consolidando-se o Mestrado em Psicologia Clínica.

O Curso acompanhou, também, a expansão quantitativa ocorrida no ensino superior, da década de 70: de

50 vagas e uma turma, no Vestibular dos primeiros anos passou-se a 150 vagas e duas turmas. O número de disciplinas e de docentes aumentou consideravelmente.

Os anos de 1978 e 1979 constituíram momento importante na Universidade, destacando-se neles a criação da Associação de Professores, a intensificação de discussões para reestruturação da Carreira Docente e da Departamentização, e amplo movimento da comunidade que culminou com a demissão do Reitor (que estava no cargo desde 1968), e na nomeação, pelo Grão-Chanceler, de Reitoria pró-tempore.

O Instituto de Psicologia participou ativamente deste processo da Universidade ao mesmo tempo que, em ressonância com movimento de mudança que ocorria na comunidade profissional de Psicologia, iniciou processo interno de discussão e reestruturação curricular.

No 2º semestre de 1980, o Conselho Departamental aprovou proposta de reestruturação da Licenciatura e do Curso de Formação de Psicólogos, com as seguintes características principais: reordenamento das disciplinas de outras áreas do conhecimento de modo a torná-las mais adequadas à formação do profissional de Psicologia; inclusão de disciplinas profissionalizantes mais cedo no Curso; inserção de prática em disciplinas psicológicas básicas; reordenamento de disciplinas de modo a equilibrar a atenção aos vários sistemas teóricos em Psicologia.

Considerando que esta foi a última reestruturação curricular ampla implantada no Curso de Psicologia e que, a partir do ano seguinte, 1981, a Universidade deu um salto qualitativo, a partir do Projeto Pedagógico, é interessante fazer algumas ponderações, deixando claro, no entanto, que as mesmas não esgotam a análise.

A trajetória do Curso parece ter sido marcada pela "coincidência" com acontecimentos determinantes na his

tória recente do País, da Psicologia e da PUCCAMP. Sua primeira turma "viveu" a Universidade exatamente no período entre o Movimento Militar de 1964 e a Reforma Universitária de 1968; entre o reordenamento profissional e do ensino superior de Psicologia que se seguiu à regulamentação da profissão e do Currículo Mínimo, em 1962, e a reestruturação político-administrativa da PUCCAMP ocorrida em 1968/69.

E estas "coincidências" talvez expliquem outras, relativas a aspectos apontados anteriormente neste trabalho:

. de um início configurado como Curso de Licenciatura integrado à Faculdade de Filosofia, passou-se a uma inserção autônoma na Universidade, envolvida com a formação de psicólogos e a prestação de serviços nas três áreas clássicas de atuação, e com a Pós-Graduação;

. o currículo vai sendo gradualmente estruturado, incluindo novas áreas (embora com maior ênfase à Clínica), optativas, e configurando a distinção entre Licenciatura e Formação de Psicólogos.

A experiência político-educacional do Curso nos seus anos iniciais foi pioneira em muitos aspectos. A inexistência, na época, de "tradição" de Curso Superior de Psicologia; um certo distanciamento geográfico dos poucos Cursos existentes; a composição do corpo docente: na sua maioria jovens, recém-egressos de seu curso universitário ou ainda alunos, e com pouca ou nenhuma experiência de magistério superior; um clima sócio-político que ainda permitia certo espaço de participação e a crença na possibilidade de transformação social no País; são aspectos, dentre outros, que tornaram possível aos estudantes e professores, neste período, a vivência de "construção" coletiva do projeto do Curso e de um perfil profissional.

Em 1969/70, vários alunos das turmas iniciais já estavam envolvidos com atividades docentes em disciplinas

do Curso. A demissão dos professores e uma certa dificuldade e existente na época em encontrar docentes, acabaram intensificando o processo, já em andamento, de envolvimento de alunos e ex-alunos nas atividades docentes do Curso. Paralelamente, o tipo de aprendizagem que esta experiência de Curso propiciara, levou os concluintes das turmas iniciais a buscarem continuidade da formação acadêmica: em supervisões, muitas vezes com os antigos professores, em cursos de Especialização, Mestrado e outros. Propiciou, também, o envolvimento em associações científicas e da categoria.<sup>(2)</sup>

Dentre outros aspectos, a participação dos ex-alunos no corpo docente e em cargos administrativos, parece ter contribuído para a manutenção de uma atitude de "pensar o Curso" e "pensar a Psicologia" em conjunto com os alunos.

Assim, a abertura político-social iniciada no país no final da década de 70, com a reorganização das lutas e movimentos sociais em várias instâncias da sociedade, particularmente a rearticulação do movimento docente e estudantil, da Universidade e Educação brasileiras; assim como movimentos específicos da comunidade da Psicologia (luta contra a aprovação de propostas de novo Currículo Mínimo elaborados em instâncias federais, crítica incipiente ao modelo predominante na Psicologia, luta contra a aprovação do "Projeto Julianelli" , etc.), refletem-se também no Instituto de Psicologia.

A reestruturação curricular de 1980 expressou este reflexo. Foi o resultado de um processo organizado e intencional, vivido coletivamente por administradores, docentes e alunos, de avaliação do perfil profissional e da formação acadêmica que se processava, então, no Instituto assim co-

---

(2) A possibilidade de participar diretamente na construção do próprio Currículo implica riscos, pode inclusive ter aspectos de "aventureirismo", mas certamente ensina mais a "pensar Psicologia" do que quando se "recebe" um Currículo pronto.

mo da discussão de novas diretrizes que deveriam nortear esta formação.

Em 1981, instaurou-se na PUCCAMP o "Projeto Pedagógico, amplo processo de discussão de sua identidade, 'como Universidade e Universidade Católica", do seu "compromisso (...) com os interesses básicos da sociedade brasileira", da sua estrutura acadêmico-administrativa, da qualidade de ensino nos seus Cursos, das condições de trabalho docente, etc . (PUCCAMP, 1984, p. 6). Aponta-se como o grande resultado concreto do Projeto Pedagógico, naquele momento, as mudanças curriculares "buscando redimensionamento de seus Cursos, (...) a partir de reflexões da direção, alunos, professores e funcionários, (...) com a preocupação de embasá-los (os Cursos) numa visão humanista (...) e (voltada para) a formação integral do aluno, não se restringindo a uma pura formação técnico-científica" (PUCCAMP, 1984, p. 7).

Com o processo de reestruturação curricular iniciado em 1979/80, o Instituto de Psicologia havia, em alguns aspectos, se antecipado ao Projeto Pedagógico. Sua participação foi, portanto, de alguma forma, diferenciada e atípica. (3)

Durante 1981, o Projeto Pedagógico no Instituto de Psicologia consistiu numa continuidade ao processo de reestruturação curricular próprio, de 1980, e participação no Projeto Pedagógico da Universidade com o desenvolvimento de várias atividades.

A partir da análise e discussão de documentos, tanto os enviados pela Vice-Reitoria Acadêmica quanto outros, relativos ao ensino de Psicologia e função social do psico

---

(3) E isto permitiu, em algumas situações, e por razões que não cabe apontar aqui, uma interpretação incorreta de menor participação.

cólogo, nas várias classes e Departamentos, foram estabelecidos temas de discussão e tarefas específicas e formadas comissões mistas de professores e alunos para o encaminhamento de cada um.

Realizou-se uma "Semana do Projeto Pedagógico", da qual participaram professores e alunos, com Mesas-Redondas e Seminários envolvendo os temas: "A Universidade Brasileira", "O Projeto Pedagógico da PUCCAMP", "Quem é o Profissional que queremos formar", "O Projeto Pedagógico e a Estrutura Curricular", "Estratégias de Ensino e Avaliação Educacional", "Universidade e Pesquisa em Psicologia", "O Mercado de Trabalho em Psicologia", "O Psicólogo e os Programas de Saúde Mental".

Realizou-se a caracterização do aluno de Psicologia através da aplicação de um questionário elaborado por uma das comissões mistas a todos os alunos, de 1ª a 5ª série, e da discussão dos resultados em reuniões envolvendo o conjunto de alunos e professores.

Procedeu-se ao estabelecimento das Diretrizes Filosóficas e Objetivos do Instituto de Psicologia, a partir de levantamento de dados junto à comunidade, organização dos mesmos por uma comissão mista e retorno para discussão e aprovação em Reuniões da Congregação ampliadas com a participação de estudantes.

Em 1982, a continuidade do Projeto Pedagógico focalizou a discussão dos meios para a concretização das diretrizes e objetivos, através da análise dos programas das disciplinas em cada Departamento e depois no Conselho Departamental, e também da discussão dos objetivos de cada Departamento.

Uma crise financeira da Universidade, em 1981/82, com os impactos nas condições de trabalho em nível de ensino, pesquisa e extensão, associada à instauração da realização de orçamentos-programa levaram, em 1983, à necessidade de retomada da discussão de diretrizes, objetivos e estratégias

de implantação.<sup>(4)</sup>

Também em 1983, a preocupação em promover a integração de um novo Curso (Fonoaudiologia) e dos vários níveis de Curso existentes no IP (Licenciatura - Formação - Especialização - Mestrado) se expressou em várias ações concretas buscando a adequação dos objetivos das disciplinas aos objetivos de série e Departamento, e ao estabelecimento de meios para consecução destes objetivos.

Dentre as várias dificuldades encontradas, salientava-se a problemática situação de alunos com dependências e adaptações.

Visando a integração apontada acima e, também, viabilizar melhores condições pedagógicas para os alunos dependentes e adaptantes, iniciaram-se estudos de análise das grades curriculares, com o agrupamento das disciplinas em grandes áreas e análise de sua articulação inter e intra-séries. Resultou daí a aprovação de um Sistema de Pré e Co-requisitos e a alteração do procedimento de matrículas, estabelecendo a possibilidade de matrícula por disciplina, a partir de 1984.

A implantação deste Sistema foi acompanhada e avaliada, sendo o mesmo retomado e modificado em 1984.

As atividades dos anos 1984 e 1985 estiveram voltadas para o planejamento das disciplinas ao nível dos Departamentos, a implantação de Cursos de Especialização, a regulamentação dos concursos para ingresso e substituição de professores do IP, projetos de reestruturação dos estágios com ampliação e diversificação da oferta de serviços à Comunidade e, ao nível da Universidade, discussão do Projeto de Carreira Docente, cujo foco central era a melhoria das condições de tra

---

(4) O documento produzido consta no Anexo 2.

balho docente com a inserção do regime de dedicação.

Em 1986, a Universidade desenvolveu grandes projetos nos quais o IP se envolveu: estudo e revisão da modulação das disciplinas, que permitiria melhor utilização dos recursos; análise e reformulação do sistema de avaliação da aprendizagem e implantação de um Projeto Experimental de Carreira Docente.

O Instituto apresentou para esta fase experimental da Carreira Docente, que se estendeu do 2º semestre de 1986 até fevereiro de 1989, uma proposta envolvendo inicialmente docentes de todos os Departamentos. A proposta objetivava o levantamento do histórico do IP, a retomada do Projeto Pedagógico e a análise e avaliação de seus Cursos com vistas à sua reestruturação.

Evidenciando-se, em 1987, a necessidade de alterações mais imediatas na 5ª série do Curso de Psicologia, foi formada uma comissão paritária, com professores representantes dos Departamentos envolvidos e representantes discentes da 3ª, 4ª e 5ª série do Curso. Após sistemático levantamento de dados, realizado através de questionários aplicados a professores e alunos assim como da análise dos planejamentos de disciplinas desta série, a Comissão elaborou um anteprojeto de reestruturação. A partir de discussões deste anteprojeto nas classes, nos Departamentos e no Conselho Departamental, aprovou-se uma proposta de reestruturação para a 5ª série do Curso.

O processo de discussão desta proposta não apenas reforçou a necessidade de reestruturar o Curso todo, abrangendo as quatro séries iniciais, como possibilitou o estabelecimento de diretrizes gerais para a formação do psicólogo<sup>(5)</sup> que constavam já daquelas formuladas em 1981 e 1983,

---

(5) Constan, no Anexo 3, excertos do documento original com a explicitação parcial destas diretrizes.

embora de maneira mais genérica, e foram, então, retomadas e melhor dimensionadas.

Em 1988/89 ao lado dos encaminhamentos da proposta em instâncias superiores da Universidade, desenvolveu-se trabalho de preparação e transição para a nova estrutura da 5ª série, principalmente quanto à configuração dos Estágios como mais efetiva atuação junto à comunidade, numa diversidade maior de situações, privilegiando nesta diversificação o enfoque social e comunitário.

Avançaram, também, em 1987 e 1988, os trabalhos no Projeto Experimental de Carreira Docente embora não tenha sido possível concluir as propostas de reestruturação da Licenciatura em Psicologia e Bacharelado em Fonoaudiologia, principalmente devido à redução e rodízio de docentes envolvidos com o Projeto que ocorreu ao longo de cinco semestres.

Diante disto, e implantada a Carreira Docente Regulamentar na PUCCAMP, em dezembro de 1988, o Conselho Departamental do IP estabeleceu, como prioridade para as atividades dos docentes em regime de dedicação, para 1989, a realização de projetos voltados para estas reestruturações. Estão sendo finalizadas no momento, seis pesquisas inseridas nestes objetivos, das quais cinco envolvendo a Psicologia e uma a Fonoaudiologia. Nas cinco primeiras, inclui-se a que está sendo aqui relatada.

Os outros projetos relacionados à avaliação do Curso de Psicologia enfocaram o levantamento e análise da perspectiva dos docentes, egressos e concluintes e também a análise dos programas das disciplinas. A partir daí, foi identificada a necessidade de levantamento de outros dados para, integrando-se aos obtidos nestes estudos, permitir a proposição de um novo currículo para o Curso. Dentre estes outros aspectos, destacaram-se aqueles relacionados à estrutura curricular da Licenciatura em Psicologia.

O presente estudo foi, então, proposto com o objetivo de analisar a estrutura curricular atual da Licenciatura em Psicologia da PUCCAMP nas dimensões relativas ao modo de organização da Grade, vínculos com a legislação educacional pertinente e temática das ementas.

Delimitou-se, portanto, basicamente, como uma descrição da estrutura curricular, que será enfocada nos Capítulos subseqüentes.

#### IV. O PERCURSO E AS "REGRAS DO JOGO": MÉTODO

"Apelar para estes instrumentos de investigação de documentos é (...) dizer não à 'ilusão de transparência' dos fatos sociais (...). Esta atitude de 'vigilância crítica' exige o rodeio metodológico e o emprego de 'técnicas de ruptura' e afigura-se tanto mais útil para o especialista das ciências humanas, quanto mais ele tenha uma impressão de familiaridade face a seu objeto de análise."

BARDIN, 1979, p. 28/29

O estudo aqui descrito pode ser considerado como uma pesquisa não experimental, do tipo documental.

A Instituição em que foi desenvolvido o estudo — o Instituto de Psicologia (IP) da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP) — já foi caracterizada em vários de seus aspectos no Capítulo anterior.

Cabe, ainda, destacar alguns outros, importantes para a configuração do objeto específico deste estudo.

O Instituto de Psicologia oferece, atualmente, três Cursos de Graduação: Bacharelado em Fonoaudiologia, Licenciatura em Psicologia e Formação de Psicólogos; um Curso de Especialização em Psicologia Escolar e da Aprendizagem; e Mestrado em Psicologia, em uma área de concentração: Psicologia Clínica.

Os dois Cursos de Graduação na área de Psicologia, embora sejam muitas vezes tratados genericamente como "Curso de Psicologia", são independentes sob vários aspectos adminis-

trativos e acadêmicos. Dentre estes, destacam-se como relevantes para este trabalho:

- O Curso de Licenciatura tem a duração de quatro anos, com estrutura curricular própria e confere o grau de licenciado em Psicologia;

- O Curso de Formação de Psicólogos abrange e pressupõe a Licenciatura, na medida em que tem cinco anos de duração, ou seja, uma série além das quatro anteriores — a 5ª série. Esta tem estrutura curricular diferenciada; supõe, para admissão, o grau de Licenciado em Psicologia.<sup>(1)</sup> Ao completá-la, o estudante recebe outro grau, o de Psicólogo.

Esta separação permite, pelo menos do ponto de vista administrativo, alterar a estrutura curricular de um "Curso" e não do outro, como ocorreu em 1980/81 com a Licenciatura e, mais recentemente, com a 5ª série conforme relatado no Capítulo III.

A partir daí, a presente análise teve como objeto específico a estrutura curricular atual do Curso de Licenciatura em Psicologia do IP-PUCCAMP.

A expressão "estrutura curricular" está sendo usada intencionalmente, para diferenciar de "currículo", termo mais abrangente, tal como apontado no Capítulo I.

No âmbito deste estudo, estrutura curricular se refere ao conjunto que abrange: o elenco de disciplinas das quatro séries iniciais, com as respectivas ementas e cargas horárias, sua série de inserção e sua "origem institucional". Este último aspecto refere-se à instância acadêmico-administrativa da PUCCAMP em que alocada a disciplina: para as disciplinas do Instituto de Psicologia, especifica o Departamento; para as demais, apenas a Unidade Acadêmica.

---

(1) Pode ser aceito o grau de bacharel, se se tratar de aluno aceito, por transferência, de outra Universidade, para a 5ª série.

## MATERIAL

Foram utilizados para esta análise dois tipos de documentos:

— "Curso de Licenciatura em Psicologia: Grade de disciplinas - 1989"

Trata-se de material de circulação interna, mimeografado, que contém duas páginas tamanho ofício, em que constam: dados de identificação (Universidade, Unidade, Curso e Ano letivo); e quatro quadros, um para cada série. Dos Quadros constam: nome das disciplinas e, para cada uma, número de créditos, carga horária total, número de aulas semanais teóricas e práticas, e observação quanto à duração, se semestral ou anual. Acima de cada Quadro, identificando-o, a série e o código numérico a ela correspondente; abaixo (e fora) do Quadro, observação quanto a aulas fora do horário vespertino, número total de créditos teóricos, práticos e geral da série.

Este documento pode ser encontrado na Secretaria da Direção do Instituto de Psicologia (ver cópia do mesmo no Anexo 4)

— "Programa de Curso" das disciplinas do elenco, para o ano de 1989.

São documentos datilografados, ou xerocópias de documento datilografado, em formulário impresso e timbrado da Universidade, tamanho ofício. O Anexo 5 é um exemplar deste formulário impresso.

O número de folhas de cada Programa é variável conforme a disciplina, mas todas as folhas são do mesmo impresso e numeradas, garantindo, assim, sua identificação.

O formulário contém espaço e instruções para as seguintes informações: <sup>(2)</sup> Ano; folhas; Unidade (a que pertence

---

(2) As expressões que não estão entre parênteses são reproduções literais das utilizadas no impresso.

a disciplina); Curso (em que é ministrada); Disciplina; Créditos: Teóricos, Práticos e de Estágio/Laboratório; Carga Horária Total; Ementa; Matéria lecionada e Bibliografia recomendada.

Os Programas foram obtidos para cópia junto às Secretarias dos Departamentos do Instituto de Psicologia. Estavam organizados em pastas, cada pasta identificada pelo Departamento a que se referiam os Programas nela contidos.

Parte dos Programas estava assinada pelo professor e Coordenador, outros apenas pelo professor, outros tinham o nome do professor datilografado e outros nenhum destes dados. Alguns estavam datados no final, outros não.

Dos Programas, foram destacadas para a análise, as ementas e a informação da Unidade Acadêmica em que alocada a disciplina.

Este conjunto de documentos define o "corpus" deste estudo. Sua constituição tal como proposta, atende, na compreensão da autora, as condições básicas apontadas na literatura (BARDIN, 1979; SOBRIÑO, 1986). Ou seja, considerou-se que este "corpus": atende à condição de exaustividade, uma vez que inclui todos os elementos necessários à análise da estrutura curricular; é representativo desta estrutura (representatividade); é constituído por documentos que se referem ao assunto estudado (homogeneidade); e consiste em fonte de informação adequada aos propósitos desta pesquisa (pertinência).

## PROCEDIMENTO

A coleta dos dados foi feita através de análise documental.<sup>(3)</sup> Este procedimento, embora pouco explorado, é considerado valioso quando se pretende complementar informações obtidas através de outros estudos e para revelar aspectos novos do problema (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

No contexto desta pesquisa, a análise documental foi considerada uma estratégia adequada para a análise da estrutura curricular, não apenas em função da análise em si, mas também diante da perspectiva de associar os resultados obtidos com aqueles dos outros estudos em andamento.

Considerou-se, também, para a escolha do procedimento, o fato de tratar-se de uma técnica "não-obstrusiva" na medida em que trabalha com fontes "não-reativas" (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Esta característica foi particularmente relevante dado o tipo de vínculo atual da autora com a Instituição em que a pesquisa se desenvolveu. Colaborou, de alguma forma, no controle tanto da subjetividade da pesquisadora quanto da possibilidade de alterações no comportamento das pessoas que poderiam ocorrer se o procedimento implicasse interação direta, como seria o caso de entrevista, questionários ou observação (THIOLENT, 1982).

A pesquisa abrangeu dois grandes momentos, ou etapas, que serão descritos a seguir.

---

(3) Encontra-se, na literatura, concepção de análise documental um pouco diferente desta que está sendo aqui utilizada. Por exemplo, Bardin (1979) afirma que a análise documental tem "diferenças essenciais" em relação à análise de conteúdo, à análise categorial e temática (pags. 45 e 46). No presente estudo, está sendo utilizada a concepção apontada por Lüdke e André (1986, p. 38 a 44), que corresponde em Bardin (1979), à concepção de análise de conteúdo, ou análise categorial e temática de documentos.

## 1. Pré-análise ou preparação da análise

Embora esta preparação não tenha ocorrido em uma sequência fixa, ela pode ser caracterizada por atividades que precederam, em cada dimensão da análise, o tratamento do material.

Inclui-se aqui a definição dos objetivos da pesquisa e a seleção dos documentos que forneceriam as informações necessárias, conforme já descrito.

A exploração destes documentos mostrou a necessidade de prepará-los para a análise. Esta preparação consistiu em extrair dos mesmos as informações consideradas relevantes e organizar, com elas, dois tipos de "grades" para a análise:

a) Uma Tabela-matriz contendo: as informações relevantes extraídas da "Grade de disciplinas"; os totais relativos ao número de disciplinas (N) e à carga horária por série e do Curso; o peso atribuído a cada disciplina e os totais destes pesos por série e no Curso. A última coluna desta matriz, não preenchida, consistia em espaço para registro de dados provenientes da análise. A Tabela 1 é um exemplo desta matriz, com a última coluna já preenchida.

Para facilitar a análise, trabalhou-se com atribuição de um peso à carga horária de cada disciplina, tomando-se como referência a menor carga horária anual, à qual foi atribuído peso 1. A disciplina de menor carga horária tem 30 horas-aula anuais e a carga horária das demais consiste, sempre, em um número múltiplo de 30. Desta forma, convencionalizada a relação "30 horas=peso 1", a 60 horas-aula corresponde peso 2 e assim sucessivamente.

A relação matemática escolhida ( $30=1$ ) permitiu que o peso represente, também, o número exato de aulas semanais em disciplinas anuais e metade deste número nas semestrais, uma vez que cada semestre letivo tem 15 semanas. Como a maior parte das disciplinas (87%) e o Curso são anuais, o peso pode ser considerado in -

dicador do número de aulas semanais.<sup>(4)</sup>

b) Um Rol das disciplinas com as respectivas Ementas, dispostas na mesma sequência da Tabela-matriz (ver exemplos no Anexo 6).

Anteriormente à elaboração deste rol, para garantir que o manuseio dos Programas não alterasse a separação em pastas, registrou-se em um exemplar da Tabela-matriz, os Departamentos de origem de cada disciplina do Instituto de Psicologia. Este cuidado foi necessário uma vez que em todos os Programas consta a Unidade, mas o Departamento não está registrado em todos.

A exploração do material permitiu identificar três grandes dimensões a serem enfocadas na análise. Cada uma destas dimensões envolveu a escolha de unidades de significação específicas e diferentes, e também de sistemas próprios de codificação. Estes aspectos serão apontados na descrição das atividades desenvolvidas em cada dimensão da análise, no próximo item.

Ainda na Pré-análise, a partir de exploração inicial dos documentos e consulta à literatura (BARDIN, 1979; LUDKE e ANDRÊ, 1986; SOBRINHO, 1986; THIOLENT, 1982), decidiu-se realizar a análise trabalhando com a "estratégia de retardamento da categorização" (MAÎTRE, 1975, in THIOLENT, 1982), especialmente na análise temática das ementas.

Esta estratégia consiste em realizar sucessivas leituras do(s) texto(s), mantendo-se atitude de "atenção fluutuante" e não seletiva, até se alcançar a "impregnação" pelo

---

(4) Embora o caráter semestral ou anual da disciplina não tenha sido proposto como elemento desta análise, a relação entre peso e número de aulas semanais foi destacada porque pode facilitar a compreensão de aspectos apontados nos próximos Capítulos.

material. Após esta "impregnação", elabora-se esquema provisório de codificação com o qual se retorna ao(s) texto(s) para novas leituras e tentativas de utilização do esquema, que vai, então, sendo progressivamente construído.<sup>(5)</sup>

Com esta estratégia, não se faz a classificação e quantificação a partir de categorias pré-determinadas, evitando-se a pré-categorização e a "incorporação forçada do conteúdo", e minimizando-se a "imposição de problemática"(THIOLLENT, 1982).

## 2. Análise propriamente dita

Consistiu na administração dos procedimentos decididos na etapa anterior. Serão, assim, descritas as atividades envolvidas em cada dimensão estudada.

2.1. Análise de aspectos genéricos de estruturação da Grade curricular.

Esta dimensão da análise focalizou: as disciplinas do elenco, em termos de sua frequência e série de inserção; a carga horária, geralmente expressa em pesos, de cada disciplina, cada série e geral; e a origem institucional das disciplinas, por Departamento do Instituto de Psicologia ou outra Unidade Acadêmica. A Tabela 1, apresentada no próximo Capítulo, refere-se aos dados enfocados nesta dimensão da análise.

Com base em variáveis consideradas relevantes, tomadas isoladamente ou combinadas, foram organizadas algumas distribuições das disciplinas e dos pesos relativos à carga horária, e, em seguida, calculadas porcentagens. Para algumas

---

(5) A descrição detalhada da estratégia encontra-se em THIOLLENT (1982): nos artigos de MAÏTRE(1975), MICHELAT(1975) e no Capítulo III, onde estes artigos são comentados.

situações, calculou-se também médias e/ou posição relativa. Os resultados destas atividades constam das Tabelas 2 a 6.

## 2.2. Análise do tipo de vínculo curricular

Focalizou-se, nesta dimensão, a relação entre a denominação das disciplinas e algumas determinações legais ou regimentais relativas à elaboração de Currículo. As determinações legais abrangeram tanto aquelas relativas especificamente aos Cursos de Psicologia quanto outras, válidas para o Ensino Superior em geral. As regimentais dizem respeito a exigências internas da PUCCAMP para seus Cursos de Graduação. A especificação destes aspectos será feita em breve.

A preocupação central, nesta dimensão, foi investigar se a inserção da disciplina na Grade poderia ser considerada decorrente de "exigências externas" ao Instituto de Psicologia; ou, ao inverso, se poderia ser entendida apenas como indicador de opções da comunidade interna ao longo do processo de elaboração do Currículo.

A expressão "vínculo curricular" foi utilizada com o propósito de designar o modo como determinada disciplina se relaciona com as citadas "exigências externas", na interpretação da autora. Neste sentido, o tipo de vínculo curricular atribuído a uma disciplina constitui uma inferência sobre o fundamento de sua inserção na Grade.

As determinações legais específicas para Psicologia foram identificadas na Resolução S/Nº de 19/12/1962, do Conselho Federal de Educação, que abrange o Parecer nº 403/62. Este estabelece o Currículo Mínimo para os Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Psicologia e Formação de Psicólogos (MELLO, 1978 SEMINÁRIO, 1987). Uma cópia do referido Parecer consta no Anexo 1.

Como pode ser observado neste Anexo, o Parecer estabelece 7 matérias para o Bacharelado: "Fisiologia"; "Esta-

tística"; "Psicologia Geral e Experimental"; "Psicologia do Desenvolvimento"; "Psicologia da Personalidade"; "Psicologia Social" e "Psicopatologia Geral". Para a Formação de Psicólogos são exigidas, além destas, cinco outras: "Técnicas do Exame e Aconselhamento Psicológico"; "Ética Profissional" (fixas) e ainda três a serem escolhidas dentre: "Psicologia do Excepcional"; "Dinâmica de Grupo e Relações Humanas"; "Pedagogia Terapêutica"; "Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem"; "Teorias e Técnicas Psicoterápicas"; "Seleção e Orientação Profissional"; "Psicologia da Indústria". A Licenciatura em Psicologia tem como exigência, além das sete matérias do Bacharelado, as "matérias pedagógicas", podendo-se excluir a Psicologia da Educação.

Estas ali designadas "matérias pedagógicas" são exigidas para qualquer Licenciatura no Brasil, conforme a Resolução 09 de 10/10/1969 do Conselho Federal de Educação. São elas: "Psicologia da Educação"; "Estrutura e Funcionamento do Ensino de Primeiro e Segundo Graus"; "Didática"; e "Prática de Ensino". Esta última é sempre voltada para a área de conhecimentos abrangida pela Licenciatura específica: no presente estudo, a Psicologia (BRASIL, MEC, 1980). São ainda, exigências para o Ensino Superior no País: a inclusão de "Estudos de Problemas Brasileiros" (Decreto-Lei nº 869 de 12/9/1969) e de "Educação Física" (Decreto nº 69450 de 01/11/1971).

A PUCCAMP estabelece, por deliberação do Conselho de Coordenação do Ensino e Pesquisa, atendendo ao disposto no Regimento Geral da Universidade (Artigo 36 §2º), a obrigatoriedade de inclusão de "Antropologia Teológica" nos currículos de seus Cursos de Graduação.<sup>(6)</sup>

Tendo por base estas exigências, e utilizam -

(6) Informação completada pela Assistência Técnica da Vice-Reitoria Acadêmica, através de contato pessoal.

do-se a estratégia de retardamento da categorização, foi elaborado um esquema para classificação das disciplinas em categorias, ou modalidades, de vínculo curricular. Este esquema abrange 5 categorias que estão descritas no Capítulo seguinte. Destas categorias, quatro foram derivadas das obrigações apontadas; a 5ª, da inexistência de relação com qualquer destas exigências, nos termos aqui estabelecidos.

Para a classificação das disciplinas, considerou-se apenas sua denominação. O critério para inclusão em uma das quatro categorias relativas à legislação foi que o nome da disciplina coincidissem, no todo ou em parte, com a denominação da matéria apontada na legislação correspondente. Foram admitidas variações que não implicassem alteração substantiva no significado: ser apenas uma parte do nome da matéria e/ou ter um acréscimo de letra, número romano ou qualquer expressão genérica cuja inclusão não alterasse o sentido.<sup>(7)</sup> Disciplinas cujo nome não se enquadraram neste critério, foram incluídas na 5ª categoria.

Visando testar o esquema de categorias e o procedimento, foi solicitada a classificação por um juiz, obtendo-se concordância em 97,8% das disciplinas.

Os resultados da categorização das disciplinas por modalidades de vínculo curricular estão na Tabela 7, no próximo Capítulo.

A partir desta categorização e de questões surgidas à medida que se obtinha dados, foram montadas algumas distri-

---

(7) Como se sabe, as exigências legais estabelecem "matérias" das quais cada Curso deriva "disciplinas" ao elaborar seu currículo. Matérias são, portanto, mais amplas e disciplinas são partes das matérias. Considerando-se estes aspectos é que foi estabelecido o critério apontado. Para os propósitos deste estudo, não se considerou necessário trabalhar com a diferenciação relativa a "prática educativa", "estágio", etc. Todos os itens de legislação foram tratados como "matéria" e todas as unidades curriculares como "disciplinas".

buições das disciplinas e da carga horária. Para análise destas distribuições, foram calculadas porcentagens, e em alguns casos, posição relativa. Estes resultados, apresentados nas Tabelas 8 a 14, e as questões relacionadas que foram sugerindo novas distribuições, estão descritos no Capítulo V.

### 2.3. Análise da temática das Ementas

Esta dimensão da análise enfocou as Ementas das disciplinas e consistiu numa tentativa de descrever o "conteúdo" das mesmas, de descobrir quais são os "núcleos de significados" veiculados pelo conjunto das Ementas.

Em se tratando de ementas, pudemos supor que seu "conteúdo" ou "significado" se referia aos assuntos/temas da Psicologia, ou de outras áreas do conhecimento, conforme as disciplinas.

A revisão bibliográfica havia evidenciado já existirem estudos de Currículo de Psicologia apontando grandes categorias, ou "conteúdos", que caracterizam estes currículos (GUZZO e BUETTNER, 1983; SEMINÉRIO et al., 1987).

No entanto, pareceu mais adequado aos objetivos desta pesquisa não partir das categorias propostas nestes estudos; não utilizar qualquer esquema de categorias previamente definido mas, a partir da própria estrutura, identificar grandes temas - categorias - que pudessem descrevê-la. A intenção não era analisar esta estrutura comparando-a com algum "modelo", por melhor que este pudesse ser, mas verificar qual o "modelo" que emergia da análise desta estrutura. Disto decorreu a decisão de utilizar a estratégia de retardamento da categorização, já descrita.

A partir, então, de sucessivas leituras das ementas, chegou-se a um esquema prévio de categorização. Ensaio de utilização deste esquema foram revelando superposições, categorias desnecessárias, incongruências, etc. que permitiram

revisões no esquema.

Revisto o esquema, solicitou-se a um juiz que fizesse a classificação das ementas, obtendo-se concordância de 93,5%.

Entretanto, a análise de alguns aspectos apontados pelo juiz em relação às situações de não concordância, evidenciou a possibilidade de aprimoramento no esquema. Sem alterar as situações onde houvera concordância, reagrupou-se categorias, criou-se uma nova e chegou-se ao esquema final. Este será descrito em detalhes no próximo Capítulo.

O Esquema consiste em cinco grandes agrupamentos, que foram denominados Áreas. Estas Áreas se subdividem em agrupamentos menores, denominadas Categorias. Há 19 categorias.

O critério de classificação tanto das Áreas quanto das Categorias foi o predomínio, na Ementa, de determinado assunto/tema. Este critério de classificação - tema predominante - foi definido com base na constatação de que nenhuma disciplina é "pura", ou seja, as ementas das disciplinas não abordam apenas um tema. No entanto, em todas elas, com maior ou menor evidência, foi possível identificar uma preocupação essencial ou tema predominante.

Classificar as ementas a partir do tema predominante implicou "perdas" de aspectos do seu conteúdo, mas, no julgamento da autora, o critério pode ser considerado coerente com os objetivos da pesquisa.

Na análise de algumas ementas ocorreu, inicialmente, dúvida ou ambigüidade na identificação de um aspecto predominante.<sup>(8)</sup> Recorreu-se, então, à leitura - superficial - de outros elementos do Programa de Curso (Matéria lecionada, Bi-

---

(8) Esta dificuldade pareceu relacionada ao modo de enunciação da Ementa. Por exemplo, algumas estão descritas sob a forma de "objetivos gerais". Ver exemplo no Anexo 6.

bliografia), buscando apenas clarificar, ou confirmar, qual era o aspecto predominante.

Em decorrência disto, e visando apenas garantir tratamento idêntico a todas as situações, procedeu-se à leitura destes outros aspectos nos Programas das demais disciplinas. Em todas as situações, a leitura confirmou a classificação anterior.

A classificação das Ementas conforme o tema predominante consta da Tabela 15, apresentada no Capítulo V.

Após esta categorização, foram organizadas distribuições das disciplinas e da carga horária conforme Áreas e/ou Categoria temáticas, calculadas as porcentagens, e em algumas situações, a posição relativa. As Tabelas 16 a 19 consistem na apresentação destes dados.

Como os procedimentos utilizados para tratamento dos dados foram sendo indicados ao longo da descrição das três dimensões da análise, passaremos à apresentação dos resultados, que será feita no próximo Capítulo obedecendo à seqüência cronológica em que foram obtidos.

Finalizando, cabe ainda destacar que a descrição dos esquemas de classificação das modalidades de vínculo curricular e das temáticas das ementas foi incluída no Capítulo seguinte visando facilitar a leitura e, também, entendendo que estes esquemas podem ser, de certa forma, considerados como resultados desta análise.

## V. ANÁLISE DA ESTRUTURA CURRICULAR: RESULTADOS, CONSIDERAÇÕES

"... sejam quais forem as palavras é impossível descrever qualquer objeto sem o intermédio da linguagem cujas categorias e cuja sintaxe sempre envolvem pressupostos comprometidos com alguma representação de ordem cultural, ideológica ou teórica."

THIOLLENT (1982, p. 20)

Esta "apresentação de resultados" consiste, de certa forma, num "recenseamento" dos documentos analisados; consiste numa descrição das características dos "textos" sob uma forma diferente daquela existente nos documentos originais.

Tal descrição é feita aqui a partir de dois indicadores básicos: a freqüência e a carga horária das disciplinas, ambas consideradas tanto em termos absolutos quanto relativos.

A freqüência está sendo usada como um indicador de caráter mais quantitativo: a quantidade de ocorrências em determinada modalidade é considerada um dado significativo, principalmente quando comparada com a ocorrência nas outras modalidades do conjunto.

Observou-se, no entanto, que a análise da freqüência é modificada quando se associam a ela os dados relativos à carga horária. Esta pode ser considerada um "qualificador" da freqüência, que aponta diferenças ou semelhanças na "intensidade" das ocorrências.

Suponha-se, por exemplo, duas categorias A e B. Tanto numa como em outra, a freqüência de disciplinas seria 2, e isto equivalendo, para cada uma, a 10% do total. Entretanto, a

carga horária das 2 disciplinas de A corresponde, no total a peso 3, e das disciplinas de B, a 9, o que representaria 10% do total de carga horária na 1ª categoria e 30% na segunda. Pode-se observar, então, que a associação da carga horária à frequência das disciplinas alterou o significado anterior ou, pelo menos, introduziu um significado suplementar.

Também foram considerados, na análise, alguns outros indicadores. A maneira como os elementos se distribuem no conjunto (por exemplo, nas análises por séries) apontou dados significativos relacionados à concentração/dispersão.

A ordem e/ou seqüência de aparecimento dos elementos forneceu alguns parâmetros significativos também. Por exemplo, há elementos que, além de ocorrerem com frequência alta, aparecem apenas nas séries iniciais do Curso; outros aparecem mais no final.

Em algumas situações, atentou-se ainda para a ocorrência de elementos, ou seja, para o aparecimento simultâneo ou conjugado de dois ou mais elementos.

Ao longo da análise foi possível constatar algumas "ausências". Este aspecto, a análise da presença — ausência de determinados elementos num conjunto, é um indicador não-freqüencial que pode enriquecer bastante a análise. Entretanto, envolve procedimentos mais intuitivos (BARDIN, 1979). Em vista disto, não foram objeto de análise mais exaustiva sendo apenas registradas episodicamente. Devido a este fato, serão abordadas somente na discussão dos resultados.

Conforme apontado no Capítulo anterior, os resultados da análise nas três dimensões foram organizados em Tabelas. Estas serão apresentadas aqui na ordem da análise e descritas ressaltando-se as informações consideradas pela autora como mais relevantes para os objetivos desta pesquisa.

TABELA 1 - "Grade de disciplinas com especificação da origem institucional"

Série	DISCIPLINAS	Carga Horária	PE SOS	DEPARTAMENTO E/OU UNIDADE
1ª	Antropologia Cultural B	60	2	ICH
1ª	Antropologia Filosófica B	60	2	IF
1ª	Antropologia Teológica A	30	1	ITCR
1ª	Ciências Morfológicas: Anatomia	60	2	ICB
1ª	Elementos de Fisiologia	60	2	ICB
1ª	Estatística Geral	60	2	ICE
1ª	Estudo de Problemas Brasileiros	30	1	CEPB
1ª	Introdução à Genética Médica	60	2	FCM
1ª	Métodos e Técnicas de Pesquisa Científica	90	3	IF
1ª	Neuroanatomofisiologia	120	4	ICB
1ª	Psicologia Geral e Experimental I	150	5	DPGD - IP
1ª	Sociologia Geral	90	3	ICH
1ª	Educação Física I	60	2	CEFE
1ª	<b>TOTALS: N = 13</b>	<b>930</b>	<b>31</b>	
2ª	Análise Experimental do Comportamento	120	4	DPGD - IP
2ª	Antropologia Teológica B	30	1	ITCR
2ª	Estatística Aplicada	90	3	ICE
2ª	Ética Profissional do Psicólogo	30	1	DPSP - IP
2ª	Introdução à Pesquisa em Psicologia	60	2	DPGD - IP
2ª	Psicologia Geral e Experimental I	150	5	DPGD - IP
2ª	Psicologia Dinâmica I	60	2	DPSP - IP
2ª	Psicologia do Desenvolvimento I	120	4	DPGD - IP
2ª	Psicologia Social	120	4	DPSP - IP
2ª	Técnicas do Exame Psicológico I	120	4	DPGD - IP
2ª	Educação Física II	60	2	CEFE
2ª	<b>TOTALS: N = 11</b>	<b>960</b>	<b>32</b>	
3ª	Antropologia Teológica C	30	1	ITCR
3ª	Didática Geral	60	2	FEd.
3ª	Dinâmica de Grupo e Relações Humanas	120	4	DPSP -
3ª	Psicologia da Personalidade	120	4	DPSP -
3ª	Psicologia das Organizações	60	2	DPO -
3ª	Psicologia Dinâmica II	120	4	DPSP -
3ª	Psicologia do Comportamento	120	4	DPSP -
3ª	Psicologia do Desenvolvimento II	120	4	DPGD -
3ª	Psicologia Escolar e Problemas Aprendizagem I	60	2	DPEA -
3ª	Psicopatologia Geral	120	4	DPC -
3ª	Técnicas do Exame Psicológico II	120	4	DPGD -
3ª	<b>TOTALS: N = 11</b>	<b>1050</b>	<b>35</b>	
4ª	Aconselhamento Psicológico	60	2	DPSP -
4ª	Avaliação do Desempenho e Treinamento	90	3	DPO -
4ª	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1ª e 2ª Graus	60	2	FEd.
4ª	Métodos e Técnicas de Pesquisa em Psicologia	60	2	DPGD -
4ª	Prática de Ensino em Psicologia	120	4	FEd.
4ª	Psicodiagnóstico	90	3	DPC - I
4ª	Psicologia do Excepcional	60	2	DPEA -
4ª	Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem II	150	5	DPEA -
4ª	Seleção e Orientação Profissional	90	3	DPO -
4ª	Técnicas do Exame da Personalidade	180	6	DPS -
4ª	Teorias e Técnicas Psicoterápicas	120	4	DPC -
4ª	<b>TOTALS: N = 11</b>	<b>1080</b>	<b>36</b>	
CURSO	<b>TOTALS: N = 46</b>	<b>4020</b>	<b>134</b>	

## 1. Aspectos genéricos de estruturação da Grade Curricular

A relação de disciplinas de cada série, com as respectivas cargas horárias, pesos e origem institucional, assim como os totais de disciplinas, carga horária e pesos de cada série e do Curso, estão apontados na Tabela 1. Serão analisados primeiro os aspectos relacionados à frequência e carga horária das disciplinas e, em seguida, a origem institucional.

### 1.1. Frequência e carga horária das disciplinas

A Tabela 2 contém dados gerais de distribuição de disciplinas e carga horária, apontados em termos absolutos e percentuais.

TABELA 2 - "Distribuição de disciplinas e carga horária - Dados gerais"

Séries	Disciplinas		Carga horária		
	F	%	aulas no ano	Pesos	%
1ª	13	28,3	930	31	23,1
2ª	11	23,9	960	32	23,9
3ª	11	23,9	1050	35	26,1
4ª	11	23,9	1080	36	26,9
Geral	46	100	4020	134	100

Como se pode observar, a 1ª série é a que tem maior frequência de disciplinas e a menor carga horária total. Da 2ª

à 4ª séries, o número de disciplinas é constante mas a carga horária cresce progressivamente, embora não na mesma proporção. Da 1ª à 2ª série, a carga horária aumenta em 3,2%; da 2ª para a 3ª em 9,4% e da 3ª para a 4ª bem menos, em 2,9%. A carga horária da 3ª série é 12,9% maior que a da 1ª. A carga horária da última série é 16,1% maior que a da série inicial e 12,5% maior que a da 2ª série.

TABELA 3 - "Distribuição das disciplinas conforme carga horária média"

Séries	Carga horária média		Disciplinas em relação às médias					
	Anual	Semanal	Acima		Abaixo		Total	
			F	%	F	%	F	%
1ª	71,5	2,4	4	30,8	9	69,2	13	100
2ª	87,3	2,9	6	54,5	5	45,5	11	100
3ª	95,5	3,2	7	63,6	4	36,4	11	100
4ª	98,5	3,3	4	36,4	7	63,6	11	100
Geral	87,4	2,9	21	45,7	25	54,3	46	100

A 3ª Tabela refere-se à distribuição das disciplinas em relação à carga horária média. Para determinar a carga horária média, na série e no geral, utilizou-se o seguinte critério:

a) em termos anuais, dividiu-se cada total de carga horária (das séries e geral) pelo número de disciplinas correspondente;

b) em termos semanais, dividiu-se o total de pesos

da série ou geral pelo número correspondente de disciplinas.

Em relação às séries, constata-se:

- Apenas a 1ª série tem carga horária média menor que a do Curso. Quase 70% de suas disciplinas está abaixo da sua própria média e isto significa o maior percentual de disciplinas abaixo da média dentre todas as séries.

- A 2ª série é a que evidencia maior equilíbrio: sua carga horária média é a que está mais próxima da média do Curso; pouco mais da metade de suas disciplinas está acima da média da série e pouco menos que a metade está abaixo.

- A 3ª série apresenta a maior concentração de disciplinas acima de sua média.

- A última série é a que tem maior carga horária média do Curso e, também, grande concentração de disciplinas abaixo de sua respectiva média (63,6%).

No geral, a distribuição das disciplinas é equilibrada: quase metade tem carga horária igual ou acima da média do Curso e pouco mais que a metade, abaixo. No entanto, os dados parecem apontar uma leve tendência, no Curso, a disciplinas de baixa carga horária.

Para investigar mais detalhadamente esta tendência, realizou-se uma análise da distribuição das disciplinas conforme as 6 modalidades de carga horária anual existentes no Curso, ou seja: 30, 60, 90, 120, 150 e 180 hs (ou pesos 1, 2, 3, 4, 5 e 6). Estes dados constam na Tabela 4.

A análise desta distribuição foi feita utilizando-se, além de outros aspectos, o seguinte critério: considerou-se as 6 modalidades de carga horária como uma escala, cujo ponto médio corresponde a 105 hs/aula (peso 3,5). Tomando este ponto médio como referência, 90 e 120hs foram consideradas modalidades médias; 30 e 60hs como modalidades baixas e 150 e 180 hs como altas.

Os dados da Tabela 4 mostram que, no Curso em geral, a maior concentração de disciplinas ocorre na modalidade de 60 horas (modalidade baixa), seguindo-se 120 hs (modalidade média). Estas duas modalidades juntas abrangem 67,4% do total das disciplinas do Curso.

TABELA 4 - "Distribuição das disciplinas por modalidades de carga horária"

Modalidades	S É R I E S												Geral		
	1ª			2ª			3ª			4ª					
	F	%	Posição	F	%	Posição	F	%	Posição	F	%	Posição	F	%	Posição
30 hs (peso 1)	2	15,4	2,5	2	18,2	3	1	9,1	3	-	-	-	5	10,9	4
60 hs (peso 2)	7	53,8	1	3	27,3	2	3	27,3	2	4	36,3	1	17	37,0	1
90 hs (peso 3)	2	15,4	2,5	1	9,1	4,5	-	-	-	3	27,3	2	6	13,0	3
120 hs (peso 4)	1	7,7	4,5	4	36,3	1	7	63,6	1	2	18,2	3	14	30,4	2
150 hs (peso 5)	1	7,7	4,5	1	9,1	4,5	-	-	-	1	9,1	4,5	3	6,5	5
180 hs (peso 6)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	9,1	4,5	1	2,2	6
Totais	13	100		11	100		11	100		11	100		46	100	

Na distribuição geral, constata-se que a maior parte das disciplinas (47,9%, quase metade) localiza-se nas modalidades de baixa carga horária; 43,4% está nas modalidades intermediárias ou médias; e apenas 8,7% das disciplinas tem uma carga horária considerada alta nos termos do critério adotado.

Considerando-se o ponto médio da escala de carga horária, 39,1% das disciplinas estão acima deste ponto e 60,9% estão abaixo.

Estes dados corroboram a observação feita ao final dos comentários sobre a Tabela anterior quanto à tendência, no Curso, a disciplinas com baixa carga horária.

A distribuição por séries evidencia:

- Na 1ª série predomina, englobando mais que a meta-

de das disciplinas, uma das modalidades baixas: 60 hs-aula. Agrupando modalidades conforme o critério apontado, vemos que 69,2% das disciplinas desta série tem carga horária baixa ; 23,1% localiza-se em modalidades médias e apenas 7,7% em uma das modalidades altas. Quanto ao ponto médio, 84,6% das disciplinas estão abaixo dele.

Na 2ª série, a modalidade predominante é intermediária: 120 hs, com 36,3%; seguida de uma baixa, a de 60 hs, com 27,3%. Juntas englobam 63,6% das disciplinas. A distribuição entre modalidades intermediárias (45,4%) e baixas (45,5%) é proporcional, havendo apenas 9,1% de modalidade alta. Em relação ao ponto médio, 54,6% das disciplinas está abaixo e 45,4% acima.

- A 3ª série é caracterizada por:

a) um nítido predomínio de disciplinas com 120 hs;  
 b) suas disciplinas distribuem-se em apenas 3 das 6 modalidades de carga horária. Não há disciplinas nas modalidades altas; há 36,4% nas baixas e apenas uma das modalidades médias abrange 63,6% das disciplinas. Esta é a única série em que a concentração de disciplinas é maior nas modalidades localizadas acima do ponto médio da escala.

- Na 4ª série, embora haja um leve predomínio de disciplinas com 60 hs, pode-se considerar que a concentração está nas modalidades de 60 e 90 hs: juntas abrangem 63,6% do total. Este percentual corresponde, também, àquele abaixo do ponto médio da escala de modalidades pois esta é a única série que não tem disciplinas de 30 horas. Nas modalidades médias há 45,5% das disciplinas e 18,2% estão nas modalidades altas. Esta é, ainda, a série onde se localiza a única disciplina de 180 hs existente no Curso.

Deste conjunto de dados referentes às relações entre frequência e carga horária das disciplinas, alguns merecem ser destacados:

- Embora haja uma distribuição relativamente equi-

librada de disciplinas e carga horária no Curso, observa-se maior tendência a disciplinas de baixa carga horária.

- A frequência de disciplinas se altera apenas da 1ª para a 2ª série, quando decresce; e depois permanece constante. A carga horária, no entanto aumenta progressivamente da 1ª à 4ª séries.

- A série inicial é a que parece concentrar mais aspectos discrepantes: embora tenha a maior frequência de disciplinas, tem a menor carga horária total; a maior porcentagem (quase 70%) de disciplinas abaixo de sua carga horária média e a maior concentração de disciplinas em modalidades baixas de carga horária. É, também, a única série cuja carga horária média se situa abaixo da média do Curso.

A frequência e carga horária das disciplinas estão sendo aqui usadas como indicadores, embora tendo-se clareza que são, em si, dados relativos e muitas vezes arbitrários. Podem refletir desde necessidades pedagógicas claramente identificadas até efeitos inerciais de tradição ou mesmo intrincadas relações de poder existentes na instituição.

Como a análise destes aspectos não se enquadra nos limites desta pesquisa, tanto a frequência quanto a carga horária das disciplinas estão sendo consideradas aqui apenas como indicadores da "atenção curricular" que foi dispensada a determinado elemento. Ou, em outras palavras, são usados para apontar aspectos valorizados nesta estrutura e de que maneira este valor está sendo atribuído.

Uma primeira tentativa de exploração destes aspectos consistiu na análise da origem institucional das disciplinas.

### 1.2. Origem institucional das disciplinas

Para esta análise considerou-se o Departamento do IP ou a outra Unidade Acadêmica a que estão vinculadas as disciplinas. Estes dados estão especificados na Tabela 1.

A distribuição das disciplinas nas séries conforme origem institucional consta na Tabela 5. (1)

TABELA 5 - "Distribuição de disciplinas e carga horária conforme origem institucional"

Departamento e/ou Unidade	S			É			R			I			E			S		
	1ª			2ª			3ª			4ª								
	F	Pe So	(%CH)	F	Pe So	(%CH)												
DPC - IP	-	-	-	-	-	-	1	4	11,4	2	7	19,4						
DPEA - IP	-	-	-	-	-	-	1	2	5,7	2	7	19,4						
DPGD - IP	1	5	16,1	5	19	59,4	2	8	22,9	1	2	5,6						
DPO - IP	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	6	16,7						
DPSP - IP	-	-	-	3	7	21,9	5	18	51,4	2	8	22,2						
Totais do IP	1	5	16,1	8	26	81,3	9	32	91,4	9	30	83,3						
CEFE	1	2	6,5	1	2	6,2	-	-	-	-	-	-						
CEPB	1	1	3,2	-	-	-	-	-	-	-	-	-						
FCM	1	2	6,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-						
Fed.	-	-	-	-	-	-	1	2	5,7	2	6	16,7						
ICB	3	8	25,8	-	-	-	-	-	-	-	-	-						
ICE	1	2	6,5	1	3	9,4	-	-	-	-	-	-						
ICH	2	5	16,1	-	-	-	-	-	-	-	-	-						
IF	2	5	16,1	-	-	-	-	-	-	-	-	-						
ITCR	1	1	3,2	1	1	3,1	1	1	2,9	-	-	-						
Totais de outras Unidades	12	26	83,9	3	6	18,7	2	3	8,6	2	6	16,7						
Totais gerais	13	31	100	11	32	100	11	35	100	11	36	100						

(1) Os dados percentuais existentes na Tabela 5 referem-se à carga horária (CH). Para a frequência de disciplinas, não foi feito o cálculo de porcentagens.

Evidencia-se, de imediato, nos dados desta distribuição, uma nítida diferença entre a 1ª série e as demais: a série inicial é a única em que predominam disciplinas oriundas de outras Unidades (83,9%). Dentre estas, observa-se o predomínio do Instituto de Ciências Biológicas (25,8% do total da série e 30,8% do total de "outras Unidades" nesta série).

Da 1ª para a 2ª série, há um salto que inverte a situação anterior, passando-se ao predomínio de disciplinas do IP (de 16,1% na 1ª série passa a 81,3% na 2ª). Este predomínio é um pouco maior na 3ª série e decresce ligeiramente na última.

Observa-se, ao longo do Curso, declínio no envolvimento de outras Unidades: de 8 envolvidas na série inicial, passa-se a 3 (2ª série), 2 (3ª) e apenas 1 na 4ª série. Ao mesmo tempo, cresce o envolvimento de Departamentos do IP: de 1 apenas na 1ª série, temos nas outras 2, 4 e 5, ou seja, todos os Departamentos de graduação em Psicologia têm disciplinas na 4ª série.

Na 2ª série o predomínio é do Departamento de Psicologia Geral e do Desenvolvimento (DPGD), com mais que metade de carga horária anual. O mesmo ocorre com o Departamento de Psicologia Social e da Personalidade (DPSP) na 3ª série. Na última série, verifica-se distribuição mais homogênea entre os vários Departamentos, diferenciando-se um pouco apenas o DPGD.

A 1ª série apresenta a maior dispersão: suas disciplinas estão distribuídas entre 9 das 14 "categorias" de origem institucional, o que representa 64,3% destas "categorias". A 2ª série é a mais concentrada: suas disciplinas distribuem-se em apenas cinco categorias. A 3ª e 4ª têm distribuição mais concentrada que dispersa: 6 tipos de origem institucional.

A Tabela 6 contém os dados de origem institucional das disciplinas do Curso como conjunto.

TABELA 6 - "Distribuição de disciplinas e carga horária conforme origem institucional (GERAL)"

Departamento e/ou Unidade	Disciplinas			Carga horária		
	F	%	Posição	Peso	%	Posição
DPC - IP	3	6,5	5	11	8,2	3
DPEA - IP	3	6,5	5	9	6,7	4
DPGD - IP	9	19,6	2	34	25,4	1
DPO - IP	2	4,4	10	6	4,5	7
DPSP - IP	10	21,7	1	33	24,6	2
Totais IP	27	58,7	-	93	69,4	-
CEFE	2	4,4	10	4	3,0	11
CEPB	1	2,1	13,5	1	0,8	14
FCM	1	2,1	13,5	2	1,5	13
FE	3	6,5	5	8	6,0	5,5
ICB	3	6,5	5	8	6,0	5,5
ICE	2	4,4	10	5	3,7	9
ICH	2	4,4	10	5	3,7	9
IF	2	4,4	10	5	3,7	9
ITCR	3	6,5	5	3	2,2	12
Totais outras Unidades	19	41,3	-	41	30,6	-
Totais gerais	46	100	-	134	100	-

Quanto à frequência de disciplinas, os Departamentos de Psicologia Geral e do Desenvolvimento e de Psicologia Social e da Personalidade englobam 41,3% do Curso; e quanto à carga horária, estes mesmos Departamentos respondem por 50% do total.

Em termos de frequência de disciplinas, pode-se considerar que há equilíbrio relativo no Curso entre o IP (58,7%) e outras Unidades (41,3%). Em relação à carga horária, há predomínio do IP embora não chegando a atingir 70% do to-

tal.

Partindo do fato que este Curso é de Psicologia, como poderíamos entender uma distribuição tão dispersa, que dedica cerca de 30% do tempo e 40% das disciplinas a um número tão grande de outras Unidades? A que poderia estar relacionado o fato de, dentre 22 outros setores acadêmicos (20 outras Unidades e 2 Coordenadorias) nove estarem envolvidos no currículo deste Curso? E alguns deles com tempo quase inexpressivo como 3% (CEFE); 2,2% (ITCR); 1,5% (FCM); e, até, menos de 1% (CEPB)? Refletiriam estes aspectos apenas uma gama diversificada de valores/interesses da comunidade interna ao elaborar o currículo ou refletiriam também ordenamentos externos aos quais esta comunidade teve que responder? Questionamentos como estes levaram à 2ª dimensão da análise, cujos resultados serão descritos a seguir.

## 2. O vínculo curricular das disciplinas

Já foi apontado anteriormente que o vínculo curricular se refere ao tipo de relação das disciplinas com determinações legais ou regimentais. Explicitou-se, também, as determinações e os critérios usados para a análise deste aspecto.

Resta, ainda, explicitar o esquema de categorias utilizado para classificação das disciplinas.

Tendo como base as determinações legais e regimentais apontadas, foram definidas as cinco categorias abaixo:

Categoria 1 - BACHARELADO: inclui disciplinas derivadas das 7 matérias exigidas no Currículo Mínimo de Psicologia para o Bacharelado.

Categoria 2 - PEDAGÓGICA: inclui disciplinas derivadas das assim denominadas "matérias pedagógicas" (quatro) exigidas para a Licenciatura.

Categoria 3 - PSICÓLOGO: inclui disciplinas deri

vadas das matérias exigidas no Currículo Mínimo para a Formação de Psicólogos, consideradas tanto as fixas (duas) quanto as eletivas (sete).

Categoria 4 - ESPECIAL: inclui "disciplinas" derivadas das exigências legais para o ensino superior em geral, no País (duas) e na PUCCAMP (uma).

Categoria 5 - PLENO: inclui as disciplinas que, segundo o critério apontado, não se enquadram nas categorias anteriores.

As duas primeiras categorias relacionam-se a exigências/obrigatoriedades específicas da Licenciatura em Psicologia. Para qualquer curso de graduação da PUCCAMP também constitui exigência a categoria 4. A terceira categoria consiste em exigência para Cursos de Psicologia mas não ao nível da Licenciatura. A última categoria abrange as disciplinas para cujo vínculo curricular não foi identificada nenhuma relação com obrigatoriedades.

A classificação das várias disciplinas nestas categorias, ou seja, conforme modalidades de vínculo curricular, consta da Tabela 7.

A distribuição das disciplinas nas séries segundo estas modalidades de vínculo curricular consta da Tabela 8.

Na 1ª série, só há disciplinas relacionadas às categorias Bacharelado, Especial e Pleno, esta última com mais da metade da série.

A 2ª série, além destas três, tem também disciplinas de Psicólogo. Há predomínio de Bacharelado, mas a frequência de Pleno também pode ser considerada alta.

Na 3ª série, há disciplinas das 5 categorias: Bacharelado, Psicólogo e Pleno com cerca de 27% cada; Pedagógica e Especial com 9,1% cada. Ou seja, estas duas últimas categorias somadas não atingem o percentual de qualquer das outras três.

Na 4ª série, só há disciplinas de Pedagógica, Ple

TABELA 7 - "Grade de disciplinas com especificação de modalidades de vínculo curricular"

Série	DISCIPLINAS	Carga Horária	PE SOS	MODALIDADE	Série	DISCIPLINAS	Carga Horária	Pe sos	MODALIDADE
1ª	Antropologia Cultural B	60	2	Pleno	3ª	Antropologia Teológica C	30	1	Especial
1ª	Antropologia Filosófica B	60	2	Pleno	3ª	Didática Geral	60	2	Pedagóg
1ª	Antropologia Teológica A	30	1	Especial	3ª	Dinâmica de Grupo e Relações Humanas	120	4	Psicólogo
1ª	Ciências Morfológicas: Anatomia	60	2	Pleno	3ª	Psicologia da Personalidade	120	4	Bachare
1ª	Elementos de Fisiologia	60	2	Bacharelado	3ª	Psicologia das Organizações	60	2	Pleno
1ª	Estatística Geral	60	2	Bacharelado	3ª	Psicologia Dinâmica II	120	4	Pleno
1ª	Estudo de Problemas Brasileiros	30	1	Especial	3ª	Psicologia do Comportamento	120	4	Pleno
1ª	Introdução à Genética Médica	60	2	Pleno	3ª	Psicologia do Desenvolvimento II	120	4	Bachare
1ª	Métodos e Técnicas de Pesquisa Científica	90	3	Pleno	3ª	Psicologia Escolar e Problemas Aprendizagem I	60	2	Psicólogo
1ª	Neuroanatomofisiologia	120	4	Pleno	3ª	Psicopatologia Geral	120	4	Bachare
1ª	Psicologia Geral e Experimental I	150	5	Bacharelado	3ª	Técnicas do Exame Psicológico II	120	4	Psicólogo
1ª	Sociologia Geral	90	3	Pleno	3ª	<b>TOTAIS: N = 11</b>	<b>1050</b>	<b>35</b>	
1ª	Educação Física I	60	2	Especial	4ª	Aconselhamento Psicológico	60	2	Psicólogo
1ª	<b>TOTAIS: N = 13</b>	<b>930</b>	<b>31</b>		4ª	Avaliação do Desempenho e Treinamento	90	3	Pleno
2ª	Análise Experimental do Comportamento	120	4	Pleno	4ª	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus	60	2	Pedagóg
2ª	Antropologia Teológica B	30	1	Especial	4ª	Métodos e Técnicas de Pesquisa em Psicologia	60	2	Pleno
2ª	Estatística Aplicada	90	3	Bacharelado	4ª	Prática de Ensino em Psicologia	120	4	Pedagóg
2ª	Ética Profissional do Psicólogo	30	1	Psicólogo	4ª	Psicodiagnóstico	90	3	Pleno
2ª	Introdução à Pesquisa em Psicologia	60	2	Pleno	4ª	Psicologia do Excepcional	60	2	Psicólogo
2ª	Psicologia Geral e Experimental I	150	5	Bacharelado	4ª	Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem II	150	5	Psicólogo
2ª	Psicologia Dinâmica I	60	2	Pleno	4ª	Seleção e Orientação Profissional	90	3	Psicólogo
2ª	Psicologia do Desenvolvimento I	120	4	Bacharelado	4ª	Técnicas do Exame da Personalidade	180	6	Pleno
2ª	Psicologia Social	120	4	Bacharelado	4ª	Teorias e Técnicas Psicoterápicas	120	4	Psicólogo
2ª	Técnicas do Exame Psicológico I	120	4	Psicólogo	4ª	<b>TOTAIS: N = 11</b>	<b>1080</b>	<b>36</b>	
2ª	Educação Física II	60	2	Especial	CURSO	<b>TOTAIS: N = 46</b>	<b>4020</b>	<b>134</b>	
2ª	<b>TOTAIS: N = 11</b>	<b>960</b>	<b>32</b>						

TABELA 8 - "Distribuição das disciplinas conforme modalidades de vínculo curricular"

MODALIDADES	S		É		R		I		E		S	
	1ª		2ª		3ª		4ª					
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Bacharelado	3	23,1	4	36,3	3	27,3	-	-	-	-	-	-
Pedagógica	-	-	-	-	1	9,1	2	18,2	-	-	-	-
Psicólogo	-	-	2	18,2	3	27,2	5	45,4	-	-	-	-
Especial	3	23,1	2	18,2	1	9,1	-	-	-	-	-	-
Pleno	7	53,8	3	27,3	3	27,3	4	36,4	-	-	-	-
Totais	13	100	11	100	11	100	11	100	11	100	11	100

no e Psicólogo, com claro predomínio desta última, que abran-ge quase 50% das disciplinas, embora a frequência de Pleno também seja bastante significativa.

A única categoria presente nas 4 séries é Pleno, e sempre com uma das frequências mais significativas.

A Tabela 9 apresenta estes mesmos dados mas asso- ciados à carga horária. Por isto, não serão destacados aque- les aspectos que forem semelhantes aos da Tabela anterior mas apenas aqueles que se alteraram a partir da associação com a carga horária.

Na 1ª série, Bacharelado tem mais que o dobro da carga horária de Especial embora a frequência de disciplinas seja igual.

Na 2ª série, o predomínio de Bacharelado em ter- mos de carga horária significa alcançar 50% do tempo na sé- rie. Psicólogo, com a mesma frequência de disciplinas, tem quase o dobro da carga horária de Especial.

As alterações na 3ª série estão relacionadas a:

TABELA 9 - "Distribuição da carga horária conforme modalidades de vínculo curricular"

MODALIDADES	S		É		R		I		E		S	
	1ª		2ª		3ª		4ª					
	Peso	%	Peso	%	Peso	%	Peso	%	Peso	%	Peso	%
Bacharelado	9	29	16	50,0	12	34,3	-	-	-	-	-	-
Pedagógica	-	-	-	-	2	5,7	6	16,7				
Psicólogo	-	-	5	15,6	10	28,6	16	44,4				
Especial	4	12,9	3	9,4	1	2,8	-	-				
Pleno	18	58,1	8	25,0	10	28,6	14	38,9				
Totais	31	100	32	100	35	100	36	100				

a) configura-se um predomínio de Bacharelado, que na frequência se iguala a Psicólogo e Pleno; b) este predomínio se deve basicamente à redução do percentual em Pedagógica e Especial, esta com 1/3 do percentual de sua frequência e aquela com metade.

A 4ª série não apresenta alterações consideradas relevantes.

Os dados da distribuição no Curso em geral estão na Tabela 10, que especifica também a posição relativa de cada modalidade.

Em termos de frequência de disciplinas, o maior percentual é de Pleno, com quase 40%. Em seguida, empatadas, Bacharelado e Psicólogo com pouco mais de 20% cada. Depois, Especial com cerca de 10% e, por último, Pedagógica, com pouco mais de 5% das disciplinas.

Com a associação da carga horária, Pleno continua predominando, com o mesmo percentual; Bacharelado aumenta

TABELA 10 - "Distribuição das disciplinas e da carga horária conforme modalidades de vínculo curricular (GERAL)"

MODALIDADES	Disciplinas			Carga horária		
	F	%	Posição	F	%	Posição
Bacharelado	10	21,7	2,5	37	27,6	2
Pedagógica	3	6,5	5	8	6,0	4,5
Psicólogo	10	21,7	2,5	31	23,1	3
Especial	6	13,1	4	8	6,0	4,5
Pleno	17	37,0	1	50	37,3	1
Totais	46	100	-	134	100	-

um pouco, indo para 2º lugar e Psicólogo para terceiro. Mas a alteração mais marcante parece ocorrer com Especial, cujo percentual se reduzindo a menos que metade do anterior, passa à mesma posição de Pedagógica, que também tem pequena redução.

Os dados destas três últimas Tabelas apontam alguns destaques:

- A categoria predominante - Pleno - é a única que não está relacionada a exigências/obrigatoriedades.

- Dentre as categorias exigidas para Licenciatura na PUCCAMP, as específicas de Psicologia (Bacharelado) predominam claramente sobre as outras duas, que são sempre as menos valorizadas.

- A Pedagógica, que constitui a exigência específica de Cursos de Licenciatura, parece ser a menos valorizada das cinco: aparece em apenas duas séries, seus percentuais são sempre baixos, aparece sempre na última ou penúltima posição.

Este nível baixo de participação da categoria Pedagógica destaca-se mais quando se compara com a atenção da da à categoria Psicólogo. Esta, embora não constitua obrigatoriedade para a Licenciatura em Psicologia, é uma das presenças mais significativas no currículo.

Pode-se argumentar em relação a estas considerações que, como a Licenciatura é sempre em algum campo do conhecimento, as matérias pedagógicas não configuram exigências isoladas e suficientes, devendo estar, em qualquer currículo, associadas, no mínimo, às exigências específicas daquela área. Neste caso, às matérias do Bacharelado.

Em que resultaria, para a relação com as outras categorias, a junção das duas modalidades que constituem exigências para qualquer Licenciatura em Psicologia? Esta questão levou à distribuição apresentada na Tabela 11.

TABELA 11 - "Distribuição das disciplinas e carga horária agrupando modalidades 1 e 2 de vínculo curricular (GERAL)"

MODALIDADES	Disciplinas			Carga horária		
	F	%	Posição	Peso	%	Posição
Bacharelado +Pedagógica	13	28,2	2	45	33,6	2
Psicólogo	10	21,7	3	31	23,1	3
Especial	6	13,1	4	8	6,0	4
Pleno	17	37,0	1	50	37,3	1
Totais	46	100		134	100	

Observando os dados, podemos constatar que, embora aumente a proporção das exigências específicas de Licenciatura em Psicologia, a categoria não relacionada a exigências

- Pleno - continua predominando. Além disto, mesmo com a junção das exigências da Licenciatura em Psicologia, a categoria Psicólogo se mantém expressiva, quase igual ao total das duas exigências, mesmo sem constituir obrigatoriedade para este nível de Curso.

Os Currículos Mínimos, até por definição, constituem exigências mínimas, como se sabe. Outras necessidades, identificadas pela comunidade responsável pelo currículo de um Curso, devem ser por ele atendidas.

Serão estes, então, os aspectos mais valorizados nesta estrutura? Buscando resposta a esta questão, organizou-se uma distribuição das disciplinas e carga horária agrupando as categorias em dois grandes blocos. O primeiro engloba as três que são exigidas para Licenciatura em Psicologia na PUCCAMP, ou seja, Bacharelado, Pedagógica e Especial; no outro bloco, estão as não exigidas para este Curso: Pleno e Psicólogo.

Os resultados oriundos deste agrupamento estão na Tabela 12.

TABELA 12 - "Distribuição das disciplinas e carga horária agrupando modalidades de vínculo curricular conforme exigências para Licenciatura (GERAL)"

MODALIDADES	Disciplinas			Carga Horária		
	F	%	Posição	Peso	%	Posição
Exigidas	19	41,3	2	53	39,6	2
Não exigidas	27	58,7	1	81	60,4	1
Totais	46	100	-	134	100	-

Os dados resultantes deste agrupamento evidenciam que a preponderância nesta estrutura curricular é re-

almente de aspectos que não constituem exigências para este Curso: o agrupamento das três categorias relativas a obrigatoriedades é o menor dos dois. E seria ainda menor se não incluísse a categoria Especial.

Retomando os questionamentos que antecederam a análise do vínculo curricular das disciplinas, pode-se considerar que esta estrutura curricular, enquanto de Licenciatura, parece responder menos a ordenamentos externos do que a outros interesses/valores da comunidade interna.

Na análise da origem institucional das disciplinas, destacou-se também a grande participação de outros setores acadêmicos da Universidade na composição desta estrutura. Este aspecto estaria, de algum modo, relacionado à predominância de não obrigatoriedades neste currículo? Qual seria a origem institucional das disciplinas incluídas nas categorias não exigidas para este nível de Curso? A partir destas indagações, foi investigada a relação entre origem institucional e categorias não obrigatórias (Pleno e Psicólogo). Como a categoria Psicólogo deveria, por princípio, só incluir disciplinas de Psicologia, o cruzamento com a origem institucional foi feito discriminando separadamente cada uma das duas categorias não obrigatórias. Os resultados destes cruzamentos estão descritos na Tabela 13.

Os comentários destes resultados serão feitos acompanhando a disposição usada no cruzamento: cada categoria separadamente e depois a junção de ambas.

Na categoria Pleno, destaca-se inicialmente a redução da amplitude de "categorias" de origem institucional envolvidas. De nove outras Unidades que têm disciplinas no Curso apenas quatro se relacionam a não obrigatoriedades; de cinco Departamentos do IP, um deles: Departamento de Psicologia Escolar e da Aprendizagem, não tem disciplinas incluídas na categoria Pleno.

A distribuição de disciplinas entre IP (59%) e outras Unidades (41%) está quase equilibrada, mas em termos de

TABELA 13 - Distribuição das duas modalidades de vínculo curricular não exigidas para Licenciatura conforme origem institucional (GERAL)"

Departamento e/ ou Unidade	Pleno				Psicólogo				Ambas			
	Discipli- nas		Carga horária		Discipli- nas		Carga horária		Discipli- nas		Carga horária	
	F	%	Peso	%	F	%	Peso	%	F	%	Peso	%
FCM	1	5,9	2	4	-	-	-	-	1	3,7	2	2,5
ICB	2	11,7	6	12	-	-	-	-	2	7,4	6	7,4
ICH	2	11,7	5	10	-	-	-	-	2	7,4	5	6,2
IF	2	11,7	5	10	-	-	-	-	2	7,4	5	6,2
Totais outras Unidades	7	41	18	36	-	-	-	-	7	25,9	18	22,3
DPC-IP	1	5,9	3	6	1	10	4	12,9	2	7,4	7	8,6
DPEA-IP	-	-	-	-	3	30	9	29,0	3	11,1	9	11,1
DPGD-IP	3	17,7	8	16	2	20	8	25,8	5	18,5	16	19,7
DPO-IP	1	5,9	3	6	1	10	3	9,7	2	7,4	6	7,4
DPSP-IP	5	29,5	18	36	3	30	7	22,6	8	29,7	25	30,9
Totais do IP	10	59	32	64	10	100	31	100	20	74,1	63	77,7
Totais gerais	17	100	50	100	10	100	31	100	27	100	81	100

carga horária pode-se configurar mais claramente a preponderância do IP. Destaca-se aqui o percentual de carga horária do Departamento de Psicologia Social e da Personalidade que, isolado, se iguala ao conjunto das outras Unidades e equivale a mais que a soma dos outros Departamentos do IP.

Na categoria Psicólogo, além de realmente não haver disciplinas de outras Unidades, todos os Departamentos do IP estão representados embora não proporcionalmente. Na frequência de disciplinas, preponderam os Departamentos de Psicologia Escolar e da Aprendizagem (DPEA) e Psicologia Social e da Perso

nalidade. Quando se associa a carga horária, a situação se altera: o DPEA tem o maior percentual e o DPSP tem o terceiro. É interessante observar, também, que tanto em frequência de disciplinas quanto em carga horária, o Departamento de Psicologia das Organizações (DPO) está na última posição.

Com a junção de ambas, evidencia-se o marcante predomínio de disciplinas do IP nas categorias não obrigatórias para este nível de Curso: tanto em termos de frequência quanto de carga horária, cerca de três quartos das disciplinas não relacionadas a determinações externas, nos termos definidos nesta análise, estão alocadas no Instituto de Psicologia.

Em termos de cada origem institucional isolada, como comentado anteriormente na análise de cada modalidade, verifica-se o predomínio do Departamento de Psicologia Social e da Personalidade, com cerca de 30% do total de disciplinas e carga horária, seguido do Departamento de Psicologia Geral e do Desenvolvimento (cerca de 19%) e do Departamento de Psicologia Escolar e da Aprendizagem (11,1%).

Diante deste conjunto de dados relativos ao vínculo curricular das disciplinas, considerou-se interessante investigar ainda um aspecto relacionado a exigências legais. Estas exigências incluem, para o Curso de Formação de Psicólogos, as categorias "Bacharelado" e "Psicólogo", uma vez que as matérias pedagógicas são exigidas apenas para Cursos de Licenciatura. Embora na PUCCAMP tenha sido a Licenciatura o Curso adotado, no Currículo Mínimo de Psicologia ele é colocado como uma opção a ser feita em cada universidade.

Que resultados se teria considerando as obrigações específicas de Psicologia contidas no Currículo Mínimo, sem diferenciar os níveis de Curso (Licenciatura e Formação de Psicólogos)? Para explorar este aspecto foi organizada a distribuição apresentada na Tabela 14 que se fundamentou na junção das exigências específicas de Psicologia.

Como se pode observar, a modalidade predominante

TABELA 14 - "Distribuição das disciplinas e da carga horária agrupando modalidades que constituem exigências específicas de Psicologia (GERAL)"

MODALIDADES	Disciplinas			Carga horária		
	F	%	Posição	Peso	%	Posição
Bacharelado +Psicólogo	20	43,4	1	68	50,7	1
Pedagógica	3	6,5	4	8	6	3,5
Especial	6	13,1	3	8	6	3,5
Pleno	17	37,0	2	50	37,3	2
Totais	46	100		134	100	

agora, tanto em frequência de disciplinas (43,4%), quanto, mais ainda, em carga horária (50,7%), é aquela que resultou da junção das duas categorias que representam exigências específicas de Psicologia. Esta é a única distribuição em que, tanto em termos de frequência quanto de carga horária, a não obrigatoriedade (Pleno) é superada por outra categoria.

Sintetizando os dados relativos à análise nesta segunda dimensão, a da relação das disciplinas com determinações legais e regimentais, pode-se considerar que, embora o Curso se configure legalmente como Licenciatura, o ordenamento predominante que esta estrutura curricular expressa parece ser o da formação de psicólogos, não o de licenciados em Psicologia. Ou, embora oficialmente o currículo seja de Licenciatura, "oculto" neste há outro currículo, predominante, direcionado para o profissional psicólogo.

Conquanto já se possa considerar que há evidências, sob o ponto de vista até aqui considerado, que o núcleo da atenção curricular desta estrutura é a formação de psicólogos, a análise não está esgotada. Trabalhou-se até agora com as-

pectos necessários, mas ainda não suficientes para uma caracterização da estrutura curricular que atenda aos objetivos inicialmente propostos.

Enfocou-se, na análise do vínculo curricular, as denominações das disciplinas, mas estas constituem "rótulos" cujo preenchimento pode abranger uma ampla gama de conteúdos, diversificados ou até incompatíveis. Há evidências disto na literatura. Seminário (1987), por exemplo, aponta num estudo de Cursos de Psicologia que as teorias psicanalíticas aparecem frequentemente nos currículos, mas como conteúdo de disciplinas cujo nome não aponta necessariamente para Psicanálise, nem mesmo para teorias psicológicas: geralmente são estudadas em "Psicologia da Personalidade". Ou seja, as teorias psicanalíticas são abordadas com bastante frequência, mas sob outro "rótulo".

E nesta estrutura que estamos analisando, quais seriam os temas/assuntos contidos sob os "rótulos" existentes? Como estariam articulados uns com os outros? A estrutura veicularia algum "modelo" de psicólogo? Qual seria o "perfil" de profissional subjacente a este currículo, "oculto" nele?

Buscando responder a questões como essas, investigou-se as temáticas predominantes nesta estrutura através da análise das ementas das disciplinas que será relatada a seguir:

### 3. A temática das Ementas

3.1.0 esquema utilizado para categorização das Ementas é composto de 5 Áreas (grandes agrupamentos) subdivididas em Categorias.

Para cada modalidade, foi estabelecido um código que corresponde às letras iniciais do nome da Área e da Categoria, em maiúscula. Para duas categorias de uma mesma Área (cuja letra inicial é igual), foram acrescentadas as duas letras seguintes, em minúscula.

ÁREA 1 - FUNDAMENTAL (F) - agrupa disciplinas que pertencem a outras áreas de conhecimento que: a) fazem interface e/ou se conectam à Psicologia, seus conhecimentos sendo considerados fundamentos e/ou instrumentação para os conhecimentos/aprendizagens específicos da Psicologia; e/ou b) exigidas por legislação federal ou regimental da Universidade.

Subdivide-se em 5 Categorias:

Categoria 1 - BIOMÉDICA (FB) agrupa disciplinas cujos assuntos derivam da Biologia ou da Medicina.

Categoria 2 - FILOSÓFICA (FF) agrupa disciplinas cujos assuntos deriva da Filosofia.

Categoria 3 - MATEMÁTICA (FM) agrupa disciplinas cujos assuntos derivam da Matemática.

Categoria 4 - SOCIOLÓGICA (FS) agrupa disciplinas cujos assuntos derivam das Ciências Sociais.

Categoria 5 - ESPECIAL (FE) agrupa disciplinas cujos conhecimentos também derivam de outras áreas do conhecimento cuja presença se justifica principalmente por legislação específica, podendo até constituir fundamento para a Psicologia mas não necessariamente.

ÁREA 2 - BÁSICA (B) agrupa disciplinas relacionadas fundamentalmente ao conhecimento dos grandes temas/assuntos básicos da Psicologia. Em geral, são assuntos abrangidos nos grandes sistemas teóricos de Psicologia e são, também, utilizados nas várias modalidades de atuação do profissional de Psicologia.

Subdivide-se em 4 categorias: (2)

Categoria 6 - DESENVOLVIMENTO (BDes) inclui disciplinas cujo enfoque central é o estudo do processo de desenvolvimento psicológico.

---

(2) Embora as categorias pertençam à Área em que estão incluídas, sua numeração será feita na seqüência geral do conjunto de categorias para facilitar a apresentação do esquema e dos resultados das Tabelas.

Categoria 7 - DIFERENCIAL (BDif) agrupa disciplinas cujo interesse predominante se refere a diferenciações em relação ao que é considerado "normalidade psicológica".

Categoria 8 - GERAL (BG) inclui disciplinas voltadas predominantemente para o conhecimento dos processos psicológicos básicos, com caráter introdutório.

Categoria 9 - SOCIAL (BS) agrupa disciplinas cujo enfoque predominante é o conhecimento dos aspectos psicológicos envolvidos na relação do indivíduo com outros indivíduos, com grupos sociais e/ou com a sociedade.

ÁREA 3 - SISTÊMICA (S) agrupa disciplinas em que predomina o interesse pelo conhecimento dos grandes sistemas e teorias da Psicologia.

Está subdividida em 3 categorias:

Categoria 10 - ANALÍTICA (SA) inclui disciplinas voltadas para o estudo das teorias psicanalíticas.

Categoria 11 - COMPORTAMENTAL (SC) agrupa disciplinas cujo interesse central se fundamenta em orientações teórico-metodológicas de base comportamental.

Categoria 12 - VÁRIOS SISTEMAS (SV) inclui disciplinas em que o interesse predominante é o estudo, em particular e/ou comparativamente, de vários enfoques teóricos em Psicologia, incluindo ou não os dois anteriores.

ÁREA 4 - INSTRUMENTAL (I) agrupa disciplinas voltadas para o ensino/aprendizagem de instrumentos e procedimentos (habilidades) necessários para a atuação profissional em Psicologia. Representada por uma única categoria:

Categoria 13 - TESTES E MEDIDAS (IT) inclui disciplinas cujo interesse predominante é o conhecimento da elaboração, aplicação e avaliação de instrumentos de medida e avaliação psicológicas.

ÁREA 5 - PROFISSIONALIZANTE (P) inclui disciplinas em que predomina o interesse específico com a preparação para a atuação como profissional em Psicologia.

Subdivide-se em 6 categorias:

Categoria 14 - MAGISTÉRIO (PM) inclui disciplinas voltadas especificamente para a formação do professor.

Categoria 15 - PESQUISA (PP) agrupa disciplinas cujos conhecimentos estão relacionados à formação do pesquisador em Psicologia.

Categoria 16 - CLÍNICA (PC) inclui disciplinas cuja preocupação predominante é o preparo do psicólogo para atuação na área de Psicologia Clínica.

Categoria 17 - EDUCACIONAL (PE) agrupa disciplinas voltadas à preparação para atuar como psicólogo na Área Educacional/Escolar.

Categoria 18 - ORGANIZACIONAL (PO) inclui disciplinas em que predomina o interesse em preparar para a atuação como psicólogo na área Organizacional/do Trabalho.

Categoria 19 - GENERALISTA (PG) agrupa disciplinas voltadas ao preparo para a atuação profissional do psicólogo mas não especificamente para uma determinada área de atuação.

Conforme apontado no Capítulo anterior, a categorização fundamentou-se no tema/assunto predominante o que implicou "recortes" nas ementas. Embora este aspecto esteja implícito na apresentação e comentários dos resultados, não será apontado a não ser quando necessário.

A classificação das disciplinas conforme a temática predominante nas ementas está especificada na Tabela 15.

### 3.2. Grandes agrupamentos temáticos da estrutura curricular - ÁREAS

A estrutura curricular da Licenciatura em Psicologia pode ser dividida em cinco grandes conjuntos de temas predominantes conforme apontado no esquema de categorização e apresentado na Tabela 16.

Tanto o Esquema como a Tabela 16 evidenciam que

TABELA 15 - "Grade de disciplinas com especificação de modalidades temáticas"

Série	DISCIPLINAS	Carga Horária	PE SOS	MODALIDADES
1ª	Antropologia Cultural B	60	2	FS
1ª	Antropologia Filosófica B	60	2	FF
1ª	Antropologia Teológica A	30	1	FE
1ª	Ciências Morfológicas: Anatomia	60	2	FB
1ª	Elementos de Fisiologia	60	2	FB
1ª	Estatística Geral	60	2	FM
1ª	Estudo de Problemas Brasileiros	30	1	FE
1ª	Introdução à Genética Médica	60	2	FB
1ª	Métodos e Técnicas de Pesquisa Científica	90	3	FF
1ª	Neuroanatomofisiologia	120	4	FB
1ª	Psicologia Geral e Experimental I	150	5	BG
1ª	Sociologia Geral	90	3	FS
1ª	Educação Física I	60	2	FE
1ª	<b>TOTALS: N = 13</b>	<b>930</b>	<b>31</b>	
2ª	Análise Experimental do Comportamento	120	4	SC
2ª	Antropologia Teológica B	30	1	FE
2ª	Estatística Aplicada	90	3	FM
2ª	Ética Profissional do Psicólogo	30	1	PG
2ª	Introdução à Pesquisa em Psicologia	60	2	PP
2ª	Psicologia Geral e Experimental I	150	5	BG
2ª	Psicologia Dinâmica I	60	2	SA
2ª	Psicologia do Desenvolvimento I	120	4	B Des.
2ª	Psicologia Social	120	4	BS
2ª	Técnicas do Exame Psicológico I	120	4	IT
2ª	Educação Física II	60	2	FE
2ª	<b>TOTALS: N = 11</b>	<b>960</b>	<b>32</b>	
3ª	DISCIPLINAS	Carga Horária	Pe sos	MODALIDA
3ª	Antropologia Teológica C	30	1	FE
3ª	Didática Geral	60	2	PM
3ª	Dinâmica de Grupo e Relações Humanas	120	4	BS
3ª	Psicologia da Personalidade	120	4	SV
3ª	Psicologia das Organizações	60	2	BG
3ª	Psicologia Dinâmica II	120	4	SA
3ª	Psicologia do Comportamento	120	4	SC
3ª	Psicologia do Desenvolvimento II	120	4	B Des.
3ª	Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem I	60	2	PE
3ª	Psicopatologia Geral	120	4	B Dif.
3ª	Técnicas do Exame Psicológico II	120	4	IT
3ª	<b>TOTALS: N = 11</b>	<b>1050</b>	<b>35</b>	
4ª	Aconselhamento Psicológico	60	2	PG
4ª	Avaliação do Desempenho e Treinamento	90	3	PO
4ª	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1ª e 2ª Graus	60	2	PM
4ª	Métodos e Técnicas de Pesquisa em Psicologia	60	2	PP
4ª	Prática de Ensino em Psicologia	120	4	PM
4ª	Psicodiagnóstico	90	3	PC
4ª	Psicologia do Excepcional	60	2	B Dif.
4ª	Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem II	150	5	PE
4ª	Seleção e Orientação Profissional	90	3	PO
4ª	Técnicas do Exame da Personalidade	180	6	IT
4ª	Teorias e Técnicas Psicoterápicas	120	4	PC
4ª	<b>TOTALS: N = 11</b>	<b>1080</b>	<b>36</b>	
CURSO	<b>TOTALS: N = 46</b>	<b>4020</b>	<b>134</b>	

a distribuição entre as cinco Áreas, no Curso, não é proporcional.

Quanto ao Esquema, o número de categorias em cada Área parece evidenciar diferenças de densidade entre elas. A Área Profissionalizante abrange o maior número de categorias (seis), podendo ser considerada bastante densa em termos de diversidade de conteúdos. Em seguida, em ordem proporcionalmente decrescente de categorias, estão as Áreas Fundamental (cinco), Básica (quatro) e Sistêmica (três). Por último e, em condição diferenciada das anteriores, está a Área Instrumental, que é representada por uma única categoria.

Os dados da Tabela 16 permitem melhor entendimento da distribuição das Áreas no Curso.

TABELA 16 - "Distribuição das disciplinas e da carga horária por Áreas temáticas, com especificação de peso médio (GERAL)"

ÁREAS	Disciplinas			Carga horária			Peso médio
	F	%	Posição	Peso	%	Posição	
Fundamental (F)	16	34,8	1	33	24,6	2	2,06
Básica (B)	8	17,4	3	32	23,4	3	4,0
Sistêmica (S)	5	10,9	4	18	13,4	4	3,6
Instrumental (I)	3	6,5	5	14	10,5	5	4,66
Profissionalizante (P)	14	30,4	2	37	27,6	1	2,64
Totais (Curso)	46	100	-	134	100	-	2,91

Nesta Tabela foi incluída também a especificação do peso médio de cada modalidade. Para o cálculo do peso

médio, dividiu-se a soma dos pesos, de cada modalidade e do Curso, pelo número correspondente de disciplinas. O peso médio indica a carga horária semanal média por disciplinas.

Em termos de frequência de disciplinas, a Área Fundamental é a preponderante com quase 35% do total. Próximo a ela, com cerca de 30%, está a Área Profissionalizante. As outras três Áreas juntas abrangem o mesmo percentual de disciplinas que a Área Fundamental, respectivamente: Básica (17,4%), Sistemática (10,9%) e Instrumental (6,5%).

Associando-se à frequência a carga horária, ocorrem algumas alterações na distribuição: as duas Áreas (F e P) com frequência alta de disciplinas têm reduções nos seus percentuais, e as outras três têm aumentos, configurando uma distribuição menos heterogênea.

Apesar da redução, a Área Profissionalizante passa para a primeira posição com mais de 25% da carga horária do Curso.

Em seguida estão as Áreas: Fundamental, que sofreu a maior redução (10,2 pontos percentuais), e Básica, que teve o maior aumento (6,5 pontos percentuais), com quase 25% cada uma.

Apesar do aumento nos percentuais, as Áreas Sistemática (com 13,4%) e Instrumental (com 10,5%) mesmo somadas não atingem o percentual de cada uma das anteriores.

Analisando a relação entre frequência e carga horária, pode-se considerar que: a) percentual de carga horária maior que o de frequência indica existência de disciplinas de alta carga horária; b) percentual de frequência maior que o de carga horária, ao contrário, indica disciplinas de baixa carga horária.

Assim, diante dos resultados da distribuição das disciplinas por Áreas, considerou-se interessante estudar a carga horária média das disciplinas em cada modalidade.

Os dados, expressos em pesos médios, indicam

que as duas Áreas (F e P) que possuem percentuais mais altos de frequência e carga horária de disciplinas, são as que têm menores valores de carga horária média por disciplina, respectivamente 2,06 (Área F) e 2,64 (Área P) aulas semanais em média. São as duas Áreas que têm carga horária média menor que a do Curso.

Inversamente, a Área que tem os menores percentuais de frequência e carga horária, a Instrumental, possui a maior carga horária média: 4,66 aulas semanais, em média.

A Área Básica é a que parece mais consistente: ocupa a 3ª posição quanto à frequência de disciplinas e carga horária total, e a 2ª quanto à carga horária média.

Associando os três aspectos que podem ser considerados indicadores de atenção curricular (frequência, carga horária total e carga horária média por disciplina), pode-se considerar que as disciplinas voltadas para o estudo de temas/assuntos básicos em Psicologia são as que parecem valorizadas de modo mais consistente nesta estrutura.

3.3. A distribuição conforme Categorias temáticas.

Os dados relativos à frequência de disciplinas, por séries, conforme Categorias temáticas constam da Tabela 17.

A 1ª série é a que se apresenta mais concentrada: suas 13 disciplinas estão distribuídas em 6 Categorias pertencentes a 2 Áreas (F e B). As 5 categorias (todas) da Área Fundamental estão representadas, ou seja, na série inicial há disciplinas de todas as outras áreas do conhecimento representadas no Currículo. De Psicologia, há apenas uma categoria, da Área Básica. Ou seja, na série inicial, além de outras áreas do conhecimento, só há uma disciplina psicológica e esta volta da para o estudo de processos psicológicos básicos, com caráter introdutório. (3)

TABELA 17 - "Distribuição das disciplinas conforme  
Categorias temáticas"

CATEGORIAS	S É R I E S							
	1ª		2ª		3ª		4ª	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Biomédica	4	30,7	-	-	-	-	-	-
Filosófica	2	15,4	-	-	-	-	-	-
Matemática	1	7,7	1	9,1	-	-	-	-
Sociológica	2	15,4	-	-	-	-	-	-
Especial	3	23,1	2	18,2	1	9,1	-	-
Desenvolvimento	-	-	1	9,1	1	9,1	-	-
Diferencial	-	-	-	-	1	9,1	1	9,0
Geral	1	7,7	1	9,1	-	-	-	-
Social	-	-	1	9,1	1	9,1	-	-
Analítica	-	-	1	9,1	1	9,1	-	-
Comportamental	-	-	1	9,1	1	9,1	-	-
Vários Sistemas	-	-	-	-	1	9,1	-	-
Testes e Medidas	-	-	1	9,0	1	9,0	1	9,1
Magistério	-	-	-	-	1	9,1	2	18,2
Pesquisa	-	-	1	9,1	-	-	1	9,1
Clínica	-	-	-	-	-	-	2	18,2
Educacional	-	-	-	-	1	9,1	1	9,1
Organizacional	-	-	-	-	-	-	2	18,2
Generalista	-	-	1	9,1	1	9,1	1	9,1
Totais	13	100	11	100	11	100	11	100

(3) Diante deste quadro, fica fácil entender comentários irônicos dos alunos: "Pensei que tinha passado no Vestibular para Psicologia, mas acho que me enganei..."

Na 2ª série, as 11 disciplinas estão dispersas em 10 categorias, de todas as Áreas, o menor percentual sendo da Área Instrumental. Os maiores percentuais são do conjunto de categorias das Áreas Fundamental e Básica, cada Área somando 27,3%. Em relação a temas, estes dados significam que, embora haja bastante dispersão com a inserção de temáticas psicológicas variadas, o predomínio continua sendo das duas Áreas temáticas existentes na série anterior.

A 3ª série é ainda mais dispersa: o número de categorias é igual ao número de disciplinas (11) e todas as Áreas estão representadas. Somados os percentuais das categorias de cada Área, o predomínio é das Áreas Básica, Sistêmica e Profissionalizante. Considerando a variedade de temáticas da última Área citada e a maior concentração temática nas duas primeiras, pode-se afirmar que, na 3ª série, a maior parte das disciplinas está dirigida ao estudo de grandes temas/as - assuntos da Psicologia e de dois dos grandes sistemas teóricos.

A 4ª série é quase tão concentrada quanto a 1ª: há 8 categorias, de 3 Áreas. Destas 3 Áreas, a Profissionalizante e Instrumental estão integralmente representadas e há uma categoria da Básica. A temática desta única categoria, a Diferencial, pode ser considerada próxima das temáticas da Área Profissionalizante. Não há categoria alguma das Áreas Fundamental e Sistêmica. Como a Área Instrumental também é próxima da Profissionalizante, envolvendo aprendizagens de caráter mais prático que teórico, pode-se considerar que a 4ª série concentra-se numa preocupação central com a formação profissional.

A Tabela 18 contém os dados da distribuição da carga horária nas séries, conforme categorias temáticas.

Desta Tabela, serão comentados apenas os aspectos que constituem alterações em relação à distribuição da frequência, já comentada.

TABELA 18 - "Distribuição da carga horária conforme  
Categorias temáticas "

CATEGORIAS	S É R I E S							
	1ª		2ª		3ª		4ª	
	Peso	%	Peso	%	Peso	%	Peso	%
Biomédica	10	32,3	-	-	-	-	-	-
Filosófica	5	16,1	-	-	-	-	-	-
Matemática	2	6,5	3	9,4	-	-	-	-
Sociológica	5	16,1	-	-	-	-	-	-
Especial	4	12,9	3	9,4	1	2,9	-	-
Desenvolvimento	-	-	4	12,5	4	11,4	-	-
Diferencial	-	-	-	-	4	11,4	2	5,6
Geral	5	16,1	5	15,6	-	-	-	-
Social	-	-	4	12,5	4	11,4	-	-
Analítica	-	-	2	6,2	4	11,5	-	-
Comportamental	-	-	4	12,5	4	11,4	-	-
Vários Sistemas	-	-	-	-	4	11,4	-	-
Testes e medidas	-	-	4	12,5	4	11,5	6	16,7
Magistério	-	-	-	-	2	5,7	6	16,7
Pesquisa	-	-	2	6,2	-	-	2	5,5
Clínica	-	-	-	-	-	-	7	19,4
Educacional	-	-	-	-	2	5,7	5	13,9
Organizacional	-	-	-	-	-	-	6	16,7
Generalista	-	-	1	3,2	2	5,7	2	5,5
Totais	31	100	32	100	35	100	36	100

Na 1ª série continua o predomínio de Biomédica, com um percentual um pouco maior (32,3%). A categoria Especial decresce, ficando com percentual abaixo de Filosófica, Sociológica e Geral. Esta última é a que apresenta maior acrés-

cimo, indo de 7,7% (frequência) para 16,1% (carga horária), ou seja, supera em mais que 100% o seu percentual de frequência.

Na 2ª série, também, Especial decresce, perdendo a condição predominante. A categoria Geral tem aumento de 6,5 pontos percentuais, passando a predominar, com 15,6%. Em seguida, estão Social, Desenvolvimento, Comportamental e Testes e Medidas, que também cresceram para 12,5%. Perdem pontos percentuais Analítica, Pesquisa e, principalmente, Generalista.

Em termos de Áreas, configura-se claramente a preponderância da Área Básica na 2ª série, suas disciplinas somando 40,6% da carga horária total.

Na 3ª série, em que todas as categorias têm o mesmo percentual de frequência, na carga horária crescem as categorias Desenvolvimento, Diferencial, Social, Analítica, Comportamental, Vários Sistemas e Testes e Medidas. Decrescem as outras, principalmente Especial. Em relação a Áreas, os aumentos percentuais relativos à carga horária confirmam a predominância dos temas representados pelas Áreas Básica e Sistemática.

Na 4ª série, a associação da carga horária torna mais evidente a ênfase na profissionalização: decrescem as categorias Diferencial, Pesquisa e Generalista. E ainda delinea-se melhor a direção desta profissionalização: a categoria Clínica, tendo aumento percentual, passa a predominar. Em seguida, apesar de terem reduções percentuais, estão Magistério e Organizacional (com 16,7% cada) junto com Testes e Medidas. Esta última teve o maior acréscimo percentual. Após estas três, está Educacional que também teve aumento percentual.

Considerando as distribuições por séries, as categorias que apresentam os maiores percentuais no Curso são: Biomédica na 1ª série (32,3%) e Clínica na 4ª (19,4%).

Há, ainda, alguns aspectos a destacar na distribuição por séries:

- Dentre as categorias que aparecem em mais

de uma série, uma única aparece não consecutivamente: Pesquisa, que aparece na 2ª, interrompe-se e retorna na 4ª.

- Há algumas ocorrências simultâneas dentre as que aparecem em duas séries: Desenvolvimento e Social, da Área Básica, e Analítica e Comportamental, da Sistêmica, aparecem simultaneamente na 2ª e 3ª séries; Magistério e Educacional, da Profissionalizante, aparecem na 3ª e 4ª. Seriam co-ocorrências? A observação dos temas envolvidos parece apontar nesta direção.

A análise da distribuição geral das disciplinas nas categorias temáticas talvez permita melhor compreensão destes aspectos.

Os dados desta distribuição no Curso em geral constam da Tabela 19.

Um primeiro aspecto a ser apontado refere-se à amplitude e diversificação temática no Curso: há 19 Categorias, mesmo "perdendo-se" dados ao trabalhar com o critério de computar apenas os temas predominantes nas ementas. Este número grande de temas se associa a uma distribuição que pode ser considerada pulverizada.

Com a grande expansão científica e profissional ocorrida na Psicologia, acarretando um grande "leque" de conhecimentos a serem abordados para se garantir domínio básico e formação minimamente adequada, não se poderia supor um Currículo que não fosse diversificado.

Mas até que ponto a diversificação/pulverização verificada nesta estrutura é decorrente desta expansão ou de outros fatores? Por exemplo, da diversidade também de objetivos terminais, conforme apontado quando se analisou o vínculo curricular das disciplinas? Propondo-se a formar explicitamente o licenciado e implicitamente o psicólogo, não se estaria contribuindo para aumentar a diversificação e pulverização? Não se estaria deixando de atender mais adequadamente quer à uma quer à outra finalidade?

TABELA 19 - "Distribuição das disciplinas e da carga horária por Categorias temáticas (GERAL)"

Categorias	Disciplinas			Carga horária			Peso médio
	F	%	Posi- ção	Peso	%	Posi- ção	
Biomédica	4	8,6	2	10	7,4	2,5	2,5
Filosófica	2	4,4	12	5	3,7	15,5	2,5
Matemática	2	4,4	12	5	3,7	15,5	2,5
Sociológica	2	4,4	12	5	3,7	15,5	2,5
Especial	6	13,0	1	8	6,0	6	1,33
Desenvolvimento	2	4,4	12	8	6,0	6	4,0
Diferencial	2	4,4	12	6	4,5	12	3,0
Geral	2	4,4	12	10	7,4	2,5	5,0
Social	2	4,4	12	8	6,0	6	4,0
Analítica	2	4,4	12	6	4,5	12	3,0
Comportamental	2	4,4	12	8	6,0	6	4,0
Vários Sistemas	1	2,0	19	4	3,0	18,5	4,0
Testes e medidas	3	6,4	4	14	10,5	1	4,66
Magistério	3	6,4	4	8	6,0	6	2,66
Pesquisa	2	4,4	12	4	3,0	18,5	2,0
Clínica	2	4,4	12	7	5,2	9,5	3,5
Educacional	2	4,4	12	7	5,2	9,5	3,5
Organizacional	2	4,4	12	6	4,5	12	3,0
Generalista	3	6,4	4	5	3,7	15,5	1,66
Totais	46	100	-	134	100	-	2,91

A análise da frequência e da carga horária relativas a cada categoria temática talvez ajude a caminhar no sentido da explicitação destes aspectos.

Em relação à frequência, 12 categorias estão em uma posição intermediária, cada uma com 4,4% do total, o

que significa que 52,8% das disciplinas estão distribuídas entre 63,2% das categorias.

Há apenas uma categoria com percentual abaixo deste: Vários Sistemas, com 2% das disciplinas (uma só). As demais (6) estão acima.

A categoria preponderante é Especial, com 13% das disciplinas, provavelmente devido a englobar mais de uma área do conhecimento.

Na 2ª posição está Biomédica, com 8,6% das disciplinas, resultado talvez mais significativo que o anteriormente citado uma vez que Biomédica relaciona-se a uma mesma área de conhecimento.

Em seguida, na mesma posição com 6,4% cada uma, estão Testes e Medidas, Magistério e Generalista.

Associando-se a carga horária, ocorrem algumas alterações. O predomínio passa a ser de Testes e Medidas, a única categoria que ultrapassa 10% da carga horária. Biomédica e Geral estão logo abaixo, com 7,4% cada uma; a primeira com redução e a segunda com aumento de percentual. Seguem-se cinco categorias com 6% cada uma: Desenvolvimento, Social e Comportamental, com pequenos aumentos percentuais; Magistério e Especial com reduções de percentual, esta última reduzindo pela metade o seu percentual anterior.

As categorias Diferencial, Analítica e Organizacional mantêm o mesmo percentual anterior: 4,4%; Clínica e Educacional crescem de 4,4% (frequência) a 5,2%. Pequenas reduções percentuais, de 4,4% para 3,7%, ocorrem com Filosófica, Matemática, Sociológica; e de 6,4% para 3,7%, Generalista.

Na última posição, localizam-se Vários Sistemas cujo percentual aumentou de 2% para 3%, e Pesquisa, que cresceu de 4,4% para 3%.

A análise do peso médio de cada categoria, calculada do modo descrito anteriormente, acrescenta

alguns elementos interessantes.

As cargas semanais médias mais altas são das categorias: Geral (cinco aulas semanais) e Testes e Medidas (4,66 aulas). As mais baixas são de Especial (1,33), Generalista (1,66) e Pesquisa (2,0).

Trabalhando-se articuladamente com os três indicadores de atenção curricular (frequência, carga horária total e média), pode-se considerar que Testes e Medidas é uma categoria consistentemente valorizada e Pesquisa é consistentemente pouco valorizada.

Para uma análise comparativa destes resultados, organizou-se um sistema de agrupamento das categorias baseado na sua distribuição em relação a um percentual médio de carga horária. Este percentual médio foi estabelecido dividindo-se o percentual total pelo número de categorias (19) obtendo-se como resultado 5,26%. A partir deste percentual médio, as categorias foram agrupadas em três blocos.

As categorias cujos percentuais situam-se em torno do percentual médio, ou seja, as que possuem 5,2% ou 6,0%, foram incluídas num bloco denominado intermediário. Este bloco abrange sete categorias cujos percentuais, somados, representam 40,4% da carga horária total, ou seja, mais que 1/3 do Curso. As categorias cujos percentuais estão acima de 6,0% foram agrupadas no bloco superior. Este inclui 3 categorias cujos percentuais somados abrangem 25,3% da carga horária total (cerca de 1/4 do Curso).

As demais categorias, cujos percentuais estão abaixo de 5,2%, foram incluídas no bloco inferior. Somados, seus percentuais totalizam 34,3% da carga horária.

Estabeleceu-se como critério indicativo de atenção curricular:

a) as categorias seriam consideradas muito, pouco ou razoavelmente valorizadas em função de estarem in-

cluídas, respectivamente, nos blocos superior, inferior ou intermediário.

b) quanto maior a distância em relação ao percentual médio, mais (bloco superior) ou menos (bloco inferior) valorizada uma categoria.

Nos termos destes parâmetros, pode-se considerar que:

. Testes e Medidas; Biomédicas e Geral são, em ordem decrescente, temáticas muito valorizadas.

. As temáticas Pesquisa e Vários Sistemas; Filosófica, Sociológica, Matemática e Generalista são, em ordem crescente, pouco valorizadas.

. Social, Desenvolvimento, Comportamental, Magistério e Especial assim como Clínica e Educacional são temáticas razoavelmente valorizadas, as cinco primeiras um pouco mais que as duas últimas.

A partir de uma análise intra-Áreas temáticas é possível destacar ainda alguns aspectos:

. A Área Instrumental possui uma única categoria, mas trata-se da categoria predominante no Curso;

. Na Área Fundamental, excluindo-se, neste momento, a categoria Especial (uma vez que sua inserção está mais ligada a aspectos de legislação do que propriamente às temáticas incluídas), observa-se discrepância significativa na valorização das áreas do conhecimento que fazem interface com a Psicologia. Enquanto Biomédica é a 2ª temática mais valorizada em termos de atenção curricular, sobrepujando todas as temáticas teóricas e profissionalizantes específicas da Psicologia, as outras áreas do conhecimento: Filosófica, Matemática e Sociológica, estão colocadas no penúltimo lugar em termos de valorização curricular.

. A Área Básica inclui temáticas de três intensidades de valorização. Geral está entre as categorias

bastante valorizadas; Social e Desenvolvimento são razoavelmente valorizadas e Diferencial é pouco valorizada. Entre Desenvolvimento e Social, a equivalência observada em termos da inserção nas séries, também ocorre quanto à valorização.

. A Área Sistêmica não tem categorias bastante valorizadas. Comportamental, mesmo estando um pouco acima do percentual médio, é apenas razoavelmente valorizada. Analítica está entre as pouco valorizadas conquanto sua temática possa ser considerada equivalente à da categoria anteriormente citada. Vários Sistemas está na última posição em termos de atenção curricular embora pudéssemos esperar que tivesse, no mínimo, a mesma atenção curricular que as duas anteriores.

. Na Área Profissionalizante, salienta-se, primeiro, a existência de 4 categorias ligadas à formação do psicólogo (4 temáticas diferenciadas envolvidas) e apenas uma precipuamente voltada para formar o licenciado, embora este, e não aquele, seja o objetivo terminal manifesto deste nível de Curso. Considerando-se que a atuação em pesquisa está geralmente mais associada à do psicólogo que à do licenciado, torna-se ainda maior a discrepância entre uma e outra formação profissional.

Dentre as modalidades especificamente relacionadas ao psicólogo, Clínica e Educacional estão entre as razoavelmente valorizadas no currículo, enquanto Organizacional é pouco valorizada e Generalista é menos ainda.

E Pesquisa, a categoria mais diretamente relacionada ao desenvolvimento das capacidades crítica e reflexiva, de produção de novos conhecimentos, está em último lugar, não só na Área, mas no Curso como um todo (só não perde em valorização, neste último, para Vários Sistemas)! E esta menor valorização ainda é agravada pelo fato que Pesquisa é a única categoria, no Curso todo, prejudicada pedagogicamente pela interrupção na seqüência de inserções nas séries, o que configura descontinuidade.

Tendo como referência os dados desta última di mensão de análise, a temática das ementas, e os limites esta be lecidos nesta pesquisa, pode-se sintetizar a estrutura cur ri cular nos seguintes termos:

A temática mais valorizada neste currículo con forme os parâmetros definidos para esta análise, parece ser a "elaboração, aplicação e avaliação do instrumentos de ava li ação psicológica". Trata-se de assunto relacionado a exi g ências legais para a Formação do Psicólogo e, também, às a t ividades mais claramente identificadas como "funções priva t ivas" deste profissional.

Logo em seguida, os maiores indícios de aten ç ão curricular relacionam-se a temas "derivados da Biologia e Medicina" assim como ao "conhecimento dos processos psico l ógicos básicos, com caráter introdutório". Seriam indícios de ênfase organicista, de adesão ao "modelo médico"? Refle t iriam a "perspectiva clínica"?

No extremo oposto, como temáticas menos valori z adas (ou mais desvalorizadas, se se preferir) estão as "vol t adas para a formação do pesquisador" e "o conhecimento, em particular ou comparativamente, de vários enfoques teóricos em Psicologia" (além do analítico e comportamental). Um pou co melhor valorizadas (ou pouco menos desvalorizadas) estão as temáticas "derivadas da Filosofia (...), das Ciências So ci ais (...), da Matemática" e aquelas relacionadas "à atua ç ão profissional do psicólogo, mas não especificamente volta da s para uma determinada área", ou seja, à sua formação "em g eral".

Entre estes extremos, um grande e diversifica do conjunto de temáticas que permitem algumas comparações:

. "o conhecimento do processo de desenvolvimen to psicológico", geralmente centrado no indivíduo, é tão valorizado quanto o "conhecimento dos aspectos psicológicos

envolvidos na relação do indivíduo com outros indivíduos e com a sociedade".

. o estudo das "teorias psicanalíticas" é menos valorizado que o conhecimento das "orientações teóricas de base comportamental"

. valoriza-se um pouco a preparação para a "atuação em Psicologia Clínica (...) e Educacional/Escolar" embora mais do que em "Psicologia das Organizações e do Trabalho". E todas estas mais do que a formação "não especificamente voltada para uma determinada área de atuação";

. e, apesar de não esquecida, pouco valorizada e "perdida" em meio à diversidade temática, está a "formação do professor" de Psicologia — finalidade "formal" do Curso.

Não seria preferível "des-ocultar", explicitar desde o início do Curso, o objetivo de formar o psicólogo? O movimento nesta direção não facilitaria a tarefa de pensar e realizar mais efetivamente esta formação acadêmica? E como seria este psicólogo que o Curso se proporia a formar? Especialista ou generalista? Profissional liberal ou "institucional"? Que aprendeu melhor a "aplicar" a Psicologia ou a construí-la cotidianamente? E qual é a Psicologia que este Curso quer colaborar para construir?

Estas são indagações que exigem respostas coletivas, não isoladas; e remetem a outras questões. Ficam, aqui, como perguntas iniciais, "resultados" deste estudo, para aqueles que, docentes, estudantes e profissionais, estamos comprometidos com o Curso analisado e com a Psicologia. "A existência humana é, porque se fez perguntando, à raiz da transformação do mundo. Há uma radicalidade na existência, que é a radicalidade do ato de perguntar". (PAULO FREIRE, in FREIRE e FAUNDEZ, 1985, p. 51)

## VI. APONTAMENTOS PARA REESTRUTURAÇÃO - DISCUSSÃO

"... a problematização, e não a coleta dos fatos ou o acúmulo de observações, é o verdadeiro ponto de partida do conhecimento. Encobrir divergências é obstruir a problematização e furtar-se à crítica."

DRAWIN, 1988, p. 245

Conforme já apontado anteriormente, o presente estudo foi realizado como parte integrante de um processo mais amplo de avaliação de um currículo visando subsidiar sua reestruturação. Esse contexto configurou a necessidade de colocar alguns limites e direcionamentos para a discussão de seus resultados.

Em primeiro lugar, a estrutura curricular foi aqui entendida como parte de um sistema maior — o currículo; este, por sua vez, visto como "instância particular e única" dentre os Cursos de Psicologia. Assim, o interesse da análise incidiu sobre os aspectos que caracterizam esta estrutura enquanto "instância singular que é multidirecional e historicamente situada". E nisto consiste sua possível validade, não cabendo nem a exigência nem a pretensão de analisá-la em termos de ser ou não empiricamente representativa (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 21) quer do currículo como um todo, quer dos demais Cursos de Psicologia.

O procedimento utilizado - análise de conteúdo documental - também coloca alguns limites. É uma estratégia

valiosa quando se pretende complementar informações obtidas a través de outros procedimentos e para revelar aspectos novos do problema (LUDKE e ANDRÉ, 1986) sendo estritamente nestes termos que se procurou considerá-la neste estudo.

Cabe levar em conta, ainda, que o tipo de resultado produzido através de análise de conteúdo "não pode ser tomado como prova inelutável" (BARDIN, 1979, p. 81) mas como tendo caráter indicativo e instrumental. Em outras palavras, a utilidade deste procedimento está em consistir num "recuo crítico", realizado a partir da utilização de técnicas de ruptura em relação a eventuais hipóteses e/ou pressupostos iniciais, alongando o tempo entre estes e as inferências e permitindo controlar a intuição aleatória. Nesta medida, circunscreve-se à descrição e inferências sobre o assunto enfocado na análise.

No estudo aqui relatado, o que se considerou possível foi salientar algumas ligações/relações relevantes entre elementos da estrutura, apontar alguns aspectos subjacentes significativos, estabelecer inferências sobre condições de produção dos textos.

Desta forma, os resultados aqui obtidos estão sendo tomados no âmbito de uma função descritiva e heurística. Apenas quando associados aos resultados dos outros estudos em andamento é que poderão, talvez, ser utilizados com abrangência maior.

Seu valor intrínseco, dado todo esse contexto, está sendo considerado como relacionado à possibilidade de fornecer elementos necessários à avaliação curricular que se realiza no Curso focalizado, colaborando para que esta possa se configurar como "avaliação emancipatória" conforme proposto por Saul (1988).

Com base nisto, os resultados foram discutidos buscando contribuir para "iluminar o caminho da transformação" do currículo analisado e "beneficiar as audiências" interessa

das em promover sua reestruturação (SAUL, op. cit., p. 61).

Os indicadores utilizados - frequência e carga horária das disciplinas - fornecem já alguns elementos nesta direção. Apontam, por exemplo, que a simples inclusão de disciplinas isoladas pode configurar basicamente "inchaço" sem modificar essencialmente o conjunto. Este deve constituir-se organicamente como reflexo da vontade coletiva e consciente, direcionada às finalidades assumidas para o Curso. Para isto, é necessário considerar atentamente, além do rol de disciplinas, sua carga horária, o momento de sua inserção, a maneira de associá-las, etc.. Conhecimentos aos quais se pretende atribuir o mesmo valor devem ter tratamento curricular equitativo em relação a estes vários aspectos.

A seqüência de inserção das disciplinas constitui também aspecto relevante, não podendo ser aleatória e devendo expressar encadeamentos pedagógicos e epistemológicos. Neste sentido, também configuram fundamento para a proposição de novo sistema de pré e co-requisitos.

Com relação a este aspecto, a ordem de distribuição temática das disciplinas nas séries des a estrutura curricular pode ser considerada adequada, quando comparada a dados existentes na literatura. Seminário (1987) propõe que um currículo de Psicologia deva ser estruturado observando-se a seqüência: "inter-áreas" (conhecimentos de áreas inter-fa- ce), conhecimentos básicos, "temáticos e sistêmicos", de onde se derivam as "práticas" tanto nas várias modalidades profissionalizantes como nas instrumentais.

Entretanto, observando-se a estruturação da grade, alguns desequilíbrios apontam necessidade de atenção no momento de propor nova estrutura.

A distribuição da frequência e carga horária das disciplinas nas séries poderia ser mais homogênea, configurando crescimento nos dois aspectos, mas mais gradual. O ponto crítico a atentar-se parece estar na passagem da 2ª para a

3ª série onde ocorre alteração mais brusca e intensa. A variação de uma série à outra talvez não devesse ser tão grande como neste momento.

Em relação a cada série especificamente, duas delas parecem merecer maiores cuidados: a primeira e a última.

A 1ª série, momento de entrada e adaptação à Universidade, deve favorecer esta adaptação, constituindo situação motivadora e propiciadora do "aprender a estudar". Tanto a motivação quanto a aprendizagem metodológica/instrumental, não se dão no vazio. Não seria, então, mais adequado reduzir a pulverização da carga horária, concentrando-a em menos disciplinas, envolvendo menos inter-faces e mais conteúdos específicos de Psicologia já neste momento?

A 4ª série também assume características específicas como momento de transição para a prática profissionalizante na série posterior. Em que implicaria esta transição? Em preparar para fazer opções? De qualquer modo, não seria desejável, então, para favorecer esta transição, rever a carga horária da série? "Enxugá-la" priorizando disciplinas mais diretamente relacionadas às práticas?

Embora a carga horária seja um aspecto relativo, determinado por inúmeros fatores pedagógicos, epistêmicos; parece razoável questionar se se justificam as situações extremas de disciplinas com 30 e 180 hs. Mantendo-se a variação entre 60 hs e 150 hs, têm-se o mesmo ponto médio de 105 hs em torno do qual as disciplinas variariam pouco. É possível supor que, em séries cujas disciplinas têm carga horária média e alta, as disciplinas de 30 hs possam ser consideradas menos importantes pelos alunos e relegadas a um segundo plano. Além disto, há uma série de atividades organizativas e de "esquentamento" em cada aula (chamada, instruções, etc) que também tomam tempo. Disciplinas de 30 hs, principalmente se forem anuais, teriam, então, muito pouco tempo "de sobra" para as atividades específicas de aprendizagem.

Quanto a disciplinas de 180 hs, será que não evidenciam a necessidade de fracionamento? Em vez de uma disciplina com 6 hs/aula semanais, duas de 3 aulas (90 hs) não seria mais efetivo?

A observação dos dados gerais de estruturação parece sugerir que a tendência deveria ser para modalidades médias de 90 e 120 hs, embora não em termos de "distribuição normal" mas de funcionalidade pedagógica.

Os dados relativos à origem institucional e de análise temática parecem evidenciar que o predomínio de disciplinas biológicas representa uma distorção a ser considerada na reestruturação. Mesmo não sendo esta a intenção, acabam configurando uma ênfase organicista, principalmente quando se compara com a atenção a outras áreas do conhecimento que também fundamentam a Psicologia. O distanciamento da Filosofia e Ciências Sociais ocorreu conjugado à adesão ao modelo médico? A crítica a este modelo implicaria, então, rever a atenção relativa à Biologia, à Filosofia, às Ciências Sociais?

Embora seja compreensível o predomínio de disciplinas de outras áreas do conhecimento na 1ª série, será que a proporção que estas áreas representam no geral do Curso (acima de 40% das disciplinas e 30% da carga horária) não estaria exagerado? Não seriam resquícios do Ciclo Básico da Reforma de 1968?

Entre Departamentos do IP, também é compreensível o predomínio dos Departamentos de Psicologia Geral e do Desenvolvimento e Psicologia Social e da Personalidade (50% do Curso) nestas quatro séries, mas não seria desejável rever a proporção deste predomínio? Principalmente quando se verifica que o Departamento de Psicologia das Organizações tem apenas 45%; menos que Ciências Biológicas e Faculdade de Educação, quase o mesmo que Filosofia, Matemática e Ciências Humanas? E o Departamento de Psicologia Escolar e da Aprendizagem tem apenas 6,7% :quase igual ao Instituto de Ciências Biológicas

cas e Faculdade de Educação?

Um aspecto também significativo a ser salientado refere-se ao vínculo da Psicologia com as áreas de Humanas, Exatas e/ou Biológicas/da Saúde. Apesar do predomínio da área biológica e da concepção da Psicologia como profissão da área da Saúde, os vínculos maiores deste currículo são com a área de Humanas, que representa 68,5% das disciplinas e 63,4% da carga horária de "outras Unidades" no Curso.

A análise do assim chamado vínculo curricular das disciplinas permite apontar alguns aspectos.

O esquema de categorização utilizado possibilitou clarificar as determinações legais relacionadas a Cursos de Psicologia assim como levantou alguns questionamentos relativos a estas determinações.

O primeiro deles diz respeito à própria necessidade de estabelecimento de Currículo Mínimo, ou, pelo menos, dos termos de sua proposição. Esta discussão é particularmente oportuna neste momento em que se discute a estruturação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Até que ponto os Currículos Mínimos são necessários? Até quanto funcionam realmente com o sentido inicialmente proposto de garantir uniformização mínima a nível nacional? Será que o mínimo deve ser colocado em termos de "conjunto de matérias" — "rótulos", em última instância? Não seria mais efetivo estabelecer exigências mínimas de qualidade? Enfocar aspectos tais como duração e carga horária mínimas associadas às finalidades mínimas de perfil do profissional, incluindo nestas, por exemplo, a obrigatoriedade da formação em pesquisa? Definindo um mínimo obrigatório de envolvimento dos docentes com atividades de pesquisa, produção científica, extensão e de participação dos estudantes nestas atividades dos docentes?

Talvez mais necessário hoje, inclusive como condição para garantir os aspectos apontados acima, fosse estabelecer alguns "máximos". Por exemplo, o máximo de alunos

por turma conforme o tipo de atividade; o máximo de aulas semanais por professor; o máximo de ingressantes no Vestibular por região sócio-econômica e por habilitação profissional; o máximo de docentes horistas que cada Curso poderia ter... E estes máximos, assim como outros, teriam que ser mínimos se se pretender garantir padrão de qualidade.

A autonomia universitária deveria ser incentivada, as exigências sendo colocadas no momento de autorização e reconhecimento, atividades que deveriam contar com a participação de representantes tanto da comunidade profissional quanto da potencialmente usuária dos serviços para os quais o Curso qualifica. A autorização deveria privilegiar aspectos qualitativos aos meramente quantitativos. Por exemplo, de que serve uma Biblioteca com um grande acervo de livros/revistas se estes não forem atuais e abrangentes? E se nenhuma estratégia é utilizada para desenvolver o hábito de leitura e freqüência à Biblioteca?

No caso dos Cursos de Psicologia, faz-se necessário também clarificar competências específicas de cada nível de Curso, tanto de Graduação quanto de Pós-graduação. Para que serve o Bacharelado hoje? Não seria mais adequado pensar organicamente a formação do psicólogo, de 1ª a 5ª série? Defini-la a partir de um perfil de profissional (generalista? especialista?) e não pela junção de bacharel+formação profissional? Rever as competências específicas do Pós lato e estrito senso? As modalidades de atuação profissional não cabem melhor como Especialização do que como Graduação e/ou Mestrado/Doutorado? Estes últimos não se configurariam melhor se as linhas de pesquisa estivessem voltadas para campos da Psicologia como ciência e não para áreas de atuação profissional?

E a formação do professor de Psicologia, não cabe também ser pensada organicamente como uma terminalidade distinta? O "núcleo comum" seria o mesmo? Não haveria ou-

tras especificidades além das "matérias pedagógicas"? Quais seriam? A discussão a respeito das finalidades da Psicologia no 2º grau ajudaria a descobrir - e esta discussão supõe outra, a do próprio 2º grau. Só discutindo estes aspectos, a Psicologia pode pretender configurar realmente um espaço de competência e serviço ao ensino secundário, e não consistir apenas reflexo da tendência "psicologizante" de determinadas tradições educacionais. (1)

A análise do vínculo curricular das disciplinas no Curso analisado parece apontar uma evidência fundamental: este não é um Curso voltado principalmente para formar o professor de Psicologia, mas o psicólogo. Isto nos remete à oportunidade de "rever o objetivo quanto à licenciatura em Psicologia" (Conselho Departamental do IP, 1983, objetivo 18, Anexo 2, p. 3). Em que implicaria esta "revisão" no processo mais amplo de reestruturação curricular? Simplesmente "mudar o nome" do Curso? Retirar as disciplinas pedagógicas descartando a formação do licenciado? Ou assumir que Licenciatura e Formação de Psicólogos constituem terminalidades distintas, que merecem ser pensadas cada uma em si mesma? No mínimo, impõe-se reconhecer que a formação do professor é algo muito sério para ficar apenas como "pano de fundo" ou "acessório" à formação de outro profissional.

O cruzamento das modalidades que não constituem exigências para a Licenciatura em Psicologia com a origem institucional das disciplinas evidenciou claro predomínio do Departamento de Psicologia Social e da Personalidade. Estaria este predomínio indicando questionamento da tendência

---

(1) Esta discussão assume caráter inadiável principalmente face aos questionamentos relativos à influência da Psicologia nos vários movimentos educacionais. Já se evidenciam iniciativas promissoras nesta direção, conforme apontado no livro editado pelo CRP-06 e Sindicato dos Psicólogos no Estado de São Paulo (1987): Psicologia no Ensino de 2º Grau.

"individualizante" nos cursos e na atuação profissional em Psicologia? Uma observação mais próxima das disciplinas deste Departamento que foram acrescentadas às do Currículo Mínimo demonstra que envolvem duas vertentes diferenciadas, relativas uma à área da Psicologia Social e outra a teorias analíticas da personalidade. Esta última com maior peso que a anterior. O predomínio parece, assim, estar mais associado à ampliação do conhecimento de sistemas teóricos do que à necessidade de enfatizar o enfoque social.

Também cabe destacar, dos resultados deste cruzamento, que conhecimentos de Biologia, já previstos como exigência no Currículo Mínimo, foram acrescentados em proporção maior que os de Filosofia e Ciências Sociais, que não constam como exigências. E, neste contexto, provavelmente apontando intencionalidade de enfatizar o biológico.

Um último aspecto a se destacar a partir da análise do vínculo curricular, introduzindo já a dimensão temática, diz respeito à relação entre denominação e ementa das disciplinas. Trata-se de um aspecto que, embora formal, merece ser cuidado no momento de propor nova estrutura curricular. Deve-se garantir que o nome e a ementa estejam congruentes entre si e designem adequadamente o conjunto de conhecimentos/habilidades abrangidas por ambos.

Na discussão da temática das ementas, deve-se relembrar que o critério utilizado - considerar apenas o tema predominante - implicou perdas de aspectos também importantes. Nestes aspectos, colocados às vezes marginalmente, podem estar localizados importantes elementos de "resistência" (APPLE, 1989). Teria sido, então, adequado este critério? Para a caracterização da estrutura curricular nos limites propostos pelos objetivos desta pesquisa, parece que sim. No entanto, pode-se, a partir da consideração dos aspectos "perdidos", levantar duas sugestões;

- . levar em conta também estes aspectos ao se

propor nova estrutura para o currículo, o que se acredita ser possível após integrar estes resultados aos dos outros estudos em andamento no Curso;

. outras avaliações de currículo, sendo realizadas isoladamente e não como parte de um conjunto de pesquisas, talvez deveriam considerar não apenas o tema predominante nas ementas nem somente as ementas, mas mapear todos os elementos dos planejamentos, identificando sua importância relativa.

Quanto à estratégia de retardamento da categorização, mostrou-se válida e útil, embora tenha sido difícil "desimpregnar-se" de pressupostos, interesses e conhecimentos anteriores e impregnar-se apenas pelo material. A vivência desta dificuldade sugere considerar que:

. dependendo das condições de realização da pesquisa, principalmente do tipo de material a ser analisado e dos vínculos do pesquisador com a situação, a pré-categorização pode representar objetividade maior;

. o processo de proposição de nova estrutura curricular também deveria buscar a "desimpregnação" da estrutura anterior e a "impregnação" pelas novas diretrizes assumidas como desejáveis.

Em relação às Áreas temáticas identificadas nesta estrutura, pode-se considerar que o Curso abrange os aspectos apontados como essenciais na literatura atendendo aos encadeamentos temporais propostos como adequados à organização curricular ideal (GOMIDE, 1988; LOCKMAN, 1974 e SEMINÉRIO, 1987)

Entretanto, cabem algumas considerações quanto à importância relativa atribuída às várias Áreas e algumas categorias em termos de frequência de disciplinas e carga horária.

Adotando-se um outro critério que não se restringisse ao tema predominante, provavelmente a Área Instru-

mental estaria sendo representada de maneira diferente daquela que foi evidenciada no Capítulo anterior. Pode-se observar, embora este aspecto não tenha sido sistematicamente investigado, que, em várias ementas não incluídas nesta Área, aparecem também referências ao "ensino/aprendizagem de instrumentos e procedimentos necessários à atuação profissional em Psicologia", ainda que não como tema predominante. Isto ocorre expressivamente com as ementas de disciplinas incluídas na Área Profissionalizante, embora geralmente estejam associadas a temas predominantes de uma determinada modalidade de atuação profissional. Este aspecto é bastante compreensível se considerarmos que instrumentos e procedimentos existem e são necessários fundamentalmente como ferramentas de intervenção profissional.

Entretanto, permanece, como elemento a ser considerado num processo de reestruturação, a necessidade de instrumentar o profissional para trabalhar em Psicologia, buscando evitar inclusive que ocorram associações indevidas entre determinados procedimentos e determinada modalidade de atuação. Por exemplo, se o psicodiagnóstico é estudado exclusivamente em um contexto voltado à atuação na área clínica, será que os estudantes não poderiam associar esta atividade, que é fundamental em qualquer modalidade de exercício profissional do psicólogo, ao trabalho do clínico apenas? Ou, pelo menos, não poderia ficar para o estudante a impressão de que aprendeu a fazer diagnóstico em clínica, em outras áreas não? Com isto não se poderia, inadvertidamente, estar reforçando a "perspectiva clínica"?

Este exemplo foi apontado não porque seja único ou mais significativo que os demais, mas por estar relacionado a outro aspecto ligado à Área Instrumental.

Seminário (1987) afirma que o termo "Técnicas do Exame", que aparece na matéria exigida no Currículo Mínimo, consiste em uma "impropriedade restritiva" uma vez que "um

diagnóstico é bem mais abrangente do que as técnicas de exame que dele podem ou não se derivar" (p. 61). Isto não significa descartar ou minimizar a importância do aprendizado específico das "técnicas de exame", mas indica que o estudo destas deve se completar com a aprendizagem do psicodiagnóstico.

Podemos apontar agora uma das "ausências" da estrutura curricular: a "avaliação psicológica", ou psicodiagnóstico, proposta como tema predominante em si e não apenas voltada para determinada área de atuação.

Considerando-se que a Área Instrumental, tal como analisada neste estudo, inclui uma única categoria, Testes e Medidas; que esta se relaciona especificamente a "instrumentos de" mas não ao processo de avaliação como um todo; que uma das funções privativas do psicólogo estabelecida em lei se relaciona ao "diagnóstico psicológico" como atividade geral deste profissional; não caberia rever estes aspectos num processo de reestruturação? Será que não existem "universais" do processo de avaliação psicológica, válidos para qualquer modalidade de atuação: clínica, escolar, organizacional? Que independam da modalidade específica de atuação? Se foi possível, como ocorre com esta estrutura curricular, tratar as sim generalistamente as "técnicas", os instrumentos, também não o seria para o processo mais abrangente de "avaliação" ou diagnóstico psicológico?

Esta mesma ordem de considerações talvez caiba fazer, ainda dentro da Área Instrumental, aos procedimentos / /instrumentos de intervenção psicológica. Conquanto se reconheça a dificuldade, torna-se cada vez mais urgente identificar quais são as atividades que caracterizam a atuação profissional em Psicologia independentemente do "local" em que se dá: consultório, escola, posto de saúde, sindicato, comunidade...

Um dos desafios que se coloca hoje para a Psicologia consiste na necessidade de buscar /elaborar a própria

identidade profissional, rompendo e superando a "unidade aparente (...) definida pela pertinência legal a uma categoria profissional" (DRAWIN, 1988, p. 237).

Este é um dilema que afeta muito intimamente os Cursos de Psicologia: como formar o "psicólogo" sem antes ter clareza do que é "ser psicólogo"? E basta cada vez menos a resposta circular: psicólogo é aquele que para tanto é formado pelos Cursos específicos e inscrito como tal nos Conselhos Regionais...

Drawin (1988) relaciona esta questão à "fragmentação teórica" da Psicologia que, implicando na ausência de aceitação de um único paradigma, dificulta a configuração das competências específicas dos profissionais "psi" na medida em que esta é "indissociável da segurança proporcionada pela ciência" (p. 237). Alerta ainda que, não decorrendo da "aplicação de um saber teoricamente fundado", a "eficácia da prática psicológica pode ser inteiramente relegada à esfera da experiência empírica vulgar" (p. 238-237).

Esta discussão das relações entre a multiplicidade de abordagens teóricas existentes hoje na Psicologia (haveria uma ciência psicológica ou seriam várias?), a configuração de uma identidade profissional (é possível falar do "psicólogo" sem referência aos adjetivos que o qualificam conforme a área de atuação?) e as decorrências para a formação acadêmica em Psicologia tem sido amplamente abordadas também a nível internacional.

Em 1987, a American Psychological Association (APA), uma entidade norte-americana que congrega profissionais e cientistas da Psicologia, realizou uma Conferência Nacional com o objetivo de discutir a graduação nesta área. A questão apontada como mais freqüente e significativa desta Conferência foi exatamente a "unidade" ou diversidade da Psicologia, discussão que perpassou todos os temas abordados (BICKMANN, 1987). Duas das mais importantes conferências ali rea

lizadas centralizaram-se na análise das tendências centrípeta e centrífugas em Psicologia" (ALTMAN, 1987; SPENCE, 1987)<sup>(2)</sup>. Nestas análises, os autores apontam evidências de que a Psicologia estaria saindo de uma etapa "centrífuga" em que se diversificou e fragmentou teórica e praticamente, sendo possível, na atualidade, um movimento de direção centrípeta, no sentido de uma unificação.

Esta discussão leva de volta a uma outra Área identificada na estrutura curricular aqui analisada: a Área Sistêmica.

Comparando-se os dados relativos a esta estrutura com aqueles apontados em outros estudos (CARVALHO, 1986; GOMIDE, 1988; SEMINÁRIO, 1987), pode-se considerar que o tratamento dado neste currículo às diferentes concepções teóricas em Psicologia configura alguns avanços. Estes são representados pela atenção a duas, e não basicamente a uma das mais significativas orientações: analítica e comportamental; assim como à oportunidade de algum contato com outros enfoques.

Entretanto, há aspectos ainda a considerar para o aprimoramento desta Área no Currículo. Dizem respeito basicamente à necessidade de ampliação: tanto da proporcionalidade, aumentando a frequência e/ou carga horária das disciplinas voltadas para o estudo dos sistemas, quanto, principalmente, à abrangência.

Em relação à abrangência, cabe pensar na inclusão de outros sistemas teóricos, enfocados como tema em si ,

---

(2) Outros artigos relacionados à Conferência, analisando aspectos históricos e atuais, relativos à configuração da ciência e do ensino de Psicologia, principalmente nos EUA, são os de Goodstein (1987); Odegard (1987) e Strickland (1987). Também interessantes são as Resoluções desta Conferência (RESOLUTIONS..., APA, 1987).

destacando-se aqueles apontados como contribuições significativas hoje: existencial-humanista, epistemologia genética, gestaltismo, psicologia marxista/soviética (ARDILA, 1982; DRAWIN, 1988; SEMINÁRIO, 1987).

Talvez ainda mais necessário seja promover a "politização da reflexão epistemológica" permitindo certo distanciamento crítico das demandas de aplicação técnica imediata e o desenvolvimento da compreensão histórica e abrangente da ciência psicológica (DRAWIN, 1988). Não seria adequado propor disciplinas voltadas para os demais sistemas citados? E para a análise crítica, histórica e comparativa dos fundamentos epistemológicos dos diversos enfoques teóricos? Uma das ausências notada foi da "História da Psicologia" como tema predominante. Esta se faz necessária não apenas em função dos aspectos apontados até aqui, mas também para o entendimento dos determinantes sócio-econômicos da Psicologia como profissão, para a compreensão de seu enredamento com a "tecnoburocracia emergente" e, portanto, para a afirmação de uma nova identidade da Ciência e da profissão (PRANDI, 1982).

A consideração destes aspectos parece também relacionar-se à discussão do tratamento dado neste currículo às demais Áreas — Fundamental, Básica e Profissionalizante. Cabe, inicialmente, questionar se o predomínio destas três em relação às duas anteriormente discutidas seria adequado. A desproporcionalidade, associada às ausências já apontadas, não seria reflexo de ênfase ainda tecnicista, organicista, individualizante?

Um quarto do Curso destinado a outras áreas do conhecimento que não a Psicologia não é exagerado? Principalmente se considerarmos que a maior parte disto se concentra em uma única área, a Biomédica? Será que estes conhecimentos estão realmente sendo abordados sob o prisma de sua relevância para a Psicologia? Não seria mais adequado estudar as bases neurológicas dos processos psicológicos, psicofisiologia, psi

cofarmacologia? Políticas públicas de Saúde, de Educação, de organização social do Trabalho?

Seria necessário outro quarto do Curso para estudar "grandes temas/assuntos básicos em Psicologia"? Boa parte deles não é novamente abordada nos sistemas teóricos e/ou nas disciplinas profissionalizantes e/ou nas instrumentais, embora não como tema predominante? Estas questões parecem caber principalmente para as disciplinas englobadas na categoria "Geral" da Área Básica, que constitui a terceira valorização curricular segundo os parâmetros utilizados neste trabalho. E que, provavelmente, teria maior representação ainda se se tivesse considerado os outros temas e não só o predominante. Pode-se observar repetições, superposições de temáticas, principalmente de assuntos abordados na categoria Geral. Estas duplicações/superposições seriam pedagogicamente adequadas? Não poderiam ser evitadas, organizando-se diferentemente a distribuição dos temas nas várias disciplinas? Não estariam ocorrendo em detrimento das necessidades de ampliação apontadas em relação às Áreas Instrumental e Sistêmica?

Parece que de algum modo sim, embora estes problemas talvez devessem, também, ser atribuídos à atenção dispensada no currículo à Área Profissionalizante. Quase 30% destas quatro séries predominantemente voltadas para temáticas profissionalizantes não é muito? Principalmente se considerarmos que a 5ª série, não analisada aqui, é só profissionalizante? Não estaria este aspecto evidenciando o problema dos Cursos de Psicologia gravitarem em torno das áreas clássicas de atuação, enfatizando a profissionalização em detrimento da formação científica e crítica como apontado no Capítulo II?

A esse respeito, são necessários alguns destaques. Diferentemente do que apontam os estudos, não apenas a área clínica é enfatizada aqui, mas também a educacional; no entanto, semelhantemente, a organizacional, a formação mais generalista e em pesquisa são dos aspectos mais desvaloriza -

des (BASTOS, 1988; DURAN, 1983; GOMIDE, 1988; MATOS, 1988; SEMINÉRIO, 1987). Em outras palavras, a ampla diversidade de temáticas profissionalizantes configura algumas condições um pouco mais adequadas que aquelas apontadas na literatura, mas ainda é preciso equilibrar melhor a atenção curricular, no sentido de garantir formação mais abrangente, mais equitativa entre as diversas modalidades de atuação profissional, mas especialmente entre estas e a formação generalista e em pesquisa.

Concordando que, em alguma medida, "o currículo é (...) uma espécie de projeto profissional dos próximos vinte a trinta anos" (BOTOMÉ, 1988, p. 279), é necessário perguntar: qual o "projeto" que este Curso irá assumir para o novo currículo? Quais os princípios, as propriedades essenciais que este currículo deveria ter? Que critérios serão utilizados para a organização da nova estrutura? A integração pesquisa-ensino-extensão, enquanto indissociáveis e equitativamente valorizadas? A associação teoria-prática claramente concretizada na "política pedagógica" do Curso? Que "perfil" se pretende para o profissional formado por este Curso?

Ulhoa (1988) propõe, além destas, a necessidade de definir e enfatizar um "núcleo epistemológico" sem o qual o currículo passaria "a ser um amontoado de disciplinas, muitas delas criadas para atender a solicitações da moda" ou em função de uma perspectiva "aulista" (p. 52). A partir deste núcleo epistemológico, o currículo seria "enxugado" e organizado enfatizando a "estrutura significativa básica que realmente seja adequada ao profissional que se pretende formar" (p. 53). E, associado a ele, o princípio do "ensino e aprendizagem da estrutura das matérias", que implica "ir ao núcleo das questões vitais" (p. 54).

E quais são, hoje, no Brasil, as questões vitais da Psicologia?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Indo além da análise da estrutura curricular e do Curso enfocados, é possível explicitar alguns pressupostos anteriores que se fortaleceram com a realização deste trabalho. E isto será feito, aqui, não com o caráter de proposição de verdades, mas na crença que "a verdade não é nem inatingível, nem alcançável de uma vez para sempre, mas que ela se faz; logo, se realiza (...) para cada indivíduo humano, (como) uma sua criação própria, (enquanto) indivíduo social-histórico". (KOSÍK, 1976, p. 19, grifos meus).

O Ensino Superior de Psicologia, tal como se processa hoje, é grandemente, embora não exclusivamente, responsável pela produção social do modelo predominante de psicólogo caracterizado na Apresentação e que se pretende transformar.

Os Cursos de Psicologia atuam na elaboração, sis tematização e irradiação deste modelo, não isoladamente, mas em conjunto com outras instituições. Sua participação, no entanto, é significativa, porque é concentrada e específica na preparação dos "agentes" deste modelo.

Os Cursos de Psicologia, assim como outras instâncias sociais, não são apenas espaços de reprodução mas também de contradições e contestação. Podem, assim, atuar também no sentido de "afirmar e construir uma concepção (...) não necessariamente hegemônica" (SEVERINO, 1986, p. 45) e ter papel estratégico importante no desenvolvimento e implementação de um discurso contra-ideológico e de práticas contra-hegemônicas (SEVERINO, 1986).

O Currículo destes cursos pode revelar, propi -

ciando a apropriação do saber sistemático e crítico, as relações de poder e dominação em que se estrutura a sociedade brasileira e às quais este modelo predominante na Psicologia tem servido. Pode possibilitar uma compreensão crítica do processo social e do papel do psicólogo neste processo, como também a elaboração e irradiação de modelos "contra-hegemônicos", comprometidos com a transformação social.

O "funcionamento ideológico" do currículo destes Cursos, que vem trabalhando na consolidação e manutenção do modelo predominante, se dá de modo mais automático, mais espontâneo. "Já o funcionamento contra-ideologizante pressupõe um esforço contra a inércia" (SEVERINO, 1986, p. 97), exige a ação organizada e coletiva para, vencendo as resistências do velho, e fortalecendo as "resistências" existentes, gerar o novo.

Este esforço coletivo supõe a crítica e modificação do currículo atual, tanto na sua dimensão de prática social e histórica concreta, cotidiana, de determinado curso, quanto nas suas dimensões de "legislação" (entendida como as normas e regras que regem o Curso e a profissão) e do modo e princípios de organização da estrutura e conteúdos curriculares.

Que este e outros cursos de Psicologia possam refazer-se para formar, "qualificando" para o trabalho, o psicólogo — polivalente e generalista — como "substantivamente" psicólogo; e só a partir daí, posteriormente, adjetivado nas especialidades necessárias: clínico, escolar, organizacional, hospitalar, forense, comunitário, outras. O psicólogo "substantivo", que não precise, para definir-se, dos vários adjetivos, mas seja anteriormente a qualquer deles; podendo, assim, e de várias maneiras, adjetivar-se, inclusive através de novas qualificações que venham a ser produzidas com sua participação. "Substantivo" não significando, como pejorativamente às vezes se questiona, "de pés descalços" e também não "com o pé

nas várias canoas" das diversas modalidades de atuação ou orientações teóricas. Mas substantivamente psicólogo, significando dominar ferramentas essenciais da Psicologia e estar solidamente plantado "com os pés no chão" da realidade histórica e concreta em que vive e atua, de modo que possa ter olhos e coração postos no horizonte do possível.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTMAN, I.. Centripetal and Centrifugal Trends in Psychology. American Psychologist. 42 (12): 1058-1069, 1987.
- APPLE, M.W.. Educação e Poder. Porto Alegre: Artes Médicas , 1989
- \_\_\_\_\_. Ideologia e Currículo. S.P.: Brasiliense, 1982.
- ARDILA, R.. Psychology in Latin American today. Annual Review of Psychology. 33: 103-122, 1982.
- BALZAN, N.C.. Sete asserções inaceitáveis sobre a inovação educacional. In: GARCIA, W. (coord.) et al. Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas. S.P.: Cortez e Autores Associados, 1989.
- BARDIN, L.. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BARRETO, M.F.M. e FIAMENGGHI Jr., G.A.. Histórico do Instituto de Psicologia. PUCCAMP, Instituto de Psicologia, 1989 (Documento Interno).
- BASTOS, A.V.B.. Áreas de atuação: em questão o nosso modelo de profissional. In: CFP - Quem é o Psicólogo Brasileiro? S.P.: Edicon, 1988.

- BICKMAN, L.. Graduate Education in Psychology. American Psychologist. 42 (12): 1041-1047, 1987.
- BOTOMÉ, S.P.. A quem nós, psicólogos, servimos de fato? Psicologia, 5 (1), 1-15, 1979.
- \_\_\_\_\_. Em busca de perspectivas para a Psicologia como área de atuação e como campo de atuação. In: CFP. Quem é o Psicólogo Brasileiro? SP:EDICON, 1988.
- \_\_\_\_\_. Um Procedimento para Identificação de Alternativas de Atuação Profissional em Psicologia. Psicologia. 13 (2): 51-71, 1987.
- BRASIL. MEC. UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Pró-Reitoria Acadêmica. Ensino. (Vol. I) Decreto-Lei Nº 869: de 12 de setembro de 1969. Uberlândia: Univ. Federal de Uberlândia, 1980.
- \_\_\_\_\_. Ensino. (Vol. I) Decreto Nº 69450: de 1º de novembro de 1971. Uberlândia: Univ. Federal de Uberlândia, 1980.
- \_\_\_\_\_. Ensino. (Vol. I) Parecer CFP Nº 403/62. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1980.
- BUETTNER, G.E.B.P. von e HOFF, M.S.. Proposta de Reestruturação 5ª série do Curso de Formação de Psicólogos. PUCCAMP - Instituto de Psicologia, 1988 (Documento Interno).
- \_\_\_\_\_. et al.. Programa de Apoio à Educação Superior - "Nova Universidade" - Projetos Instituto de Psicologia - PUCCAMP. Campinas: IP-PUCCAMP, 1986 (mimeo).
- CAMPOS, F.C.B.. O Psicólogo, o Usuário e a Saúde Mental na Instituição Pública: o atendimento na Rede Básica de Saúde de Campinas/SP. S.P.: PUC-Faculdade de Psicologia, Dissertação de Mestrado, 1989.

- CARVALHO, A.M.A.. Formação Profissional e Atuação do Psicólogo: alguns dados a respeito de relações entre atividades - extra curriculares desempenhadas por alunos de Psicologia e condições de atuação após a formatura. Boletim de Psicologia. 36 (85): 31-89, 1986.
- CASTRILLON, L.M.T.. A Construção da Autonomia em Crianças de Origem Operária. Campinas: UNICAMP, Faculdade de Educação, Dissertação de Mestrado, 1989.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Em Debate a Formação do Psicólogo. Psicologia - Ciência e Profissão, 4 (2), 1984.
- \_\_\_\_\_. Os Dilemas da Formação do Psicólogo. Psicologia-Ciência e Profissão, 9 (1), 1989.
- \_\_\_\_\_. Os 25 anos de Profissão. Psicologia - Ciência e Profissão, 7 (2), 1987.
- \_\_\_\_\_. Quem é o Psicólogo Brasileiro?. S.P.: Edicon, 1988.
- CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. Avaliação da Universidade: propostas e perspectivas: Brasília, 1988.
- CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA - 6a. Região e SINDICATO DOS PSICÓLOGOS NO ESTADO DE SÃO PAULO. Psicologia no Ensino de 2º Grau: Uma proposta emancipadora. S.P.: EDICON, 1987.
- CROCHIK, J.L.. A Educação, a Psicologia e o processo de industrialização no Brasil. Psicologia, 13 (1): 11-25, 1987.
- CUNHA, L.A.. Educação e Desenvolvimento Social no Brasil. R.J. F. Alves, 1988.
- DOMINGUES, J.L.. O Cotidiano da Escola de 1º Grau - o Sonho e a Realidade. S.P.: PUC - Faculdade de Educação, Tese de Doutorado, 1985.

DRAWIN, C.R.. Psicologia: dialética da fragmentação. In: CFP. Quem é o Psicólogo Brasileiro? S.P.: EDICON, 1988.

DUARTE Jr., J.F.. Bases para uma Reestruturação da Psicologia. Uberlândia: Univ. Federal de Uberlândia, Centro de Ciências Humanas e Artes, 1980. (mimeo).

DURAN, A.P.. Algumas Questões Básicas sobre a Formação em Psicologia. Universidade Federal de São Carlos, 1983 (não publicado).

EDUCAÇÃO E AVALIAÇÃO - Nº 2 - S.P.: Cortez e CRITÉRIO/Avaliação, 1981.

ESTATUTO E REGIMENTO GERAL DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS. Campinas: PUCCAMP, 1988.

FREIRE, P. e FAUNDEZ, A.. Por uma Pedagogia da Pergunta. R.J. Paz e Terra, 1985.

GADOTTI, M.. Pensamento Pedagógico Brasileiro. S.P.: Ática, 1987.

GARCIA, W.E.. Legislação e Inovação Educacional, a partir de 1930. In: GARCIA, W.E. (Coord.) et al.. Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas. S.P.: Cortez e Autores Associados, 1989.

GIROUX, H.. Escola crítica e Política cultural. S.P.: Cortez: Autores associados, 1987.

\_\_\_\_\_. Pedagogia Radical: Subsídios. S.P.: Cortez, 1983.

\_\_\_\_\_. Teoria Crítica e Resistência em Educação - Para além das Teorias de Reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

- GOLDBERG, M.A.A.. Avaliação e Currículo como Instrumentos da Intervenção Social: uma experiência latino-americana. Educação e Avaliação, 1 (2): 146-151, 1980.
- \_\_\_\_\_. e SOUZA, C.P. (orgs.) Avaliação de Programas Educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios. S.P.: EPU, 1982.
- GOMIDE, P.I.C.. A formação acadêmica: onde residem suas deficiências? In: CFP. Quem é o Psicólogo Brasileiro? S.P.: EDICON, 1988.
- GOODSTEIN, L.D.. Opening remarks to the National Conference - on Graduate Education in Psychology. American Psychologist, 42 (12): 1057, 1987.
- GUZZO, R.S.L. et al.. Curso de Formação de Psicólogos. Apontamentos para uma Reestruturação. 1987 (mimeo).
- \_\_\_\_\_. Dificuldades de Aprendizagem: Modalidades de Atenção e Análise de Tarefas em Materiais Didáticos. S.P.: USP, Instituto de Psicologia, Tese de Doutorado, 1987.
- \_\_\_\_\_. e BUETTNER, G.E.B.P. von. Proposta de Reestruturação do Esquema de Matrícula do Curso de Psicologia. Campinas: IP-PUCAMP, 1983 (mimeo).
- JOHNSON Jr., M.. Definições e Modelos na Teoria do Currículo. In: MESSICK, R.G.; PAIXÃO, L. e BASTOS, L.R.. Currículo: Análise e Debate. R.J.: Zahar, 1980.
- KLIEBARD, H.M.. Burocracia e Teoria do Currículo. 1971. In: MESSICK, R.G.; PAIXÃO, L. e BASTOS, L.R.. Currículo: Análise e Debate. R.J.: Zahar, 1980.
- \_\_\_\_\_. Os Princípios de Tyler. 1970. In: MESSICK, R.G.; PAIXÃO, L. e BASTOS, L.R.. Currículo: Análise e Debate. R.J.: Zahar, 1980.

- KOSÍK, K.. A dialética do concreto. R. de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LOCKMAN, R.F.. An Empirical Description of the Subfields on -  
Psychology. American Psychologist. 19 (8): 645-653, 1974.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M.. Pesquisa em Educação: abordagens quali-  
tativas. S.P.: EPU, 1986.
- MACDONALD, B.. Uma classificação Política dos Estudos Avaliativos 1977 In: GOLDBERG, M.A.A. e SOUZA, C.P.. Avaliação de Programas Educacionais: Vicissitudes, controvérsias, desafios. S.P.: EPU, 1982.
- MAÎTRE, J.. Sociologia da Ideologia e Entrevista não-diretiva, 1975. In: THIOLENT, M.. Crítica Metodológica, Investiga-  
ção Social e Enquete Operária. S.P.: POLIS, 1982.
- MARTINS, J.. Conceito de Currículo. S.P.: Ginásio Estadual Plu-  
ri-curricular Experimental, 1969 (mimeo).
- MATOS, M.A.. Produção e formação científica em Psicologia. In:  
CFP. Quem é o Psicólogo Brasileiro? S.P.: EDICON, 1988.
- MELLO, S.L.. Psicologia e Profissão em São Paulo. S.P.: Ática, 1978.
- MESSICK, R.G.; PAIXÃO, L. e BASTOS, L.R.. Currículo: Análise e  
Debate. R.J.: Zahar, 1980.
- MICHELAT, G.. Sobre a utilização da Entrevista não-diretiva em Sociologia. 1975. In: THIOLENT, M.. Crítica Metodológica, Investiga-  
ção Social e Enquete Operária. S.P.: POLIS, 1982.
- MORAIS, J.F.R.. Subsídios (referências) para se pensar um no-  
vo Currículo. PUCCAMP-Instituto de Psicologia, 1980 (mimeo).
- ODEGAARD, C.E.. A Historical Perspective on the Dilemmas -  
confronting Psychology. American Psychologist. 42 (12):  
1048-1051, 1987.

- PATTO, M.H.S.. O papel social e a Formação do Psicólogo: Contribuição para um Debate Necessário. Boletim de Psicologia, 34 (82/83): 7-16, 1982.
- PESSOTI, I.. Notas para uma História da Psicologia Brasileira! In: CFP. Quem é o Psicólogo Brasileiro? S.P.: Edicon, 1988.
- PRANDI, R.. Os Favoritos Degradados. S.P.: Loyola, 1982.
- PUCCAMP. A Universidade e a Construção de seu Próprio Projeto: a continuidade da Experiência da PUCCAMP. Campinas: PUCCAMP, 1984.
- Resolutions Approved by the National Conference on Graduate Education in Psychology. American Psychologist. 42 (12): 1070-1084, 1987.
- ROSAS, P.; ROSAS, A. e XAVIER, I.B.. Quantos e Quem Somos. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (org.) Quem é o Psicólogo Brasileiro? S.P.: Edicon, 1988.
- SADALLA, A.M.F.A.. Informações de mães como dado para avaliação de um Serviço de Saúde Escolar e a Interação família-escola. Campinas: UNICAMP, Faculdade de Educação, Dissertação de Mestrado, 1989.
- SASS, O.. O Campo de Atuação Profissional do Psicólogo, esse confessor moderno. IN: CFP. Quem é o Psicólogo Brasileiro? S.P.: EDICON, 1988.
- SAUL, A.M.. Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de Avaliação e reformulação de currículo. S.P: Cortez, 1988.
- SAVIANI, D.. Escola e Democracia. S.P.: Cortez, 1984.

- SEMINÉRIO, F.L.P. et al.. Currículo de graduação em Psicologia: reforma ou implosão? Uma polêmica atual. R.J.: ISOP, FGV, 1987.
- SEVERINO, A.J.. Educação, Ideologia e Contra-Ideologia. S.P.: EPU, 1986.
- SILVEIRA Fº, N.X.. A avaliação do enfoque dominante de Currículo na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de Santos. Educação e Avaliação, 1 (2): 100-130, 1981.
- SOBRINHO, E.. Ideologia e Educação: reflexões teóricas e propostas metodológicas. S.P.: Cortez, 1986.
- SPENCE, J.T.. Centrifugal versus Centripetal Tendencies in Psychology. American Psychologist. 42 (12): 1052-1054, 1987.
- STRICKLAND, B.R.. On the Threshold of the Second Century of - Psychology. American Psychologist. 42 (12): 1055-1056, 1987.
- STROILI, M.H.M. et al.. Projeto Pedagógico - Instituto de Psicologia. PUCCAMP: Instituto de Psicologia, 1988. (Documento Interno).
- THIOLLENT, M.. Crítica metodológica, Investigação social e Enquete operária. S.P.: Polis, 1982.
- TYLER, R.W.. Princípios Básicos de Currículo e Ensino. Porto Alegre: GLOBO, 1974.
- ULHOA, J.P.de..A Propósito da Avaliação da Educação Superior. In: CONSELHO de REITORES das UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. Avaliação da Universidade. Propostas e Perspectivas. Estudos e Debates 14. Brasília: CRUB, 1988.
- Van KOLCK, O.L.. Contribuição à História da Psicologia em São Paulo. Revista Brasileira de Pesquisa em Psicologia. 1 (1): 7-11, 1988.

## 48 — PSICOLOGIA

## Habilitações:

48.1 — Licenciatura

48.2 — Bacharelado

48.3 — Formação de Psicólogo

## ● PARECER Nº 403/62, aprovado em 19 de dezembro de 1962

Relator: Cons. Valdir Chagas

Esta é a primeira vez que, no Brasil, se fixa oficialmente um currículo de Psicologia visando a direitos de exercício profissional. Tais direitos decorrem da Lei nº 4.119, de 27 de agosto último, que veio inegavelmente, ao regulamentar a profissão de Psicólogo, preencher uma lacuna de que já se ressentia o quadro dos nossos trabalhadores de grau universitário. Dadas, porém, as características muito especiais da nova profissão, é preciso que desde logo se procure elevar esse curso a um nível de qualificação intelectual e de prestígio social que permita aos seus diplomados exercer os misteres do trabalho psicológico de modo eficaz e com plena responsabilidade. Para isto, é imperativo que se acentue o caráter científico dos estudos a serem realizados, que só assim há de ser possível assegurar à Psicologia a posição de relevo que lhe cabe no concerto das chamadas profissões liberais e, *pari passu*, evitar as improvisações que, do charlatanismo, a levariam fatalmente ao descrédito.

Estas considerações dão a medida dos cuidados que devem presidir à elaboração do respectivo currículo mínimo. Como ainda não dispomos de uma *experiência nacional* a ser levada em conta valiamo-nos dos subsídios que podem oferecer os centros do País onde algo já se fez no campo do ensino psicológico. Assim, o que a seguir propomos traduz, queremos crer, a *média do pensamento dominante* nesses centros, captada através de sucessivas reuniões em que tivemos a valiosa colaboração dos professores M.B. Lourenço Filho e Nilton Campos, da Universidade do Brasil, Carolina Martuscelli Bori, da Universidade de São Paulo, Padre Antonius Bankó, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, e Pedro Parafita Bessa, da Universidade de Minas Gerais. De qualquer forma o currículo que se veio a elaborar tem o sentido de uma "primeira aproximação" a ser progressivamente enriquecida com os dados que a sua própria execução de certo enriquecerá.

Esse currículo, refletindo o espírito da Lei nº 4.119 (art. 6º), abrange um conjunto de matérias comuns — que é ao mesmo tempo o mínimo exigido para o bacharelado e a licenciatura — e matérias específicas para a preparação do Psicólogo. A parte comum envolve conhecimentos instrumentais (Fisiologia, Estatística) e os conhecimentos de Psicologia sem os quais, a nosso ver, "ficaria comprometida uma adequada formação profissional" (Parecer nº 28/62). Constam eles de Psicologia Geral e Experimental, Psicologia da Personalidade, Psicologia Social e Psicopatologia Geral.

A Psicologia explica-se como estudo básico para compreensão do comportamento humano e animal que, além disto, proporciona um

treinamento metodológico válido em si mesmo. A Estatística encontra a sua justificação, seja na pesquisa, seja no setor de aplicação. Por isto, repelindo a mera dedução de fórmulas de remota utilidade, deve consistir na apresentação de técnicas diretamente vinculadas ao objetivo dos estudos psicológicos.

A Psicologia Geral e Experimental como análise dos processos fundamentais do comportamento (cognição, motivação e aprendizagem), servirá de apoio para o treinamento do estudante no campo da experimentação. O mesmo, em outro plano, é possível dizer da Psicologia do Desenvolvimento. Entendendo com as modificações por que passa o ser humano, ao longo do seu processo evolutivo, dará uma visão teórico-experimental desse processo e suscitará, destarte, investigações originais que levarão a novas descobertas. A Psicologia da Personalidade justifica-se como ponto natural de convergência desses estudos, acrescentando à noção de uma personalidade *in fieri* a ideia da personalidade como resultante. Visto, entretanto, que o próprio ajustamento é função do contexto em que se opera, torna-se imprescindível completar a configuração do esquema indivíduo-meio, ou comportamento-situação, através da Psicologia Social. Finalmente, a Psicopatologia Geral virá trazer para esses estudos uma nova dimensão, representada pelos distúrbios dos processos psicológicos e pelas dificuldades que se verificam no ajustamento.

A parte destinada à formação do Psicólogo que se assenta sobre aquele núcleo comum, compreende duas matérias fixas e uma variável, além de estágio supervisionado. São fixas as Técnicas de Exame e Acompanhamento Psicológico e a Ética Profissional. A primeira identifica-se com o trabalho mesmo do Psicólogo, expresso na análise e solução dos problemas individuais e sociais, enquanto a segunda flui da natureza desse trabalho, que tem profundas implicações éticas, por desenvolver-se num plano de relações interpessoais e atingir, não raro, as esferas mais profundas da personalidade. As matérias variáveis, em número de três, permitirão ao estabelecimento diversificar a formação profissional, conforme as suas possibilidades e as necessidades do meio, para atender às características próprias da atividade do Psicólogo na escola, na empresa, na clínica e onde quer que a sua presença seja reclamada. Daí a lista apresentada para a escolha em que se incluem Psicologia do Excepcional, Dinâmica de Grupo e Relações Humanas, Pedagogia Terapêutica, Psicologia Escolar e Problemas da Aprendizagem, Teoria e Técnicas Psicoterápicas, Seleção e Orientação Profissional e Psicologia da Indústria.

Resta o estágio supervisionado. O trabalho do Psicólogo é sempre, no fundo, uma tarefa de educação ou reeducação que se vale de técnicas próprias cujo domínio é impossível sem o devido treinamento prático. Assim, tal como ocorre no ensino médico e agora se exige para qualquer modalidade de licenciatura, a sua formação teórico-experimental terá de completar-se com um estágio que se desenvolva em situação real — ao longo de pelo menos 500 horas de atividades — e obedeça à imediata supervisão dos órgãos por ela responsáveis.

Como duração do curso, propomos quatro anos letivos para o bacharelado e a licenciatura, segundo o modelo geral, e cinco para a formação do Psicólogo. Com isto não insinuamos que a disposição das matérias no tempo se faça necessariamente à base de um ritmo constante

4 + 1. Em primeiro lugar, um ano letivo parece-nos *insuficiente* para atender aos aspectos *peculiares* do preparo do Psicólogo. De outra parte, também o *bacharelado* e a *licenciatura*, como graus *autônomos* têm características próprias que impõem a sua *individualização* a partir de um *ciclo comum* em que os estudos psicológicos ainda surgem unificados. Solução recomendável, que decerto não exclui outras hipóteses, é a *fixação de três anos letivos para o ciclo comum*, após os quais se diversificará o curso para a formação quer de bacharéis, quer de licenciados (caso em que se tornam obrigatórias as matérias pedagógicas a que se refere o Parecer nº 292/62, exceto as já estudadas), quer enfim de psicólogos — ou de todos ao mesmo tempo.

#### • RESOLUÇÃO DE 19 DE DEZEMBRO DE 1962

Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de Psicologia.

O Conselho Federal de Educação, usando da atribuição que lhe conferem os arts. 9º (letra "e") e 70 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e tendo em vista o Parecer nº 403/62, que a esta se incorpora,

#### RESOLVE:

Art. 1º — O currículo mínimo do curso de Psicologia, para o Bacharelado e a Licenciatura, compreende as matérias abaixo indicadas:

1. Fisiologia
2. Estatística
3. Psicologia Geral e Experimental
4. Psicologia do Desenvolvimento
5. Psicologia da Personalidade
6. Psicologia Social
7. Psicopatologia Geral

Parágrafo único — Para obtenção do diploma de Psicólogo exigem-se, além das matérias fixadas por itens de números 1 a 7 deste artigo, mais 5 (cinco) outras assim discriminadas:

8. Técnicas de Exame e Aconselhamento Psicológico
9. Ética Profissional
- 10/12. Três dentre as seguintes:
  - a) Psicologia do Excepcional
  - b) Dinâmica de Grupos e Relações Humanas
  - c) Pedagogia Terapêutica
  - d) Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem
  - e) Teorias e Técnicas Psicoterápicas
  - f) Seleção e Orientação Profissional
  - g) Psicologia da Indústria

Art. 2º — São ainda obrigatórios:

- a) para obtenção do diploma que habilita ao exercício de magistério em cursos de nível médio, as matérias pedagógicas fixadas

em Resolução especial, de acordo com o Parecer nº 292/62, das quais se exclui a *Psicologia da Educação*;

- b) para obtenção do diploma de Psicólogo, um período de treinamento prático sob a forma de estágio supervisionado.

Art. 3º — A duração do curso de Psicologia é de 4 (quatro) anos letivos para o Bacharelado e Licenciatura e de cinco (5) anos letivos para a formação de *Psicólogos* incluindo-se nesta última hipótese o estágio supervisionado.

Art. 4º — O currículo mínimo e a duração do curso de Psicologia, fixados nesta Resolução, terão vigência a partir do ano letivo de 1963.

*Dealinda Couto*

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

REUNIÃO DO CONSELHO DEPARTAMENTAL

Data: 18.11.83

Iniciou com os debates para aprovação do documento sobre o Projeto Pedagógico e os Objetivos do Instituto de Psicologia.

Após longos debates os objetivos do Instituto de Psicologia foram aprovados da seguinte forma:

- 01 - Desenvolver um enfoque de ensino em que pesquisa, teoria e prática estejam associados.
- 02 - Realizar pesquisas com a participação de alunos e professores.
- 03 - Formar um profissional comprometido com a realidade brasileira, em condições de atender a todas as faixas da população, desde as mais carentes até as mais privilegiadas, nas diferentes áreas de aplicação, enfatizando os aspectos preventivos.
- 04 - Promover e facilitar o desenvolvimento pessoal do aluno, formando um profissional sensível, reflexivo e crítico em relação a si próprio e à sociedade consciente da necessidade de atuar dentro dos princípios do Código de Ética.
- 05 - Propiciar ao aluno uma visão integrada do ser humano.
- 06 - Promover a integração entre professores, alunos e funcionários de todos os níveis e cursos.
- 07 - Propiciar condições para o desenvolvimento, motivação e aperfeiçoamento contínuo de seus professores e funcionários.
- 08 - Formar bachareis em psicologia.
- 09 - Formar psicólogos capazes de atuar pelo menos nas três áreas mais tradicionais Clínica - Escolar - Trabalho, com perspectiva de ampliação.
- 10 - Formar especialistas em várias áreas de psicologia.
- 11 - Formar mestres para atuar como professores e pesquisadores nas várias áreas da psicologia. Oferecer cursos de extensão universitária, inclusive para profissionais de outras áreas.
- 12 - Oferecer serviços à comunidade externa.
- 13 - Oferecer serviços de orientação aos estudantes do Instituto de Psicologia.
- 14 - Propiciar estudos de viabilização de prestação de serviços à comunidade interna.
- 15 - Promover e divulgar os trabalhos realizados no Instituto de Psicologia, tanto de alunos quanto de professores.
- 16 - Manter uma permanente discussão sobre o que é Psicologia e suas perspectivas de atuação e mercado de trabalho.
- 17 - Desenvolver um processo de reavaliação contínua de próprio trabalho.
- 18 - Rever o objetivo quanto à licenciatura em Psicologia.

Excertos do documento:

PUCCAMP - INSTITUTO DE PSICOLOGIA

"PROPOSTA DE REESTRUTURAÇÃO - 5ª SÉRIE DO CURSO DE  
FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS" (\*)

(...)

3 - As Diretrizes e suas implicações na prática educacional

(...)

3.1. A formação generalista, por sua oposição à do especialista, é mais adequada à legislação atualmente em vigor, que prevê a titulação de "psicólogo", sem estabelecimento de adjetivos que impliquem especialidades. Mais do que isto, é mais congruente com as demandas sociais da presente realidade brasileira.

Esta diretriz implica desenvolver, durante a formação profissional, os requisitos básicos necessários a formar o "psicólogo" - não um especialista, mas um agente de mudanças em todos os campos e áreas de atuação, capaz de conhecer criticamente a realidade e de nela intervir participando de sua transformação.

(...)

3.2. O enfoque social e comunitário, prioritariamente em relação ao voltado para a atuação privatizada, do profissional liberal, mas não em detrimento desta, busca atender melhor às demandas sociais da realidade brasileira atual. Implica na formação de um profissional criticamente comprometido com diferentes grupos sociais e institucionais, preparado para atuar competentemente na prevenção e tratamento de problemáticas psicossociais das várias camadas da população e não apenas da minoria de mais alto poder aquisitivo. Implica, também, competência para atuar ao nível do coletivo tanto quanto do individual.

(...)

3.3. A associação prática e teoria: Embora a 5ª série seja, inclusive por definição do Currículo Mínimo, uma etapa es-

sencialmente prática, esta não pode ser desvinculada da teoria. A vinculação constante da prática com a teoria garante formação crítica, realística e comprometida do profissional, desenvolvendo a competência e a análise histórica do conhecimento na área.

(...)

3.4. A associação pesquisa-ensino e serviço constitui exigência universitária na formação em qualquer área profissional e é necessária para o desenvolvimento. É exigência particularmente necessária para o desenvolvimento de uma Psicologia crítica, científica e que dê conta da realidade brasileira, não apenas reproduzindo e aplicando aqui conhecimentos e técnicas oriundos de outros países.

(...)

3.5. A integração intra e inter-áreas de formação, diretriz de caráter mais instrumental, é condição necessária embora não suficiente para o atingimento das diretrizes anteriores.

(\*) Elaborado por Glória Elisa von Buettner e Miriam Schifferli Hoff, em 1988.

1a. série - 160101

DISCIPLINA	CRÉDITO I.P.	H/AULA	Nº AULAS SEMANAIS		OBSERV.
			Teor.	Prát.	
Ciências Morfológicas-Anatomia	02-02	60	2	2	Semestral
Elementos de Fisiologia	02-02	60	2	2	Semestral
Neuroanatomia Fisiologia	04-04	120	2	2	Anual
Introdução à Genética Médica	04-00	60	2	-	Anual
Antropologia Filosófica B	04-00	60	2	-	Anual
Antropologia Teológica A	02-00	30	2	-	Semestral
Antropologia Cultural B	04-00	60	2	-	Anual
Sociologia Geral E	06-00	90	3	-	Anual
Estudo Problemas Brasileiros	02-00	30	1	-	Anual
Estatística Geral	04-00	60	2	-	Anual
Métodos e Tec.de Pesquisa Cient.	06-00	90	3	-	Anual
Psicologia Geral e Experim. I	06-04	150	3	2*	Anual
Educação Física I	00-04	60	-	2*	Anual

\*Aulas fora do horário vespertino 930

Número de créditos da série: Teórico - 46 Prático - 16 Total= 62

N=13

2a. série - 160102

Psicologia do Desenvolvimento I	04-04	120	2	2	Anual
Psicologia Dinâmica I	04-00	60	2	-	Anual
Análise Experimental do Comport.	04-04	120	2	2*	Anual
Antropologia Teológica B	02-00	30	2	-	Semestral
Psicologia Social	06-02	120	3	1	Anual
Ética Profissional do Psicólogo	02-00	30	2	-	Semestral
Estatística Aplicada	04-02	90	2	1	Anual
Introd. à Pesquisa em Psicologia	04-00	60	2	-	Anual
Psicol. Geral e Experimental II	06-04	150	3	2*	Anual
Técnicas do Exame Psicológico I	04-04	120	2	2	Anual
Educação Física II	00-04	60	-	2*	Anual

N=11  
Número de créditos da série: Teórico - 40<sup>960</sup> Prático - 24 Total= 64

\*Aulas fora do horário vespertino

3a. Série - 160103

DISCIPLINA	CRÉDITO	H/AULA	Nº AULAS SEMANAIS		OBSERV:
			Teór.	Prat	
Psicologia do Desenvolvimento II	04-04	120	2	2*	Anual
Psicologia Dinâmica II	04-04	120	2	2*	Anual
Psicologia do Comportamento	08-00	120	4	-	Anual
Psicologia da Personalidade	08-00	120	4	-	Anual
Psicopatologia Geral	04-04	120	2	2*	Anual
Psicologia das Organizações	04-00	60	2	-	Anual
Dinâmica de Grupo e Rel. Humanas	04-04	120	2	2*	Anual
Antropologia Teológica C	02-00	30	2	-	Semestral
Psicologia Esc. e Prob. Aprendiz. I	04-00	60	2	-	Anual
Didática Geral	04-00	60	2	-	Anual
Técnicas do Exame Psicológico II	04-04	120	2	2*	Anual

\*Aulas fora <sup>N=11</sup> do horário vespertino

1050

Número de créditos da série: Teórico- 50 Prático- 20 Total- 70

4a. Série - 160104

Aconselhamento Psicológico	04-00	60	2	-	Anual
Psico diagnóstico	04-02	90	2	1*	Anual
Teorias e Técnicas Psicoterápicas	08-00	120	4	-	Anual
Seleção e Orientação Profissional	04-02	90	2	1*	Anual
Avaliação do Desemp. e Treinamento	04-02	90	2	1*	Anual
Mét. e Téc. de Pesquisa em Psicol.	04-00	60	2	-	Anual
Psic. Escolar e Prob. de Aprend. II	06-04	150	3	2*	Anual
Psicologia do Excepcional	04-00	60	2	-	Anual
Prática de Ensino em Psicologia	04-04	120	2	2*	Anual
Técnicas do Exame da Personalidade	08-04	180	4	2	Anual
Estrutura e Func. do Ens. de 19e29 g.	04-00	60	2	-	Anual

\*Aulas fora <sup>N=11</sup> do horário vespertino

1080

Número de créditos da série: Teórico- 54 Prático- 18 Total- 72



## PROGRAMA DE CURSO

Referente ao ano de: \_\_\_\_\_

folha: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Unidade:				
Curso:				
Disciplina:				
Créditos			Carga Horária Total	1. Para o Curso de Graduação cada crédito corresponde a 15 horas/aula e 2. Para o Curso de Pós-Graduação cada crédito corresponde a 45 horas/aula.
Teóricos	Práticos	Est./Lab.		

**Obs.:** Os itens descritos abaixo devem aparecer no programa naquela seqüência numérica e em destaque ( 1. Ementa; 2. Matéria lecionada; 3. Bibliografia recomendada ).  
O presente programa deverá ser assinado pelo Sr. Diretor ou Coordenador e datado.

--

EXEMPLOS DO ROL DE EMENTAS

Disciplina: SOCIOLOGIA GERAL

I - EMENTA:

Propiciar uma visão integrada da personalidade humana e de sua/ interação com o grupo social, especialmente dentro da realidade brasileira., a disciplina Sociologia deve fornecer os elementos para que os alunos possam desenvolver uma visão crítica desta realidade através da visão integral da personalidade humana em suas relações, e / que lhe dão significado. Nesse sentido entendemos que as informações da ciências sociais para a compreensão do homem devem levar necessariamente à formação de um profissional comprometido com a realidade em que irá atuar. Como teoria e prática, no entanto, não se dissociam mas se complementam, um programa de trabalho pode e deve ser desenvolvido em partes: das discussões e do contato com a realidade hoje.

Disciplina: ANÁLISE EXPERIMENTAL DO COMPORTAMENTO

EMENTA:

Estudos dos princípios básicos da Análise Experimental do Comportamento. Para tanto, desenvolve-se trabalhos teóricos, em sala/ de aula e trabalhos práticos e teórico-práticos, em laboratório.

Disciplina: Psicopatologia (Depto. de Psicologia Clínica)

EMENTA:

A Psicopatologia, matéria fundamental para o curso de Psicologia tem como finalidade principal o treinamento dos alunos de graduação do 3º ano, na técnica de entrevista e na perfeita identificação das alterações elementares que constituem os pilares das alterações observadas nas doenças mentais. Para isto, é estimulada a melhor integração examinando-examinado e as generalizações e estudos teóricos dos fenômenos psicopatológicos são baseados nos encontros ocorridos durante o exame.

Disciplina: Psicodiagnóstico (Depto. de Psicologia Clínica)

EMENTA:

Iniciar a formação clínica, integrando os diferentes conhecimentos teóricos com a prática do atendimento clínico.

Desenvolver a atitude ética e científica no trabalho psicológico.

Propiciar oportunidades para o desenvolvimento de condições pessoais que lhe permitam atender as necessidades do trabalho psicológico.

Disciplina: PSICOLOGIA ESCOLAR E PROBLEMAS DA APRENDIZAGEM II DEPTO.ESC.

EMENTA:

Esta disciplina visa possibilitar a compreensão da realidade educacional brasileira e o desenvolvimento de uma concepção da atuação do psicólogo nesta área; caracterizar a Psicologia Escolar dentro / do contexto atual da Psicologia no Brasil; fornecer informações teóricas e metodológicas relativas à Psicologia Escolar; desenvolver / atitudes e habilidades necessárias ao desempenho do psicólogo em situações educacionais; desenvolver atitudes de pesquisa em relação à