

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Mônica Soares da Fonseca Beato

FORMAÇÃO SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA
A PRÁTICA PROFISSIONAL REFLEXIVA:
um estudo sobre a graduação em Psicologia

Belo Horizonte

2015

Mônica Soares da Fonseca Beato

**FORMAÇÃO SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA
A PRÁTICA PROFISSIONAL REFLEXIVA:
um estudo sobre a graduação em Psicologia**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito para obtenção do título de Doutora em Psicologia.

Linha de pesquisa: Intervenções clínicas e sociais

Orientador: João Leite Ferreira Neto

Belo Horizonte

2015

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

B369f	Beato, Mônica Soares da Fonseca Formação sobre políticas públicas para a prática profissional reflexiva: um estudo sobre a graduação em psicologia / Mônica Soares da Fonseca Beato. Belo Horizonte, 2015. 166 f.: il. Orientador: João Leite Ferreira Neto Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. 1. Psicologia - Estudo e ensino (Superior). 2. Política pública. 3. Política social. 4. Psicólogos - Formação. 5. Prática de ensino. 6. Competência profissional. I. Ferreira Neto, João Leite. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título. SIB PUC MINAS CDU: 159.9:378
-------	--

Mônica Soares da Fonseca Beato

**FORMAÇÃO SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA
A PRÁTICA PROFISSIONAL REFLEXIVA:
um estudo sobre a graduação em Psicologia**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Psicologia.

Linha de pesquisa: Intervenções clínicas e sociais

Prof. João Leite Ferreira Neto (Orientador) – PUC Minas

Profa. Magda Diniz Bezerra Dimenstein – UFRN

Profa. Izabel Friche Passos – UFMG

Prof. Walter Melo Junior – UFSJ

Prof. José Newton Garcia Araújo – PUC Minas

Belo Horizonte, 17 de março de 2014

AGRADECIMENTOS

A todos que contribuíram para a realização deste trabalho, expresso a minha gratidão.

Aos 28 participantes da pesquisa, por aceitarem falar sobre um tema que é corriqueiro em suas vidas profissionais, mas nem por isso deixa de ser delicado.

Ao João Leite, pela sensibilidade e pelo cuidado com que faz o seu trabalho de orientação. Acolhe meus pontos de vista, entende minhas dificuldades, mas nunca deixa de zelar pela qualidade da pesquisa.

Ao Rodrigo, meu marido, e à Rose, minha irmã, sem os quais eu não daria conta de conciliar as atividades na condição de mãe de primeira viagem e doutoranda em fase final de elaboração de tese.

À Fapemig. Sem a bolsa eu não poderia ter investido tanto na realização da pesquisa de campo. Também agradeço à CAPES pela oportunidade que me deu de viver uma experiência transformadora durante o Estágio Sanduíche.

Ao Gilles Monceau, meu supervisor no Estágio. Grande professor, pessoa formidável e exímio pesquisador, com quem aprendi muito. E também à Roberta Romagnoli e à Marília Mata Machado por me incentivarem a ir.

Às pessoas que avaliaram este trabalho, oferecendo contribuições valiosas: Magda Dimenstein, Izabel Passos, Walter Melo, José Newton Araújo e Oswaldo Yamamoto.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Psicologia da PUC Minas. Tenho um apreço enorme por esse grupo que se esforça permanentemente para que tenhamos um Programa de muita qualidade. Vai aqui meu agradecimento também ao pessoal nota 10 da secretaria do Programa.

RESUMO

A pesquisa investigou estratégias atuais da graduação em Psicologia para abordar temáticas ligadas a políticas públicas sociais, que constituem um campo de trabalho em ascensão do psicólogo. O eixo analisador foi a problematização dos sentidos dados à formação para a prática profissional reflexiva. Por isso, a revisão teórica discute criticamente a noção de competências, que é central nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia (DCN), o que nos remete a um debate conceitual mais amplo sobre reflexividade na formação. Os diferentes enfoques teóricos tomados para análise divergem em vários aspectos, mas todos rejeitam o modelo acadêmico tradicional – baseado na racionalidade técnica que divide ciência pura, ciência aplicada, aplicação. Quatro dimensões balizam o debate aqui empreendido: epistemológica, ético-política, pedagógica e institucional. O caminho traçado para a realização deste estudo foi a realização de dois estudos de caso, em dois cursos de graduação em Psicologia: o da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e o da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Campus São Gabriel (PUC-MG/SG). Os procedimentos foram: análise de documentos curriculares e 28 entrevistas com docentes, estudantes e também egressos que atuam em programas de políticas sociais. Na época da realização das entrevistas, o Curso da UFMG acabava de formar a primeira turma no currículo adequado às DCN. As mudanças são vistas, sobretudo, na atualização de conteúdos de disciplinas e na adoção de três ênfases (“Processos Psicossociais”, “Processos Clínicos” e “Processos de Desenvolvimento e Avaliação”), cuja denominação guarda relações com o Programa de Pós-graduação. A maioria das atividades ligadas a políticas públicas está na primeira ênfase. Há uma recente valorização institucional da atividade extensionistas, onde se encontra a maior ligação desse Curso com as políticas públicas. Mesmo havendo o avanço citado na dimensão institucional, argumentamos que são necessárias mudanças nas dimensões epistemológicas e pedagógicas das práticas da graduação, no sentido de se empreender uma reformulação mais radical e coletiva do currículo. Já o Curso da PUC-MG/SG tem outras potencialidades e desafios. Fez várias reformulações curriculares já de acordo com as DCN, procurando entender os seus princípios e construir estratégias de operacionalização. As características do *Campus*, o perfil de muitos docentes e discentes e a transversalidade do “Programa Pró-Saúde” na instituição fazem com que as políticas públicas sejam o campo mais observado. Há muitas atividades ligadas a políticas públicas no núcleo comum. O currículo atual é construído na tentativa de fortalecimento do corpo docente como um grupo,

evocando a criação de consensos em relação ao modelo. Há um discurso pela visão integrada entre as duas ênfases (“Gestão, Processos de Subjetivação e Instituições” e “Cuidado, Processos Psicossociais e Saúde”). O mesmo aparece muito forte na trajetória dos egressos formados há alguns anos, mas tem perdido sua força a cada ano. Segundo nossa análise, tem havido uma progressiva recaptura das ênfases pelas áreas clássicas da Psicologia, com maior concentração de estudantes naquela mais ligada à clínica. Concluimos que a apropriação crítica das DCN depende das condições institucionais e da organização do coletivo docente em cada IES. Mas requer, também, a qualificação de docentes para adotarem estratégias mais reflexivas e voltadas para a complexidade exigida nos campos de trabalho em políticas públicas.

Palavras-chave: Graduação em Psicologia. Políticas públicas. Políticas sociais. Formação para a prática reflexiva. Competência(s).

ABSTRACT

The research investigated the strategies in which the graduation in Psychology articulates the approach of themes linked to public policies. The analytical axis was the education for the professional reflexive practice. The theoretical review discusses the notion of competences in the education, which is the axis of the Syllabus Guidelines (DCN). In addition, it mentions a wider conceptual debate on the education for the reflexive practice. Different approaches have in common the fact that they are refractory to the traditional academic model: pure science, applied science, application. Four dimensions operate this debate on the reflexive education: the epistemological, the ethical-political, the pedagogical and the institutional one. The adopted methodological strategy was the carrying out of two case studies in two Psychology graduation courses: the one from the Federal University of Minas Gerais (UFMG) and the one from the Pontifical Catholic University of Minas Gerais, São Gabriel Campus (PUC-MG/SG). The procedures were the following: analysis of syllabus documents and reports, as well as 28 interviews with professors, students and graduates who deal with social policies programs. The first group in the UFMG Course has just graduated in the syllabus adapted to the DCN. The changes can be mainly seen in the updating of the subjects contents and in the adoption of three emphases (“Psychosocial Processes”, “Clinical Processes” and “Evaluation and Development Processes”), whose denomination is derived from the Post-graduation Program. The majority of the activities linked to public policies are in the first emphasis. There is a recent institutional valuation of extension activities, as this is not the strongest identity of the institution, quite focused in the research. It is in the extension that the greatest connection of the course with the public policies can be found. Even though there are advances in the institutional dimension, changes in the epistemological and pedagogical dimensions of the education practices are necessary, demanding a more radical and collective reformulation of the syllabus. As for the PUC-MG/SG Course, it presents other potentialities and challenges. Several syllabus reformulations have already been carried out in accordance with the DCN, searching for going deeper in the principles and building operationalization strategies. The Campus’s characteristics, the profile of many professors and students, as well as the transversality of the Pro-Health program in the institution, cause the public policies to be the most observed field. There are many activities connected to public policies in the common part. The current syllabus is built in an attempt of strengthening the teaching staff as a group, evoking the creation of consensus in relation to the model. There is a discourse in favor of the integrated view between the two emphases (“Management, Subjectiveness Processes and

Institutions” and “Care, Psychosocial Processes and Health”). It appears very strongly in the trajectory of the graduates who finished the course some years ago, but little by little it loses its strength. There has been a recapture of the emphases on the classical areas of Psychology. The teachers’ proposal was to encourage the circulation through the two emphases, but the students end up choosing just the one which is more linked to the clinic. Many supervised trainings are not directed to the integration of the two emphases. We have come to the conclusion that the critical appropriation of the DCN depends on the institutional conditions and on the organization of the teaching staff in each IES[*University Institution*]. However, it also requires the teaching qualification in order to adopt more reflexive and integrated strategies in the graduation, turned to the diversity of the work fields.

Keywords: Graduation in Psychology. Public policies. Social policy. Education for the professional reflexive practice. Competencies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Alguns enfoques sobre formação para a prática profissional reflexiva, segundo quatro dimensões de análise	50
Quadro 2 - Temas relacionados a políticas públicas nas disciplinas obrigatórias do núcleo comum do Curso de Graduação em Psicologia na UFMG, no currículo de 2007	90
Quadro 3 - Estágios específicos do Curso de Psicologia da UFMG (de 2013/1 a 2014/2) de cada ênfase curricular.....	95
Quadro 4 - Temas relacionados a políticas públicas nas disciplinas Optativas das Ênfases da Graduação em Psicologia na UFMG, segundo currículo de 2007.....	98
Quadro 5 - Temas relacionados a políticas públicas trabalhados nas disciplinas do Curso de Graduação em Psicologia da PUC - MG/SG, 2009	131
Quadro 6 - Estágios do Curso de Graduação em Psicologia da PUC Minas São Gabriel, no segundo semestre de 2014.....	133

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição de estudantes do 8º, 9º e 10º períodos matriculados no Curso de Graduação em Psicologia da UFMG em cada ênfase	112
Figura 2 – Número de psicólogos graduados na PUC Minas Campus São Gabriel, entre 2012 e 2014, conforme as ênfases curriculares do atual Currículo	137

LISTA DE SIGLAS

CAPS – Centro de Atenção Psicossocial

CRAS – Centro de Referência da Assistência Social

CREAS– Centro de Referência Especializado da Assistência Social

CREPOP– Centro de Referências Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas

CRP-MG – Conselho Regional de Psicologia Minas Gerais

CPPD – Comissão Permanente de Pessoal Docente

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais (aqui usadas já especificamente como Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia)

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FAFICH – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas

IES – Instituição de Ensino Superior

INA – Sistema de Informações Acadêmicas

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

MEC – Ministério da Educação

NDE –Núcleo Docente Estruturante

PPC – Projeto Pedagógico de Curso (antigo Projeto Político Pedagógico)

PUC – Pontifícia Universidade Católica

PUC-MG/SG– Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais *Campus* São Gabriel

SPA – Serviço de Psicologia Aplicada

SUAS – Sistema Único de Assistência Social

SUS – Sistema Único de Saúde

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
1 INTRODUÇÃO.....	18
1.1 Organização da tese	23
2 FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA E PRÁTICA PROFISSIONAL REFLEXIVA	26
2.1 Alguns enfoques.....	26
2.1.1 O ensino prático-reflexivo em Schön.....	27
2.1.2 O currículo por competências: com a palavra, Perrenoud	33
2.1.3 Das críticas à construção de uma proposta na linha histórico-crítica.....	38
2.1.4 Competência como uma lógica na atividade de trabalho: a visão de dois estudiosos .	42
2.1.4.1 Zarifian: diferentes linguagens por dentro da lógica	42
2.1.4.2 Schwartz e a Dupla antecipação	44
2.1.5 A formação para a prática reflexiva em Zeichner	47
2.2 Construindo uma ferramenta analítica	49
3 FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA DIANTE DOS DESAFIOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	53
3.1 Políticas públicas sociais: da definição de riscos e vulnerabilidades às tecnologias de intervenção	53
3.2 As respostas do Estado e da sociedade brasileira na área social	57
3.3 A graduação em Psicologia em face do tema das políticas públicas	61
3.3.1 As DCN: algumas questões	61
3.3.2 Contribuições de outros estudos	67
4 NOTAS SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	75
4.1 O estudo de caso	75
4.2 Entre teorias, técnicas e criações na coleta e análise de dados	78
4.2.1 Sobre a análise documental.....	78
4.2.2 Sobre a realização e análise das entrevistas	80
4.3 Comentários adicionais	85
5 O CASO DA UFMG: A FORMAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS INSERIDA EM UMA TRADIÇÃO.....	87
5.1 Uma descrição inicial	87
5.1.1 A pluralidade do núcleo comum.....	87
5.1.2 As três ênfases	92
5.1.3 Duas diretrizes a seguir, duas flexibilizações a fazer.....	103
5.2 Sobre o enigma do perfil do egresso	104
5.3 “Essas ênfases...”	112
5.4 Os encargos didáticos preteridos	116
5.5 Atividades pontuais em discussão.....	118
5.6 O perfil extensionista.....	121
5.7 Considerações finais	125
6 O CASO DA PUC MINAS SÃO GABRIEL: SENTIDOS SOBRE A VOCAÇÃO DE UM CURSO PARA A FORMAÇÃO SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS	127
6.1 Uma descrição inicial	127
6.2 Forças que escapam ao currículo planejado	136
6.3 Analisando algumas experiências relacionadas a políticas públicas	141
6.4 Considerações finais	154
7 CONCLUSÃO.....	156
REFERÊNCIAS.....	159

APRESENTAÇÃO

A escolha da formação em Psicologia ligada ao trabalho em políticas sociais como tema da minha pesquisa de doutorado veio inequívoca em 2010. Eu via este projeto como a confluência de questões que a mim eram muito caras. Analisar as minhas implicações com o tema, em vez de objetivá-lo sem maiores preocupações, tem sido um elemento útil ao próprio trabalho de pesquisa. Segundo Lourau (1981), o “lapso dos intelectuais” é um perigo que só tem chances de ser afastado pela análise coletiva das implicações do pesquisador com a academia. O autor não induz à ideia de que tais implicações poderão se esvaír; elas devem ser explicitadas, para tornar a análise produtiva e menos ideologizada. Vale a pena, portanto, fazer um comentário inicial a esse respeito.

Durante os três últimos anos da minha graduação em Psicologia, concluída no final de 2002 na Universidade Federal de São João del Rei, eu me vinculei a projetos de estágio, extensão e pesquisa no Laboratório de Pesquisa e Intervenção Psicossocial (LAPIP). Aquele espaço me permitia construir um percurso de formação estimulante, diante de um curso fragmentado, que se fazia nos moldes do Currículo Mínimo. Minha trajetória de formação como um todo era construída com algumas marcas incômodas. Em primeiro lugar, embates entre as vertentes teóricas, às vezes transmutados em disputas entre “social x clínica”, ganhavam uma importância descomunal. Em segundo lugar, pouco se discutia a entrada do psicólogo como pertencente ao quadro de instituições públicas orientadas por políticas sociais, mesmo sendo a UFSJ uma instituição marcada pela vocação extensionista.

Nos primeiros anos após a conclusão da graduação, eu me sentia como que “trocando pneu com o carro andando”, uma vez que aprendia, trabalhava no SUS, pesquisava e ensinava em cursos de graduação. Desde então, adotei como norte do meu trabalho a interface entre o nível de análise/intervenção psicossocial e o processo de construção das políticas sociais brasileiras. Mas é preciso reconhecer que este tem sido um percurso tenso, por ser constantemente marcado pela incoerência, ao defender alguns ideais e atacar outras perspectivas.

Entre 2007 e 2010, trabalhei no levantamento e na divulgação de referências para psicólogos que atuam em programas sociais governamentais. No CREPOP¹, um projeto que havia sido criado há pouco tempo pelo Sistema Conselhos de Psicologia, fazíamos grupos focais e reuniões com psicólogos, gestores, militantes e pesquisadores. Trabalhávamos para

¹ Centro de Referências Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas, dispositivo institucional criado em 2006 pelo Sistema Conselhos de Psicologia para dar maior visibilidade e qualificar a presença da Psicologia em todas as políticas públicas nos âmbitos nacional, estadual e municipal.

“qualificar” e – implicitamente – ampliar a presença da Psicologia em uma série de programas governamentais. Os problemas relatados por esses atores tinham diversas causas, dentre as quais, notava-se uma fidelidade cega de muitos psicólogos a uma “*modelização do trabalho*”² construída durante as experiências de formação. Tal característica se mostrava frequente naquela diversidade de práticas profissionais que analisávamos.

Este estudo constitui-se, indiretamente, como um desdobramento de um projeto desenvolvido entre 2009 e 2010 no CREPOP/CRP-MG³. Elaboramos uma proposta de pesquisa-intervenção que visava criar, entre os cursos de graduação em Minas Gerais, uma rede de diálogos sobre formação relacionada a políticas públicas. A primeira etapa foi concluída, na qual um questionário respondido por coordenadores dos cursos ofereceu um panorama do que vem sendo trabalhado na graduação⁴. O projeto não teve continuidade em função das circunstâncias político-institucionais que ocupavam a vida do Sistema Conselhos naquela época, mas decidi dar sequência no estudo sobre o tema.

Já no doutorado, repensar mais detidamente sobre minha breve trajetória como estudante e profissional foi crucial. Durante meu estágio de doutoramento na França, por sugestão do professor que me acolheu como supervisor, focalizei o Curso de Psicologia da Universidade Paris 8 como campo para um estudo exploratório informal⁵. Entrevistei alguns docentes, estudantes e também egressos que atuavam em instituições públicas ou no terceiro setor, além de analisar documentos curriculares e publicações sobre a formação do psicólogo naquele país. Essa análise não está incluída no escopo da presente pesquisa, mas vale a pena citar resumidamente, abaixo, alguns pontos que permitiram que eu desnaturalizasse o campo no Brasil.

Na França, não se observa um apelo tão endereçado ao psicólogo para que participe do processo de construção das políticas sociais, diferente do que ocorre no Brasil. Há profissionais com essa característica, mas são trajetórias de trabalho individualizadas. O lugar do psicólogo é relativamente claro para a sociedade em geral, podendo-se levantar ao menos duas hipóteses a este respeito. Em primeiro lugar, o maior amadurecimento nas políticas

² Para usar a expressão de Yves Schwartz (2013).

³ Eu era responsável pela condução das ações do CREPOP no Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais. O orientador desta tese era colaborador externo no projeto sobre formação.

⁴ O questionário foi respondido por 55% dos 53 cursos de graduação em Psicologia existentes em Minas Gerais em 2010. Os resultados deste estudo são discutidos no Capítulo 3.

⁵ Além da facilidade de deslocamento, a escolha se deu pelo fato do supervisor Giles Monceau se dispor a me colocar em contato com algumas pessoas do Curso, inclusive psicólogos ali formados e atuantes em programas sociais.

sociais francesas parece barrar em níveis mais amplos a *psicologização* dos problemas sociais, gerando maior tranquilidade dos diversos atores em relação às contribuições da Psicologia. Há que se considerar, também, o argumento de que a formação é pouco questionada porque as instituições onde os psicólogos trabalham são tão constituídas que as profissões se interrogam pouco⁶.

Ademais, nossas atuais DCN para a formação de um psicólogo generalista não fazem sentido entre os entrevistados franceses, para os quais há vertentes teóricas e metodológicas muito diferentes em jogo. No Espaço Europeu de Ensino Superior, o psicólogo é habilitado após cinco anos de formação: o primeiro ciclo ocorre em três anos de formação inicial, seguido pelo segundo ciclo, também obrigatório, de dois anos de mestrado profissional ou de pesquisa, em que o estudante escolhe uma área⁷. Minha inquietação com a possível especialização precoce no modelo europeu sequer ganhou eco. Observa-se claramente uma diferenciação formal entre perfis de psicólogos, o que naquele país é um problema para o mundo do trabalho e não para a universidade; tenta-se resolvê-lo especificando-se o perfil desejado em cada edital de concurso público e processo seletivo.

Assim, por exemplo, uma determinada secretaria municipal de saúde define se precisa de alguém para trabalhar em intervenções clínicas com crianças e adolescentes ou em intervenções grupais, institucionais e comunitárias. As experiências formativas do *Master em Psicologia Social, do Trabalho e Recursos Humanos* na Paris 8 tratam de problemas psicossociais, organizacionais e institucionais, incluindo algumas questões de políticas sociais. O egresso desse percurso de formação pode até se ressentir da falta de habilidades clínicas e conhecimentos sobre teorias da personalidade, mas poderá fazer um novo mestrado para suprir suas necessidades⁸. No Brasil, a maioria dos concursos públicos para psicólogo não especifica um perfil, ainda que alguns setores sinalizem posição contrária, como é o caso

⁶ Essa segunda hipótese foi mencionada por entrevistados e aparece também em uma pesquisa que acompanhei, coordenada por Monceau (2013), sobre a relação dos pais “mais distantes” com algumas instituições para crianças e adolescentes (escola, serviço de acompanhamento a estudantes com dificuldade de aprendizagem ou com deficiência, serviços de saúde, associações etc).

⁷ Cada universidade tem autonomia para criar um mestrado. Na Paris 8, por exemplo, são oferecidos os mestrados profissionais: *Ergonomia Cognitiva e Aconselhamento Psicológico*; *Psicologia Clínica (percurso Psicoterapias ou percurso Neuropsicologia)*; *Psicologia da Cognição*; *Psicologia da Infância e do Adolescente*; e *Psicologia Social, do Trabalho e Recursos Humanos*.

⁸ É o caso de Naomi. Alguns anos após ter concluído o mestrado profissional *Psicologia Social, do Trabalho e Recursos Humanos* na Paris 8 e ter participado do Programa “Médicos sem Fronteiras” na África, decidiu cursar o mestrado profissional em *Psicologia Clínica e Patológica: psicopatologia intercultural e transcultural* na Paris 13. Hoje trabalha em um hospital público na periferia parisiense, em um projeto que articula intervenções em saúde mental com os problemas psicossociais da população imigrante de origem africana.

da Sociedade Brasileira de Psicologia Hospitalar. Em geral, aqui o problema do perfil é mais claramente endereçado aos espaços formadores.

Escutei tantas vezes a expressão “tradição universitária francesa”, que fui percebendo que os entrevistados estavam tentando me dizer que meu problema de pesquisa tem menor visibilidade como problema social e científico naquele país. Embora sejam signatários do chamado *Processo de Bolonha* no aspecto da organização dos ciclos – afinal, são obrigados a isto – os cursos de Psicologia franceses parecem resistir a outras diretrizes deste acordo internacional que também afeta as reformas educacionais para o ensino superior brasileiro. O Curso da Paris 8 permanece organizado por áreas clássicas, da teoria para a aplicação, da sala de aula nos primeiros anos para os estágios no final do curso, além de manter práticas de formação muito discursivas, em detrimento da mobilização da experiência do aluno. Meu olhar de estrangeira estranha o currículo da Paris 8. Meu questionamento tem como crivo as atuais DCN brasileiras, estando aí subentendida a convicção de que nosso modelo é melhor. Mas é preciso reconhecer que o currículo real dos nossos cursos, em sua maioria, também conserva tais ambiguidades.

Outro dado mostra a diferença no peso que se dá ao tema da formação, entre os dois países. Não encontrei muitas publicações francesas sobre formação em Psicologia⁹. A maioria está relacionada ao desafio de se ensinar o manejo clínico em um contexto universitário, às críticas à concessão do título de psicoterapeuta a quem não é psicólogo e às condições de inserção do estagiário. Um texto que se destoa do restante é o dossiê “*Quelle formation pour l’avenir des psychologues?*”, um longo relatório que articula pesquisa e posicionamento político, publicado na Revista do Sindicato Nacional dos Psicólogos¹⁰. Ele questiona “*as grandes manobras europeias do EuroPsy, ignoradas pela maioria...*”, referindo-se ao Certificado Europeu em Psicologia, um diploma unificado, cujas exigências se confrontam com valores importantes para a tradição universitária francesa e vem aos poucos impondo mudanças nos cursos.

Essa imersão em outro contexto me levou a inferir que a expectativa de formar psicólogos generalistas e “inteirados” do campo das políticas sociais é uma aposta brasileira audaciosa. A questão se complica quando a realidade dos alunos do noturno é considerada. Antes desse intenso processo de pesquisa vivido no doutorado, meu engajamento militante era

⁹ A procura foi feita no sistema de buscas da Biblioteca da Paris 8, no site das editoras que mais publicam livros de autores da Psicologia franceses, no Portal CAPES, no Portal PsycInfo e no Google.

¹⁰ Disponível em <http://psychologues.org/ressources/uploads/psychologues.org/UNIV-Dossier-Formation-201-202.pdf>

sobreimplicado, para usar uma expressão de Lourau. Impedida de ampliar os elementos de análise, eu iria construir a presente tese como um apanhado de palavras de ordem com argumentos para os cursos se sensibilizarem com “a causa” da formação de profissionais para as políticas sociais. Ao contrário, o leitor irá notar argumentos menos idealistas, mais analíticos e, ao mesmo tempo, mais compreensivos em relação às dificuldades e resistências dos atores. As estratégias presentes no currículo (em diversos enfoques de análise) passaram a ser o foco da tese, via problematização sobre reflexividade, nela contida a noção de competência(s) na formação.

1 INTRODUÇÃO

A graduação em Psicologia no Brasil vem produzindo reformulações de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), aprovadas há uma década (BRASIL, 2004). Longe da estagnação que lhes é constantemente atribuída, esses espaços formadores não deixam de produzir movimentos para dar respostas a um duplo anseio da categoria: acompanhar as mudanças no perfil da profissão, sobretudo em relação às oportunidades de trabalho, sem deixar de formar um psicólogo crítico. Abarcando, em princípio, ambas as perspectivas, as políticas públicas não poderiam deixar de ser o tema mais apontado nas inovações propostas. Surgem disciplinas, campos de estágio, projetos de extensão e de pesquisa, além de outras atividades, geralmente vinculadas a temas e setores específicos, como é o caso da reforma psiquiátrica e do enfrentamento da violência contra a mulher.

Por políticas públicas sociais entendem-se as formas mais ou menos institucionalizadas que o Estado encontra, a partir de seu processo histórico, para ampliar o bem-estar e assegurar os direitos sociais aos cidadãos, diretamente ou por meio de delegação. Elas refletem, em variados graus, as pressões dos grupos de interesse e os movimentos da sociedade civil organizada, sendo, portanto, resultantes da atividade política. Têm ocorrido, em sua maioria, de forma setorializada e dividida em programas, como os de Saúde, Educação ou Assistência Social. Outras são organizadas em categorias temáticas e podem até tentar se estruturar de forma transversal aos setores, como se vê no Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente. Cada área comporta ciclos dinâmicos e de aprendizagem, envolvendo processos macro e micropolíticos (BARREYRE et al., 2006).

Na tradição marxista, usa-se muitas vezes o termo no singular política social para enfatizar que a mesma surgiu como possibilidade de solução à chamada questão social. A pluralização em políticas sociais é usada no mesmo fundamento marxista, ao destacar que as expressões da questão social são tratadas de forma fragmentária e parcializada porque não se toca nos fundamentos da sociedade burguesa (YAMAMOTO; OLIVEIRA, 2014). Mas políticas sociais também são analisadas por uma série de perspectivas que não se enquadram exatamente nas questões acima colocadas. Algumas delas, pós-marxistas, resgatam o conflito como componente determinante para o desenvolvimento da democracia, vendo-o como o meio de construção do interesse público (LACLAU; MOUFFE, 1987, para citar uma das publicações mais importantes para essas análises). Além de relativizarem o foco na luta de classes, criticam uma crescente tendência analítica que é a redução do debate aos componentes da deliberação racional. Essa última tendência tem ganhado força entre gestores,

tecnocratas e pesquisadores. Ela dá ênfase às limitações legais, gerenciais e financeiras do setor público e às propostas de melhoria na eficiência e qualidade dos programas e serviços. O livro organizado por Bacha e Schwartzman (2011) é um bom exemplo. Quando se usa políticas públicas sem adjetivá-las como sociais, geralmente se tem a intencionalidades de afirmar a mútua influência entre as áreas social e econômica. Mais do que isso, às vezes, há políticas públicas com fortes repercussões no campo econômico ou vice-versa, de modo que não é possível serem caracterizadas apenas por um dos setores (KERSTENETZKY, 2012). O exemplo das políticas urbanas é interessante nesse aspecto, pois há autores que as isolam como se constituíssem um terceiro grupo (políticas econômicas, sociais e urbanas). Essa seria uma saída para o impasse na adjetivação. Ora, se as políticas urbanas são decorrentes da questão urbana – traduzida como direito à cidade e à moradia digna –, não deixam de ser políticas sociais. Na última década, elas começam a receber tratamento de forma integrada devido à criação do Ministério das Cidades e de espaços de democracia deliberativa, isto é, conselhos e conferências. A participação de movimentos sociais também está em ascensão, ainda que estes não tenham a mesma voz que em outros setores (TONELLA, 2013).

Os dilemas das Instituições de Ensino Superior (IES) para oferecerem um profissional com uma base de conhecimentos que o permita se inserir criticamente nas políticas públicas remetem a diversos fatores, alguns internos e outros externos à própria história da Psicologia. Mesmo que os cursos sejam permeáveis a mudanças, a literatura recente sugere cautela. Para citar os principais questionamentos: manutenção da lógica conteudista e disciplinar no cotidiano das práticas de formação, perpetuando a organização por áreas clássicas; reprodução do utilitarismo, o qual marca a história da Psicologia; distanciamento entre clínica e política; prática concebida como aplicação de teorias; visão a-histórica da subjetividade; escassez de debate histórico e de temas ligados à realidade brasileira; sobrevalorização da sala de aula, com prejuízo para extensão e pesquisa; excessivo e desordenado aumento no número de cursos, em detrimento da qualidade desses (BERNARDES, 2012; FERREIRA NETO, 2011; GUARESCHI et AL., 2009; MACEDO; DIMENSTEIN, 2011; SEIXAS, 2014).

No caso da literatura sobre formação em Psicologia e políticas públicas, muitas publicações tendem a se enquadrar como relatos de experiência. A leitura desses textos e a observação da realidade mostram que há docentes apostando na assimilação de princípios e diretrizes governamentais, como se fosse esse um caminho essencialmente virtuoso e politicamente correto para a formação. O tema é, assim, abraçado como algo pronto a ser seguido e não como construção histórica e política. Concordando com Yamamoto e Oliveira (2014), outra crítica a ser feita é que a Psicologia tem se afetado menos pela problematização

dos significados em jogo do que pelas vicissitudes desse novo cenário de trabalho. Há docentes, por outro lado, que optam por uma abordagem abstrata dos problemas, distante dos dilemas do mundo profissional, a fim de não caírem no equívoco de uma formação instrumental. Mas o quadro mais grave é a tendência em atribuir às políticas públicas um estatuto de conteúdo específico e localizado no curso. Essa situação parece gerar um lugar de especialidade para a formação relacionada ao tema, em vez de transversalidade.

A presença da profissão em praticamente todos os tipos de intervenção nesse campo – acentuadamente no contato direto com o público-alvo – é decorrente da institucionalização das políticas públicas no país, em especial das áreas de Saúde e de Assistência social. Cada vez mais, profissionais da área são chamados a participarem de instâncias de formulação e também de processos de controle e avaliação. A profissão é, hoje, composta majoritariamente por empregados, em sua maioria no setor público das políticas sociais (BASTOS; GONDIM, 2010).

Ao se envolver com programas de Saúde, Assistência Social, Educação e outros setores, o psicólogo é chamado a contribuir em intervenções multiprofissionais que vão muito além do *setting* do consultório, seu *locus* de trabalho tradicional. Irá lidar com encaminhamentos, atendimentos compartilhados, visitas domiciliares, produção de documentos, registro e manuseio de prontuários, dentre outras tarefas. Seu trabalho está ligado a uma infinidade de princípios e diretrizes. Estes são estabelecidos sob a influência de movimentos sociais progressistas, mas são cada vez mais arremetidos à lógica da burocracia pública. Além disso, ainda que a maioria dos programas sociais em vigor no Brasil seja resultado de um processo democrático de debates em uma arena política, a natureza conflitiva da política irá se repetir continuamente no trabalho cotidiano.

A discussão colocada nesta tese se iniciou com a seguinte definição do problema: que profissionais os cursos podem formar, tendo em vista seus mecanismos de vinculação a temáticas em políticas públicas na área social? Já estava previsto que os cursos guardam diferenças significativas entre si. A depender da identidade da IES, um curso pode formar mais analistas “de fora” ou mais recursos humanos para ocuparem cargos públicos; alguns produzem conhecimento de ponta e sistematizam o conhecimento construído pelos próprios trabalhadores sociais que estão no cotidiano das ações. É preciso reconhecer que existem, ainda, aqueles que abordam pouco o tema.

Desde a primeira versão do projeto, eu estava em busca de um argumento que me permitisse afastar a investigação de um indutivismo ingênuo diante do campo. Inicialmente, envolvida que eu estava com a relevância da discussão sobre serviços territorializados na

Atenção Básica à Saúde, nos CAPS e nos CRAS¹¹, iniciei o estudo interrogando como a graduação tem procurado adentrar nessa questão do território em políticas públicas. Embora esse foco me parecesse relevante, aos poucos fui percebendo a centralidade da questão das competências, como norteadoras da graduação no modelo vigente. As competências são o principal eixo das DCN, mas ficam esquecidas por diversas razões. A problematização tomou corpo porque o orientador desta tese havia participado da comissão de reestruturação curricular na PUC Minas *Campus* São Gabriel. A experiência havia sido muito rica justamente porque a comissão decidiu se debruçar criticamente sobre o problema das competências. Investi na revisão da literatura sobre competências, inicialmente, tendo como aporte teórico os trabalhos do sociólogo Philippe Zarifian sobre o tema (2001; 2003; 2009). A revisão teórica foi ampliada, ao entender que as proposições sobre competências fazem parte de um debate conceitual mais amplo sobre formação para a prática reflexiva. Busquei argumentos em diferentes autores que têm em comum o fato de eles serem refratários ao modelo acadêmico tradicional, que é baseado na racionalidade técnica – ciência pura, ciência aplicada, aplicação – apesar de seus dissensos naquilo que cada um propõe em contrapartida. Desse modo, o debate sobre formação para a prática profissional reflexiva é, neste estudo, o *analizador*¹² de uma graduação em Psicologia que se esforça para aclarar suas aproximações com temáticas em políticas públicas na área social.

Uma segunda inflexão que foi feita na revisão teórica é que as políticas públicas representam para a Psicologia mais do que um campo de trabalho. O tema é relevante em todos os ambientes de atuação em que o psicólogo se insere, como profissional liberal ou contratado no setor público, no setor privado e no terceiro setor. Logo, a transversalidade das políticas públicas no currículo tornou-se um de nossos horizontes investigativos. Transversal no sentido estrito usado na Educação: como uma questão que atravessa a vida de um curso e não como um simples conteúdo localizado. Sendo assim, pode ultrapassar o estatuto de conteúdo de um dado campo, reorganizando estratégias de ensino-aprendizagem.

Ao me atentar para a transversalidade no currículo, procurei abranger também o sentido dado por Guattari (1981). Isto é, interrogar em que sentido a formação ligada a temas

¹¹ Centro de Atenção Psicossocial, do Sistema Único de Saúde, e Centro de Referência da Assistência Social, da Política de Assistência Social.

¹² Analisador, para a Análise Institucional, seria um elemento do próprio campo que permite perceber o jogo de forças produzido “espontaneamente” pela vida histórico-social-libidinal da instituição. Seria um analisador “natural”, portanto, o que é diferente de analisadores “construídos”, que são dispositivos implantados pelos próprios analistas institucionais para propiciar a explicitação de conflitos e sua resolução (BAREMBLITT, 2002).

em políticas públicas tende a produzir diferenciação e invenção em relação aos limites da visão disciplinar da Psicologia.

A problematização acima foi conduzida tendo como objetivo investigar as estratégias de formação para a prática profissional reflexiva que a graduação em Psicologia utiliza ao abordar temáticas ligadas a políticas públicas sociais.

Diferentes opções metodológicas poderiam captar contornos específicos desse movimento nos cursos. Optei por realizar dois estudos de casos, em dois cursos, o que permitiu trabalhar os contextos apreendendo suas contingências, baseando-me em várias fontes e apoiando-me no desenvolvimento prévio de proposições teóricas (YIN, 2005). Importam conteúdos, meios e condições para o processo de ensino-aprendizagem.

Os cursos escolhidos foram o da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, *Campus* São Gabriel (PUC-MG/SG), e o da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), ambos em Belo Horizonte, Minas Gerais. As universidades representam uma minoria das IES existentes no Brasil. É nelas que se desenvolve com mais qualidade no tripé ensino, pesquisa e extensão, com espaço para estudos avançados. Portanto, não tive a intenção de abarcar toda a diversidade das instituições no recorte. Além de atender ao critério da necessária facilidade de deslocamentos sucessivos para o campo, as duas universidades foram escolhidas devido a razões relacionadas ao problema em si. Em primeiro lugar, pela possibilidade de se abranger aspectos do ensino superior público e privado. A PUC-MG/SG não é típica representante da maioria das IES particulares, não apenas por ser universidade e não centro universitário ou faculdade, mas por ser confessional, com forte vocação comunitária. Entretanto, não deixa de guardar com as demais alguns desafios. Em segundo lugar, a escolha ocorreu devido a uma imagem inicial, produzida na etapa exploratória da pesquisa, de que os cursos da UFMG e da PUC *Campus* São Gabriel dão relevância à formação sobre políticas públicas, cada qual à sua maneira. Minha intencionalidade em discutir potencialidades da formação, mais do que apontar as limitações dos cursos, favoreceu essa decisão.

A pesquisa traz quatro tipos de dados: a) o currículo planejado, acessado pela análise documental, incluindo as formas de apropriação das DCN; b) o currículo avaliado pelos atores da formação, segundo relatos em entrevistas e documentos; c) relatos sobre experiências pontuais, dos próprios entrevistados, ligadas à formação sobre políticas públicas; d) relatos de egressos sobre a repercussão do currículo em suas trajetórias, sendo que essas confluíam para um ponto em comum, pois todos trabalhavam com políticas públicas na época das entrevistas.

Este trabalho não se aprofunda nas teorizações do campo da Educação sobre currículo. Mesmo assim, alguns entendimentos básicos sobre o tema nos servem de guia. Existem

vertentes teóricas diversas, entre autores da Educação, para se abordar a realidade de processos de formação. Tal variedade nas análises sobre o currículo reflete o fato de que os objetivos da formação são, em si, pontos polêmicos. A decisão estratégica que tomei foi não reforçar a lacuna entre o que está determinado no papel e as atividades de formação em seu acontecer cotidiano. Isto é, não optei por um ou outro, mas integrá-los na análise. O currículo oficial ou prescrito oferece dados acerca do nível das decisões oficiais e dos documentos que orientam as ações, o que é condição para qualquer mudança. Adentrar pela complexidade do currículo real não significa desconsiderar que o mesmo se sustenta em diretrizes pedagógicas e políticas; o fato é que as práticas concretas, com seus valores, relações, mecanismos e transgressões presentes no cotidiano também importam. Silva (1999; 2001) chama os valores implícitos que são transmitidos no ambiente educacional de currículo oculto. Busquei entender que valores são esses e não apenas analisar o que os projetos pedagógicos, os planos de ensino e os próprios professores pretendem transmitir. Isto é, não apenas o currículo manifesto, mas também oculto, importam na análise. O currículo real é fruto dessa interação (SACRISTÁN, 1998; SILVA, 1999; 2001).

Vale lembrar que atividades acadêmicas curriculares não são apenas as disciplinas e os estágios obrigatórios. É qualquer atividade relevante para que o estudante tenha em vista competências presentes no campo de atuação, seja em pesquisa seja em intervenção. Elas estão, portanto, nos componentes obrigatórios, não obrigatórios e complementares (SACRISTÁN, 1998).

1.1 Organização da tese

O campo pesquisado não foi um lugar de onde se produziram dados para comprovar hipóteses, nem ilustrar informações obtidas na revisão teórica. A análise de documentos curriculares e de relatos verbais foi uma rica experiência de confronto e diferenciação entre a discussão presente na literatura e a singularidade dos acontecimentos.

O Capítulo 2 discute o tema das competências em atividades de formação, inserido em um debate conceitual mais amplo, que é o tema da formação para a prática profissional reflexiva. Escolhi seis enfoques na literatura, esboçando algumas críticas e questões, para construir um posicionamento analítico sobre o campo. A finalidade do Capítulo não é apresentar a escolha de uma, dentre as linhas de argumentação apresentadas, mas aclarar as dimensões que ajudam a entender o funcionamento do debate.

O Capítulo 3 trata das políticas públicas como tema transversal na graduação em Psicologia. Começa fazendo uma breve contextualização sobre a presença das políticas públicas na Psicologia, em dois sentidos. Primeiro, pela argumentação de que o entendimento crítico acerca da abordagem dos riscos e vulnerabilidades é central no campo interdisciplinar de estudos sobre políticas públicas sociais. A Psicologia participa desse campo até mesmo indiretamente, pois a subjetividade é elemento central na discussão sobre riscos e as tecnologias de intervenção. Além disso, o Capítulo procura situar a Psicologia diante do desenvolvimento histórico das políticas públicas recentes no Brasil, com seus avanços e impasses. Após essa incursão por questões mais relacionadas ao campo de atuação, são trazidos os resultados de outras pesquisas sobre formação com recorte similar ao deste estudo, além de uma problematização sobre as DCN.

O Capítulo 4 é metodológico. São discutidas as particularidades do estudo de caso, que nesta pesquisa abrange duas unidades de análise. Procuro explicar os procedimentos da pesquisa de campo e de análise dos dados, além dos critérios usados na elaboração dos dois capítulos que apresentam os casos.

O Capítulo 5 é dedicado ao estudo sobre o Curso da UFMG. O intuito é interrogar o título dado ao Capítulo. Isto é, como a formação em políticas públicas se insere na identidade de um Curso com certas tradições arraigadas? Já o Capítulo 6 traz o estudo sobre o Curso da PUC Minas São Gabriel. Os procedimentos de pesquisa utilizados no estudo da UFMG se repetem no caso da PUC, com exceção dos planos de ensino, uma vez que não tive acesso aos mesmos no estudo da PUC. As análises se diferenciam bastante conforme as características institucionais e os pontos de vista dos entrevistados.

Em alguns momentos, o texto faz alusão a psicólogos e, em outros, a trabalhadores sociais no genérico. Esta é a forma encontrada para acenar que o problema de pesquisa não é exclusivo da Psicologia, embora alguns de seus elementos o sejam. Outras profissões no país passam por situação semelhante quanto à formação superior ligada ao campo de atuação em políticas públicas. O trabalho nesse campo não é tão segmentado por profissões quanto se vê na formação, o que justificaria uma discussão ampliada. O fato é que a pesquisa precisou focalizar empiricamente apenas a graduação em Psicologia porque o estudo de caso é um terreno fértil para o aprofundamento de análises. Sem a pretensão de generalizar dados, estudos com essa característica favorecem a formulação de novos argumentos, podendo se desdobrar em contribuições com a discussão teórica e com a proposição de reformulações em políticas e práticas que abranjam o psicólogo e outros trabalhadores.

Minha expectativa é que os atores mais diretamente envolvidos com a formação encontrem aqui uma boa fonte de inspiração e de crítica para construírem cotidianamente o currículo de seus cursos. Espero, ainda, que outros pesquisadores possam tirar proveito deste estudo, interrogando as ideias aqui presentes, discutindo-as à luz de outros casos, adotando outros delineamentos metodológicos ou por meio de suas produções teóricas. E que os leitores menos familiarizados com o tema possam ter um contato estimulante e encorajador.

2 FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA E PRÁTICA PROFISSIONAL REFLEXIVA

Em seus projetos pedagógicos de cursos de graduação, a Psicologia brasileira adere ao que parece ser uma tendência mundial de formação profissional universitária: a formação por competências e habilidades. O que essa tendência traz de novo em termos de carga discursiva e o que deixa para trás? Que possibilidades estão em jogo para aqueles que desejam concretizá-la em um currículo com as especificidades da graduação em Psicologia? Quais são seus perigos?

Este capítulo tem como finalidade analisar enunciados hegemônicos sobre essa tendência, dar visibilidade a outros e, com isso, organizar um entendimento analítico para a pesquisa de campo. O tema das competências na formação reporta-se a um debate conceitual mais amplo sobre formação para a prática profissional reflexiva. Dele, fazem parte autores de vários campos do saber. No entanto, esse caloroso debate não é amplamente conhecido na Psicologia. Pior do que isso: prevalece uma síntese vaga que tende a fazer com que o tema seja rapidamente abraçado ou refratado. O texto é dividido em duas partes. A primeira traz diferentes enfoques sobre a formação para a prática reflexiva, esboçando algumas críticas e questões. A segunda constrói um posicionamento analítico que nos ajudará a investigar o campo. Não será o caso de escolher uma, dentre as linhas de argumentação apresentadas na primeira parte, mas aclarar as quatro dimensões que ajudam a entender o funcionamento do debate acima referido: epistemológica, ético-política, pedagógica e institucional, entendendo que essa última é sempre reportada às três primeiras.

2.1 Alguns enfoques

O recorte dentro da literatura que será apresentado não pretende esgotar os enfoques existentes. Traz as contribuições de seis autores para o problema da formação diante da prática profissional. Cada qual produz um contorno próprio ao problema, não sendo possível vê-las como vertentes, abordagens ou mesmo matrizes de um único campo do saber. São elas: a) as teorizações de Donald Schön sobre o ensino prático-reflexivo; b) as discussões guiadas por Philippe Perrenoud sobre a pedagogia das competências; c) a pedagogia histórico-crítica, nas articulações feitas por Marise Ramos para a Educação Profissional; d) os estudos sobre formação universitária relacionada à atividade de trabalho, segundo a Ergologia Yves Schwartz, e na sociologia do devir, de Philippe Zarifian; e) a perspectiva de

reconstrucionismo social sobre formação para a prática-reflexiva, desenvolvida por Kenneth Zeichner.

2.1.1 O ensino prático-reflexivo em Schön

Em um contexto norte-americano dos anos 1980, o responsável pela cadeira de Planejamento Urbano e Educação do Instituto de Tecnologia do Massachusetts, Donald Schön (2000), observa que professores universitários estão cada vez mais cientes da existência de zonas de indeterminação na prática profissional, que demandariam o que ele nomeia como sendo um talento artístico. O autor irá situar tais zonas de indeterminação em três tipos de circunstâncias: na singularidade do caso, na incerteza quando se tenta definir um único problema para intervir nos conflitos de valores. Assim, uma situação problemática pode ser um caso único que transcende as categorias da teoria e da técnica, muito comum na Medicina e na Psicologia. Frequentemente, as situações da prática são problemáticas de várias formas ao mesmo tempo e, portanto, incertas. O trabalhador é pego em meio a um dilema entre o orgulho profissional de dar uma resposta linear e a firme sensação de que deveria manter a configuração do quadro de incertezas. Outras situações problemáticas não se configuram como um caso único nem são incertas. Elas envolvem conflito de valores. Algumas tecnologias da Engenharia, por exemplo, criam efeitos indesejáveis sobre o meio ambiente. Nesse caso, a pergunta a ser feita é: “como, no *design* real de seus projetos, os engenheiros deveriam levar em conta tais fatores?” (SCHÖN, 2000, p. 17).

Considerando essas três zonas de indeterminação, os profissionais competentes, na visão do autor, são aqueles que devem não apenas resolver problemas pela seleção dos meios apropriados para fins claros e consistentes entre si. Devem também conciliar, integrar apreciações conflitantes de uma solução, de modo a construir um problema coerente com a realidade. Está, portanto, embutida a premissa de que os problemas são construções do profissional e não dados prontos.

Mas aqueles mesmos professores universitários que estariam notando essa insuficiência da academia encontram dificuldades para formar profissionais a fim de desenvolverem o talento artístico. Eles estão limitados por compromissos institucionais - dentre eles, um currículo normativo - e pela tradicional separação entre pesquisa e prática. Diante desse quadro, Schön irá propor a desconstrução da hegemonia da racionalidade técnica, uma epistemologia objetivista da prática que está na base do surgimento da

universidade moderna. A universidade tende a valorizar uma versão do dilema entre rigor e relevância social:

O currículo normativo apresenta, em primeiro lugar, a ciência básica relevante, em seguida, a ciência aplicada relevante e, finalmente, um espaço de ensino prático no qual se espera que os estudantes aprendam a aplicar o conhecimento baseado na pesquisa aos problemas da prática cotidiana. (SCHÖN, 2000, p. 19).

Uma série de investigações sobre experiências de formação universitária, realizadas durante uma década, desaguam em dois livros sobre o tema. *The reflective practitioner* (SCHÖN, 1983) é conhecido como a origem do debate que nos ocupa. Propõe uma nova epistemologia da prática, tomando como ponto de partida a pergunta: como os profissionais pensam durante a realização da atividade? O praticante reflexivo é concebido por Schön a partir de uma articulação entre sua leitura da teoria da investigação do filósofo John Dewey e suas pesquisas de campo sobre a prática reflexiva. A reflexão-na-ação é um misto do forte apelo de Dewey à racionalidade empirista e o fazer artesanal, em que a construção de problemas vai depender de cada situação em particular. Buscando aprofundar uma proposição acerca do modelo de formação, no livro seguinte (SCHÖN, 2000) várias estratégias de ensino-aprendizagem o ajudam a levantar respostas. Schön irá se interessar por um ateliê de projetos em Arquitetura, por aulas avançadas em um curso de Música, por dois grupos de supervisão em psicanálise e por seu próprio trabalho como docente conduzindo um seminário com experimentações¹³. Mesmo dando muita atenção à interação professor-aluno no contexto universitário, o autor não deixa de analisar conflitos em universidades e uma experiência de reestruturação curricular.

O desenvolvimento de projetos por estudantes de Arquitetura é mais bem sucedido – conclui Schön – quando se adota a experimentação conjunta, em que o professor vai sugerindo ideias e explicando conceitos somente aos poucos e após o estudante se debruçar sobre dilemas e inventar. De outro modo, o estudante em uma *masterclass* de Música parte da imitação exata do professor, na estratégia “Siga-me!”, para ir criando por trechos a sua própria interpretação. Já a supervisão psicanalítica que adota uma visão construcionista sobre o caso¹⁴ irá se tornar uma inspiração importante dentro da teorização de Schön. Ali o autor

¹³ Tanto no ateliê de arquitetura quanto nesses seminários, o que Schön nomeia como formação prática é, na verdade, simulação, exercício na própria universidade.

¹⁴ O autor se refere à controvérsia entre objetivistas e “construcionistas” da psicanálise e sua fonte é Donald Spence (1982). Para os primeiros, a psicanálise teria sua própria racionalidade técnica, como um ramo da Medicina, baseando-se em teorias sobre a doença, etiologias, histórias clínicas, diagnósticos e cura. Para os segundos, a prática psicanalítica teria um caráter de *design*, sem fazer parte das pretensões de validade e efetividade. Spence (1982) teoriza sobre verdade narrativa e verdade histórica. Uma associação livre raramente

encontra atividades que reportam a muitas profissões: cada caso é um universo único, o componente interpessoal da prática é uma característica forte e as concepções teóricas vão se articulando aos poucos aos relatos do estudante. Mas o que mais chama a atenção de Schön é a sala de espelhos que se forma em uma supervisão. O autor compara, na verdade, dois grupos de supervisão. No primeiro, a transcrição de uma sessão de supervisão mostra um professor estabelecendo conexões entre os pontos narrados pelo estudante, relativos a uma paciente, e uma determinada linha interpretativa. O supervisor sugere também que o estudante reflita como ele próprio está se tornando a pessoa de que a paciente precisa e quer que ele seja. Sugere, por fim, como o estudante pode testar essa hipótese interpretativa na próxima sessão. Contudo, parece faltar algo nessa supervisão que está presente em outro grupo analisado por Schön. Há agora uma ênfase também na discussão sobre sentimentos, percepções e expectativas de todos os atores da formação envolvidos, incluindo o estudante/terapeuta, o professor e o grupo de estudantes que participa da supervisão; é a sala de espelhos acontecendo com mais potencialidade reflexiva. O público-alvo desse segundo grupo de supervisão é formado por adolescentes. O primeiro tipo de supervisão deixa muitos implícitos se desconfianças na interpretação que o professor sugere, pois apenas os relatos sobre a fala da paciente e as reações do estudante são trabalhados. “A efetividade da supervisão psicanalítica depende significativamente do grau no qual o estudante e o instrutor reconhecem e exploram tais reflexos, de forma a conduzir sua aula prática reflexiva nesse sentido adicional.” (SCHÖN, 2000, p. 165).

Todos os campos analisados mostram, segundo Schön (2000), um avanço na formação em relação à racionalidade prática e mesmo à sua possível inversão simples, indo do concreto para a teorização. O talento artístico é o fator a mais. No caso da supervisão em psicanálise, o autor aponta um progresso extra, no sentido de que a experiência dos sujeitos se inclui na construção do problema.

Nos seus estudos, assim como nas experimentações que faz em seus seminários, Schön aponta possíveis ciladas na interação professor-aluno. A primeira é trocar a dúvida pela crença cega, o que tende a levar ao “superaprendizado” das lições. O estudante pode também se recusar a suspender a desconfiança no que o professor diz e demonstra, tornando-se um “contra aprendiz”. Já o mistério e a maestria seriam visões tortuosas da competência profissional, decorrentes daquela relação em que não se forma um ambiente para que dúvidas

é livre e o paciente raramente é passivo. As interpretações, pelas quais os analistas às vezes veem fatos, são atos narrativos que funcionam quando têm verdade narrativa. Entende-se que a construção da verdade pode ter o mesmo efeito de uma memória recapturada. (SPENCE, 1982).

sejam aclaradas: “livre da necessidade de explicitar nossas ideias para outros, é menos provável que as explicitemos a nós mesmos” (SCHÖN, 2000, p. 219).

Após alguns anos conduzindo um seminário sobre consultoria e gestão nas organizações a partir de estudos de casos, Schön (2000) vai percebendo que o grupo de estudantes tende a repetir um modelo explicativo – que ele nomeia como Modelo I –, mesmo quando percebem nele incongruências ou insuficiências diante de um novo caso. O modelo I seria um processo de aprendizagem com pouco ou nenhum dialogismo sobre valores e pressupostos que motivam nosso raciocínio. Já no modelo II, elaborado pelo professor Schön por contraposição para ser implantado com seus alunos, os sujeitos da aprendizagem podem intercambiar informações que consideram válidas, sujeitar dilemas privados à investigação comum e testar crenças que o modelo I mantém privadas. É difícil “desaprender” teorias em uso assentadas profundamente. Ou talvez – reflete Schön – em situações de incerteza, o modelo I tende a ser reafirmado pela necessidade profissional de estar no controle, evocando defesas automáticas. Após algum tempo, a turma passa a adotar uma adaptação do modelo psicanalítico da sala de espelhos, que consiste na tomada de consciência, pelo grupo, das diferenças entre o modelo I e II. Diminui-se o ritmo, dando espaço para a reflexão sobre a descoberta, a invenção, a produção e o processo grupal. É interessante notar que alguns estudantes parecem mais bem sucedidos do que outros nessa nova estratégia. Vale a pena transcrever na íntegra a descrição das qualidades observadas¹⁵:

Eram altamente racionais, não no sentido da razão moderada do Modelo I, mas em sua habilidade de reconhecer inconsistências lógicas quando essas eram apontadas, sua aversão à inconsistência e à incongruência e sua prontidão para testar suposições através do recurso à informação diretamente observável. Eram altamente reflexivos, como ficou evidenciado por sua prontidão para analisar seus erros, tentar na prática experimentos pensados e examinar criticamente seus próprios raciocínios. E tinham uma inclinação para riscos cognitivos: mais desafiados do que assustados pela perspectiva de aprender algo novo, mais pronto a ver seus erros como enigmas a serem resolvidos do que fontes de desânimo. (SCHÖN, 2000, p.215).

A descrição acima ilustra o pensamento de um autor extremamente sensibilizado com as potencialidades da razão e, mais ainda, do processo de ensino-aprendizagem se desenvolvendo em outros moldes que deixam para trás a racionalidade técnica.

Embora privilegie esse olhar no detalhe da experiência pedagógica, Schön (2000) também busca estratégias no contexto institucional. As mudanças dependeriam de vários movimentos para a universidade sair do antigo impasse entre relevância social e rigor

¹⁵ O autor se refere a características sendo desenvolvidas e não a um perfil “pronto” ao chegarem ao seminário, muito menos a qualidades inatas.

científico: por que a relevância fica relegada ao rigor científico? Deve haver soluções, o autor dirá, no sentido de esmaecer o jogo de pressão profissional, tanto entre os docentes de um departamento quanto pela sociedade a respeito de uma profissão. O conhecimento na universidade é quebrado em unidades territoriais, em que os problemas tendem a ser vistos através das lentes de disciplinas. Pelo fato das esferas acadêmicas serem territórios políticos, os projetos interdisciplinares são rapidamente partidarizados. O excesso de familiarização com sua política, o universo comportamental baseado na separação de esferas de influência, uma norma poderosa de individualismo e competitividade, segundo a qual professores se consideram livres agentes do empreendimento intelectual, o fato de que o prestígio é tanto maior quanto mais estiver associado a movimentos fora do grupo/departamento... Todos esses seriam sintomas da forte territorialização. Schön tece suas explicações sobre o quanto é difícil, nesse ambiente, trabalhar continuamente os problemas institucionais ligados à qualidade de um curso. O ensino prático-reflexivo, segundo suas proposições, poderia perturbar a configuração acima porque reverte o relacionamento figura/fundo entre discursos acadêmicos e o ensino sobre a prática.

Abrir espaço ao ensino prático-reflexivo, segundo Schön (2000), seria transformar o programa de disciplinas, dando mais tempo para processos dialógicos se desenvolverem e investir em novos formatos. Consistiria também em incluir docentes que tenham proficiência para além de fazer palestras e pesquisas, cuja legitimidade maior está na forma de ajudar estudantes a problematizarem situações da realidade. Significaria, ainda, valorizar a apropriação e a crítica, pelos estudantes, dos métodos pelos quais determinados autores chegam às suas teorias. A pesquisa também teria que abrir espaço para a reflexão-na-ação, como forma de investigação. A política de recursos humanos para os docentes não fica de fora: seria preciso moldar formas de incentivos e planos de carreira. Já em relação às pressões profissionais na sociedade, o autor discute o forte retorno da racionalidade técnica em um contexto de *boom* quanto às tecnologias. Na instituição em que o autor trabalha, por exemplo, docentes *experts* em análise estatística de microeconomia vão de encontro a docentes que investem em estudos de caso para pensar em problemas econômicos. Sendo assim, formar o profissional reflexivo é uma estratégia que depende de arranjos institucionais que barrem a hegemonia do velho e do novo apelo à racionalidade técnica.

Um exemplo de reestruturação curricular orquestrada por Schön (2000) merece ser comentado. Para uma mudança no Mestrado em Planejamento Urbano acontecer, os docentes concordam em participar das aulas uns dos outros. Querem encontrar um modo de estimular nos estudantes a formação em temas como raça, classe e sexo estimulando a reflexividade a

partir de suas visões de mundo e atentando-se para o quanto as diferentes concepções teóricas interferem na análise sobre esses temas. Eles acabam descobrindo conexões entre disciplinas que eram tratadas como ilhas, até mesmo na disciplina de análise quantitativa, para poder facilitar a mudança almejada.

Após essa breve revisão, passemos a alguns comentários. Alarcão (1996) e Pimenta (2010) ao mesmo tempo veem problemas e potencialidades no ensino reflexivo de Schön. Por um lado, o autor dá uma importante atenção ao caráter artesanal da escolha de técnicas que levariam a objetivos, meios e fins, além de nos alertar sobre a visão parcial das teorias em relação à prática. Entretanto, o caráter ético-político do trabalho fica subestimado. Alarcão explica que a admiração pelo trabalho desse autor é muito forte em Portugal, mas isso ocorre porque os títulos de suas obras são um apelo à eficácia. Schön nos levaria a nos sentirmos capazes de enfrentar situações sempre novas e diferentes, tomando as melhores decisões. Em um mundo poluído pelo racionalismo técnico, a atitude de reflexão nos relança para os valores do humano.

A nova epistemologia da prática de Schön não difere significativamente da teoria da investigação de Dewey¹⁶, autor muito citado em seus estudos. O praticante-reflexivo emerge de um pensamento liberal que busca ampliar a justiça via Educação, pela autonomia do sujeito que pensa. Subestima, talvez, o papel das relações de poder na dinâmica social. Mas nossa leitura de Schön faz crer que ele era também um docente entusiasta do estudo de caso social e de outras estratégias de problematização nos seminários que oferecia. Investia nos desafios mais concretos das organizações e das cidades e sua curiosidade era amplificada porque o curso onde ele era docente tinha o currículo baseado em estudos de casos¹⁷. De tão híbridas que foram as suas influências, acreditamos que fica difícil defini-lo simplesmente como um discípulo da teoria da investigação, ou da visão sobre Educação e democracia, de Dewey.

Uma contribuição importante do autor –assim entendemos – são seus dois últimos capítulos em que tenta articular o ensino prático-reflexivo com as mudanças institucionais necessárias. Sabemos que a maioria das tentativas de adequação do currículo às questões da prática se limita à atualização de conteúdos e disciplinas. Outras sugerem formação complementar, geralmente ficando “ao sabor do vento” que leva cada estudante. Parece estar também ampliando o número de cursos com um currículo dual, por exemplo, quando os estudantes da Saúde vão para a prática e sentem como se estivessem ingressando em outra

¹⁶ Obras utilizadas para a comparação: *Lógica: a teoria da investigação* (DEWEY, 1980) e *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. (DEWEY, 1959).

¹⁷ Nos dois livros citados (1983 e 2000), Schön faz comentários autobiográficos.

lógica curricular, agora mais próxima da prática reflexiva. Há ainda aqueles docentes que veem a questão da relação com a prática como um rebaixamento dos padrões de rigor. Schön desconstrói a suposta potencialidade dessas saídas.

Pelo que pudemos levantar na literatura em termos de receptividade de suas ideias, o legado de Schön é subestimado no que diz respeito aos aspectos institucionais. O que se nota com mais evidência é uma repetição de expressões de modo descontextualizado e voluntarista, como, por exemplo, a ideia de que devemos despertar o interesse do estudante a partir de uma sequência lógica de “conhecimento na ação”, “reflexão na ação”, “reflexão sobre a ação” e “reflexão sobre a reflexão-na-ação”. Valoriza-se um ritual do tipo passo-a-passo para adquirir competência, razão pela qual há várias críticas ao autor, mesmo que ele próprio tenha advertido que não acredita nessa forma de decomposição do pensamento.

As zonas de indeterminação na prática que incidem na crítica à racionalidade técnica, como vimos, são evidenciadas por Schön na parte inicial do segundo livro (2000) e depois nos capítulos finais, quando comenta sobre alguns conflitos em universidades e a experiência de reforma no mestrado em que atua. A sala de espelhos do segundo grupo de supervisão psicanalítica oferece elementos sobre esse ponto, mas Schön parece se encantar tanto com as identificações e projeções que não explora as interpretações em si, tendo em vista as zonas de indeterminação da prática. As questões da vida dos pacientes ultrapassam o vocabulário conceitual da psicanálise estadunidense, como inconsciente, culpa, frustração, etc. Isto é, todas as atenções se voltam para a potencialidade do espelho, deixando de lado o conteúdo do que é refletido¹⁸.

2.1.2 O currículo por competências: com a palavra, Perrenoud¹⁹

Um dos novos autores acadêmicos que mais vendem livros no Brasil (PERRENOUD, 2012), o sociólogo diretor do *LIFE*²⁰, em Genebra, Philippe Perrenoud (2002), define competência como a mobilização de recursos, conhecimentos e saberes pela ação ajustada do sujeito diante de situações complexas, imprevisíveis, mutáveis e sempre singulares, visando solucioná-las. Um conceito parecido com aquele que Schön desenvolve quando concebe o seu

¹⁸ Esse comentário, em particular, é um tanto atravessado por nossa vinculação à Psicologia Social e ao Movimento Institucionalista, para os quais a psicanálise tende a desenvolver a dimensão ético-política das análises dos casos a partir de sua matriz epistemológica, e não o inverso.

¹⁹ O fato de estarmos mencionando apenas Perrenoud dentro desse enfoque do Currículo por Competências se deve às limitações de espaço no capítulo, tendo em vista nossa finalidade.

²⁰ Laboratório de pesquisa Inovação-Formação-Educação da Universidade de Genebra.

praticante-reflexivo, muito embora o discurso do “talento artístico” pareça ceder lugar a uma visão construtivista apurada sobre o desenvolvimento cognitivo.

Perrenoud também irá situar a questão epistemológica da racionalidade técnica no centro do debate sobre formação acadêmica. O autor suíço é leitor de Schön, mas o parafraseia apenas relativamente, assumindo uma versão própria sobre como deveria ser a formação por competências. Ele critica com tenacidade quem pensa que a universidade com foco na pesquisa possa ser uma instituição adequada para a formação do profissional reflexivo. Faltaria à mesma se voltar mais para o processo de formação, o que poderia ser feito abandonando-se quatro ilusões sobre os saberes teóricos como fundadores de práticas profissionais: a ilusão cientificista, a ilusão disciplinar, a ilusão da objetividade e a ilusão metodológica (PERRENOUD, 1997; 2002). Seu contexto de investigação privilegiado é a formação universitária de professores para as escolas, mas faz referência ao exemplo dado por outra área: algumas faculdades de Medicina estariam operando “uma revolução, introduzindo a aprendizagem por problemas, que coloca a abordagem teórica a serviço da resolução do problema clínico desde o primeiro ano” (PERRENOUD, 1999a, p. 14). Será em suas proposições sobre a organização da ação pedagógica que veremos a característica marcante de suas ideias.

Perrenoud estabelece uma diferenciação que é muito questionada: por um lado, estaria o tema da formação por competências; por outro, estaria o fato de uma pessoa ter ou não uma visão crítica sobre as relações de força em uma dada situação. Numa conferência no Brasil (2002) ele dá um exemplo dessa diferença. As forças presentes na situação da Educação Básica em nosso país constituem um problema que deve ser discutido durante a formação de professores. Mas isso não se deve confundir nem substituir o lugar privilegiado das competências no currículo. Seriam problemas distintos, ainda que complementares. Vamos às suas palavras na referida conferência, definindo formação por competências:

Atualmente, define-se uma competência como a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio. Todos esses recursos não provêm da formação inicial e nem mesmo da contínua. Alguns deles são construídos ao longo da prática – os ‘saberes de experiência’ – por meio da acumulação ou da formação de novos esquemas de ação que enriquecem ou modificam o que Bourdieu chama de *habitus*. Entretanto, a formação inicial deve desenvolver os recursos básicos, bem como treinar as pessoas para que possam utilizá-los. (PERRENOUD, 2002, p. 19).

A formação universitária por competências teria condições de promover certa autonomia do trabalhador em relação aos problemas mais estruturais. Perrenoud tem nos “sete saberes necessários à Educação do futuro”, de Edgar Morin, a referência para uma Educação com justiça social²¹. No duplo registro, entre cidadania e construção de competências, estaria a formação de um profissional ideal.

Infelizmente, há um abismo entre o idealismo de Morin – do qual compartilho – e o estado de nosso planeta e as relações de força, tanto em escala mundial quanto no âmbito de cada país [...] Isso não nos impede de refletir sobre a formação ideal dos professores para uma escola ideal [...] Consigo visualizar uma figura do professor ideal no duplo registro da cidadania e da construção de competências. [...] defendo o perfil de um professor que seja ao mesmo tempo: 1. Pessoa confiável; 2. Mediador intercultural; 3. Mediador de uma comunidade discursiva; 4. Garantia da Lei; 5. Organizador de uma vida democrática; 6. Transmissor cultural; 7. Intelectual. (PERRENOUD, 2002, p. 13-14).

Podemos presumir que o perfil do egresso de um currículo universitário por competências é alguém fora da média, produzido por dispositivos de formação que o propiciaram rever suas formas mais subjetivas de relação com o mundo. A produção desses sujeitos ideais não é o mesmo que formar para a implicação crítica, que seria o envolvimento do profissional no debate político. A tendência de Perrenoud à compartimentalização entre competência e implicação política é o ponto mais criticado na literatura marxista que toma parte nessa discussão. Em nossa leitura, Perrenoud quer dar visibilidade a todo um conjunto de estratégias pedagógicas por ele encampadas. Seu interesse é que o leitor focalize a riqueza e a especificidade desses procedimentos, sem que isso signifique desconsiderar outros fatores na Educação. Encontramos uma série de enunciados propositivos e muito estimulantes, da gestão à didática, passando pela lida com o público-alvo (os estudantes e suas famílias, no caso da formação docente). Por exemplo, aprendizagem por situações-problemas; alternância entre períodos de aula e estágio substituindo, se possível, aulas e estágio por módulos; avaliação formativa a serviço da aprendizagem e não da seleção; dar sentido ao trabalho escolar; enfoques transversais a partir de cenários de prática e a partir de objetos de formação transversais²² (PERRENOUD, 1995; 1997; 1999a; 2004²³; 2005). O enunciado latente nas

²¹ Os sete saberes são as “cegueiras do conhecimento”: o erro e a ilusão; os princípios de um conhecimento pertinente; a condição humana; a identidade terrestre; o confronto com as incertezas; a compreensão; e a ética do gênero humano. (MORIN, 2001).

²² Exemplos de objetos de formação transversais, no caso do trabalho docente, seriam: “relação entre escola e família” e “fracasso escolar”. Se os professores têm que lidar com isso nas escolas, a pedagogia das competências desenvolve recursos para tal.

²³ Exemplos de objetos de formação transversais, no caso do trabalho docente, seriam: “relações entre escola e família” e “fracasso escolar”. Se os professores têm que lidar com isso nas escolas, o currículo por competências na universidade ajuda a desenvolver recursos para tal.

proposições é que a iniciativa pessoal leva à participação do sujeito na produção da realidade e, por isso, a formação acadêmica tem que mobilizar essa iniciativa. Está clara a perspectiva construtivista de aprendizagem em Perrenoud, para a qual a construção do conhecimento é um processo interno de produção de sentido e não a interiorização de um significado externo. Tem-se aqui uma concepção de formação para a democracia, aquela que aposta no envolvimento pessoal do estudante com os problemas (PERRENOUD, 2005).

Perrenoud rebate as críticas de que sua proposta de substituição dos conteúdos por competências seja utilitarista:

Não defendo uma visão estreitamente utilitarista dos saberes teóricos. Ao contrário, milito contra a acumulação de conteúdos, nos planos de formação, que só se justificam pela tradição, pela autoridade ou pela influência de um determinado grupo e pressão. (PERRENOUD, 2002, p.20).

O que ele propõe é dar às competências um direito de gerência sobre o currículo. Os docentes irão pensar um projeto de forma conjunta e também por grupos de trabalho mais restritos, a partir de situações concretas de trabalho. Frequentemente os docentes tentam inovar, mas cada qual continua no seu canto, deixando a questão da visão conjunta para o Ministério, para a direção da instituição, etc. Seria preciso criar uma comunidade de trabalho entre eles (PERRENOUD, 2002).

Segundo Freitas (2002), Pimenta (2010) e Ramos (2002; 2003; 2010), a pedagogia das competências dá a entender que desqualifica o papel do conhecimento científico, acadêmico e teórico na formação. Estaria levando leitores, portanto, a uma falsa dicotomia entre conhecimento e competências. As afinidades de Perrenoud com a Escola Nova também revelariam um parentesco problemático, pelo fato de apostarem no projeto de desenvolvimento humano a partir de um sujeito que tem autonomia para pensar. Em ambos é forte a perspectiva de modernização pela democracia com a Educação do tipo aprender a aprender. Acabam reduzindo a formação do profissional reflexivo à sua dimensão cognitiva. Freitas (2002) observa que há um movimento nas diretrizes curriculares, pautadas pela LDB e ancoradas na pedagogia das competências, em que a Educação vai sendo submetida à lógica da reestruturação produtiva. A flexibilização curricular seria o grande elemento das diretrizes que favorece esse processo de submissão. Secundarizar o papel da teoria seria o mesmo que tirar a formação do profissional do âmbito científico e acadêmico, lá onde se produz crítica.

Parece-nos que a forte presença da visão marxista de sociedade nas discussões, aqui representada por Freitas, Pimenta e Ramos, ofusca a focalização em temas relevantes da Educação. Competência é também o manejo de conhecimentos para resolver situações. De

Schön e Perrenoud, acreditamos que um efeito importante dessas linhas de argumentação é que as bases da racionalidade técnica que sustenta uma formação de profissionais estão abaladas, abrindo caminho para a reconfiguração de pressupostos e, principalmente, para invenções. O contraponto seria a supervalorização do profissional na resolução de problemas nas situações de trabalho. Pimenta (2010) insiste em um ponto que nos parece fundamental: a apropriação generalizada das competências pelas reformas educacionais, incluindo o caso brasileiro pós-LDB, transforma o conceito em um termo. E isso é perigoso, pois faz com que as teorizações de autores como Perrenoud sejam despidas dos tensionamentos que o autor enfrenta em seus textos, os quais permitem entrever o que ele está valorizando e o que está deixando de lado.

O movimento que acende as discussões sobre o praticante-reflexivo e, pouco depois, a formação por competências, coincide com a emergência do neoliberalismo em todas as suas formas de expressão. Na avaliação de Smyth (1993), a prática-reflexiva e a autonomia são elementos essenciais para se produzir um trabalhador que possua novos atributos, como a tomada de decisão, o trabalho em equipe, o auto monitoramento e a compreensão global do processo. Esse não é um cenário necessariamente pessimista – alerta Smyth – desde que não haja uma redução dos processos de trabalho à instrumentalização diante da tirania do trabalho capitalista.

Incluiremos no debate outra autora brasileira interessada em analisar as contribuições da pedagogia das competências para a formação de profissionais. Agora o contexto será a formação de profissionais da Saúde. Em 2010, Ramos publica o resultado de um estudo sobre as políticas de Educação Profissional em Saúde no Brasil da década de 1980 a 2000. Seu campo é constituído pelas escolas técnicas do Sistema Único de Saúde e o elemento central de análise é a pedagogia das competências, dominante nessas escolas. Uma conclusão a que Ramos chega – conclusão essa um tanto propositiva – é que, diante da atual crise do capitalismo, essas escolas precisariam fazer uma opção entre duas filosofias da educação em jogo: uma com base no pragmatismo e outra com base na filosofia da *práxis*, ou seja, o marxismo. O problema não estaria nos teóricos em si, mas na forma como a pedagogia das competências foi se tornando um instrumento para a reedição do escolanovismo, nos moldes em que este acabou prevalecendo no Brasil. Tal argumento, como se pode notar, também é defendido por Pimenta (2010). A carga negativa do entrelaçamento entre a pedagogia das competências e a Escola Nova é fonte de duras críticas. A Escola Nova foi um projeto de natureza modernizadora para a Educação no Brasil que acabou se reduzindo a expectativas elitistas que viam o povo como inadequado.

Se a hipótese inicial de Ramos era a de um vazio epistemológico e ético-político na formação de profissionais da Saúde, embora se tentasse superar a Educação Profissional tecnicista e conteudista, ela acaba por concluir que há, sim, uma síntese epistemológica na Educação Profissional brasileira. Essa síntese é a do pragmatismo. O efeito de tal realidade é que as transformações no mundo do trabalho em Saúde ficam relegadas aos trabalhadores. Mas os esforços da pedagogia das competências, segundo Ramos, não se resumem a isso. Podem permitir abrir novas possibilidades. Dentre elas, a proposta que a própria pesquisadora irá desenvolver e sobre a qual falaremos na sequência.

2.1.3 Das críticas à construção de uma proposta na linha histórico-crítica

Ao analisar a formação por competências, Ramos (2002; 2003) chega ao entendimento de que é possível haver uma pedagogia das competências contra hegemônica. Sugere que a mesma seja “construída na perspectiva histórico-crítica, resgatando o trabalho como concreto princípio educativo” (RAMOS, 2003, p.111). Anos mais tarde, a autora expõe como a filosofia da *práxis* poderia orientar um projeto de formação de trabalhadores (RAMOS, 2014).

^{24, 25} Trabalho e produção são problemas para as instituições formadoras, pois expressam momentos culturais, econômicos e sociais da sociedade na história. Do ponto de vista filosófico, Ramos parte de uma visão de homem marxiana como um ser histórico-social, em que não há uma essência natural, nem transcendental, sendo a mesma produzida no mundo objetivo e com os outros homens. Do ponto de vista epistemológico, o método histórico-dialético irá apreender a historicidade e a contradições dessas relações. Do ponto de vista pedagógico, a pedagogia histórico-crítica de Demerval Saviani (2005) norteia sua proposta.

A categoria *modo de produção* é aquela que daria fundamento e sentido para a formação profissional, segundo Ramos. As mudanças nos modos de produção vão gerando novas formas de Educação e essas, por sua vez, exercem influxo sobre a transformação naqueles. A primeira pergunta que se deve fazer ao instaurar um processo pedagógico – alerta a autora – é perguntar o porquê para somente depois perguntar o que e como.

²⁴ O artigo de Ramos de 2014 é contextualizado no atual Ensino Médio Integrado, com finalidade profissionalizante. Vale a pena entender alguns pontos dessa proposta para os objetivos da presente pesquisa, sem entrarmos nos detalhes contextuais.

²⁵ Alguns dos autores citados neste capítulo usam o termo formação/educação profissional para se referirem à formação de trabalhadores em geral. No Brasil, o Decreto nº 5154, de 2004, regulamenta esse ponto já colocado na LDB, definindo Educação Profissional como sendo: a) formação inicial e continuada de trabalhadores (capacitação, aperfeiçoamento, especialização e atualização); b) Educação profissional técnica de nível médio; e c) Educação Profissional *tecnológica* de graduação e de pós-graduação. Para não perdermos de vista o contexto normativo brasileiro, a graduação em Psicologia não será mencionada pelo termo *Educação Profissional*.

Citando Saviani (2005, p.13), Ramos entende que a finalidade da Educação seria “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Daí a ênfase nos conteúdos e não apenas nos métodos do ensino²⁶.

A visão de trabalho como princípio educativo em Ramos é um tanto ousada. Trata-se de proporcionar a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais, apreender os conteúdos históricos do trabalho determinados pelo capitalismo, compreender as relações sociais e as condições de exploração, bem como as relações com o “modo de ser da educação” (RAMOS, 2014, p. 209). Algo indispensável para a superação da alienação dos trabalhadores. Um segundo sentido para o trabalho como princípio educativo adotado em Ramos, como complementar e não excludente em relação ao primeiro, são as exigências de domínio técnico-científico de que os estudantes deverão se apropriar. A autora retoma a visão da filosofia da *práxis* sobre o real para explicar sobre “o que” ensinar do trabalho e “como”. A realidade é um todo estruturado que se desenvolve e se cria permanentemente. “Não é um todo perfeito e acabado no seu conjunto e não é mutável apenas em suas partes isoladas” (RAMOS, 2014, p.211). Sem perder de vista a totalidade, a formação só pode apreender tais relações a partir dos fatos concretos.

²⁶ Saviani (2005) empreende um debate com Paulo Freire, valorizando que o conhecimento da humanidade, e não o conhecimento da classe oprimida, deve se transformar em conteúdo programático. O interesse, este sim, é que deve ser o da classe trabalhadora. Retomemos um pouco desse diálogo por ser um pano de fundo importante. A institucionalização da pós-graduação em Educação no Brasil, em 1968, impulsiona as discussões acadêmicas sobre o tema da formação. Em sua maioria, os estudos eram bastante voltados para o referencial marxista e gramsciniano, tornando-se espaços de resistência ao Regime Militar. Muitos se concentravam em destacar a negatividade do ensino, suas determinações sociopolíticas e ideológicas. Uma perspectiva mais propositiva é sistematizada nos anos 1980 por Demerval Saviani – a pedagogia histórico-crítica –, que tem como referência o materialismo histórico-dialético (SAVIANI, 2005). Ele está em busca de uma estratégia de Educação para a transformação social, pois vê problemas tanto nas pedagogias ativas mais liberais quanto na pedagogia freiriana, que já se tornava uma referência importante no país. Paulo Freire (1980; 1996) critica o modelo de formação existente como sendo de Educação bancária, pautado em uma visão epistemológica de que o conhecimento é transmitido por informações e fatos, como em um ato de depósito bancário. Esse tipo de formação é excessivamente verbalista, passivo e dissertativo, além de ser um tanto desligado da situação existencial das pessoas envolvidas na formação. Freire propõe uma Educação problematizadora e ancorada na ideia de intencionalidade do ato de conhecer, que não é individual e sim intersubjetivo. Ele irá criar seu método em que os conteúdos programáticos são construídos de modo diferente das perspectivas tradicionais: é a experiência de vida dos educandos que irá se tornar a fonte para temas significativos, geradores. Para Silva (1999), a epistemologia que fundamenta a perspectiva de formação de Freire é fenomenológica, pois o ato de conhecer é ter consciência de alguma coisa. Freire inicia uma pedagogia pós-colonialista, pelo posicionamento epistemológico que privilegia a visão de grupos dominados, mas essa visão seria contestada por Saviani. Tanto a pedagogia freiriana quanto as pedagogias ativas mais liberais estariam (na visão de Saviani) enfatizando mais o método do que propriamente a aquisição do conteúdo. Conhecimento gera poder para as classes subordinadas. E esse conhecimento, para Saviani, é a cultura acumulada pela sociedade como um todo e não a visão da classe dominada.

Teorias e conceitos isolados são abstrações; são momentos artificialmente separados do todo. Eles só adquirem concreticidade quando inseridos no todo correspondente. Assim, o processo cognoscitivo da realidade é um movimento circular em que a investigação parte dos fatos e a ele retorna, num movimento de interpelação, interpretação, avaliação e crítica dos fatos. Os conteúdos de ensino são, portanto, conceitos explicativos de fenômenos e relações que constituem a totalidade concreta. (RAMOS, 2014, p. 211).

O grande desafio da formação é a relação entre a particularidade e a totalidade, sendo a segunda – acrescentaríamos – decorrente da visão de mundo marxista. A particularidade está para os processos produtivos assim como a totalidade está para as relações sociais do modo de produção capitalista, em suas dimensões objetiva e subjetiva. A autora defende a oferta de uma abordagem histórica do conhecimento, sendo que os processos de trabalho e as tecnologias são bons pontos de partida para isso. A dialeticidade, portanto, está no fato de não se estudar o processo produtivo apenas por seu funcionamento, mas também buscando captar as relações sociais nele implicadas.

Uma diferença clara entre a pedagogia das competências e a pedagogia de formação profissional que Ramos apresenta é o fato de que, na primeira, o que se elege como questão principal são as competências e na segunda, são as relações sociais de produção – ou, assim entendemos, uma visão teórico-ideológica e transcendental do que elas seriam. As contribuições da pedagogia das competências aparecem em Ramos em termos de estratégias do currículo e do processo de ensino-aprendizagem.

Estes [os processos de ensino-aprendizagem] devem se identificar com ações ou processos de trabalho do sujeito que aprende, pela proposição de desafios, problemas e/ou projetos, desencadeando, por parte do aluno, ações resolutivas, incluídas as de pesquisa e estudo de situações, a elaboração de projetos de intervenção, dentre outros. Isso não se confunde com conferir preeminência às atividades práticas em detrimento da construção de conceitos. Mas os conceitos não existem independentes da realidade objetiva. O trabalho do pensamento pela mediação dos conceitos possibilita a superação do senso comum. (RAMOS, 2014, p. 213).

Há, na autora, todo um cuidado para não se desvalorizar os conteúdos e valorizar o olhar sobre competências. Ao propor uma estratégia que possa inspirar processos de reestruturação curricular, expõe uma sequência de momentos de elaboração coletiva do projeto pedagógico, que são os seguintes: a) problematizar²⁷ o processo de produção em múltiplas perspectivas (tecnológica, econômica, histórica, ambiental, etc.) a partir dos

²⁷ Ramos (2010) diferencia várias correntes que fazem uso da proposta da problematização, explicitando inclusive a sua posição de que o objeto a ser problematizado é a prática social. Nas demais, essa questão é vaga ou é situada em uma perspectiva funcionalista de competências, sobre a qual falaremos na parte final deste capítulo.

próprios conhecimentos que os estudantes já têm; b) explicitar teorias e conceitos fundamentais para a compreensão dos objetos estudados; c) localizar as teorias e os conceitos, definindo, portanto, componentes curriculares; d) identificar relações entre teorias de uma mesma disciplina; e) situar os conceitos como sendo de formação geral ou específica; f) identificar relações com outros campos do saber, indicando atividades interdisciplinares; g) organizar a proposta curricular (disciplinas e projetos interdisciplinares, sequência curricular, distribuição das atividades).

Além de propor as etapas acima para processos de reestruturação curricular, Ramos entende que as atividades em si de formação precisam levar em conta uma redefinição de tempos e espaços curriculares. Quando estes são tomados de forma rígida pela grade curricular, as atividades perdem toda a dinâmica que deveriam ter. “É impossível pensar no trabalho exclusivamente isolado em disciplinas” (RAMOS, 2014, p. 214). Por isso, as atividades com os estudantes poderiam ser mais sensíveis à articulação da sequência: tempos de problematização, tempos de instrumentalização, tempos de experimentação, tempos de orientação interdisciplinar, tempos de sistematização, e tempos de consolidação (avaliação).

Uma grande contribuição de Ramos é defender com vivacidade o trabalho como princípio orientador da formação. Ela lança mão de um referencial crítico em relação aos processos de produção. Reforça o entendimento de que o conjunto de princípios filosóficos, epistemológicos, ético-políticos e pedagógicos é o que deve orientar um currículo contra. Isto é, seu foco não destaca tanto a dimensão das pedagogias ativas, mas inclui essas contribuições.

Seu raciocínio é claro quando explica que nas escolas técnicas do SUS tem-se um pragmatismo com determinadas características, que é o escolanovismo nos moldes em que prevaleceu no Brasil. Mas sua linha de corte entre o crítico e o acrítico parece estar sendo excessivamente balizada pela filosofia da *práxis*. O problema disso é que crítica não é privilégio do marxismo. Entendemos que a proposta de Ramos parte, na verdade, da teoria (marxista) para pensar a prática pedagógica, mesmo que os processos de ensino-aprendizagem surjam de uma problematização de situações da prática.

A visão um tanto doutrinária presente entre autores marxistas na Educação tende a reduzir processos de formação que partem da análise sobre competências à submissão ao mercado.

2.1.4 Competência como uma lógica na atividade de trabalho: a visão de dois estudiosos

Vimos que Ramos enfoca o trabalho como o princípio orientador da formação, entendendo-o como prática social a partir das relações sociais de produção. De modo diferente, dois teóricos franceses que estudam as características do trabalho atual – Philippe Zarifian e Yves Schwartz – expõem como ensinam seus estudantes nas universidades onde atuam. Eles não são autores da área de Educação, tampouco discutem currículo, mas oferecem acréscimos relevantes para os fins da presente revisão.

Se Ramos irá aceitar uma convergência entre sua proposta marxista e as competências com muitos “senões” e apenas nas estratégias pedagógicas, Zarifian e Schwartz propõem um mergulho na lógica da competência, usando essa palavra mais no singular do que no plural. O fato é que eles a veem como um modelo que atende bem às exigências das organizações nos dias atuais. A tarefa da formação é produzir conhecimento por dentro desse modelo, entender seus ingredientes, como diz Schwartz, para que o trabalhador possa dele se apropriar da melhor forma.

2.1.4.1 Zarifian: diferentes linguagens por dentro da lógica

Em paralelo com suas pesquisas, autodenominadas como uma Sociologia do devir e cujo principal tema é o trabalho no mundo atual, o professor Zarifian (2001; 2003; 2009) tenta aproximar seus estudantes da complexidade envolvida na situação de trabalho nos dias atuais, chamada por ele de lógica da competência ²⁸. Os trabalhadores respondem – ou tentam responder – a três elementos: à imprevisibilidade dos eventos, o que não constitui exceção; ao tipo de comunicação que se pode estabelecer na situação de trabalho; e à necessidade de se centrar o serviço no usuário e não apenas em procedimentos. As organizações esperam do trabalhador que ele tome iniciativa e tenha responsabilidade diante da situação que se apresenta, isto é, crie algo novo, assumindo as consequências dessas atitudes. Ainda que esses dois elementos básicos pareçam óbvios, eles marcam uma diferença do modelo da competência em relação às organizações muito tayloristas e às burocráticas. Nesses casos, os trabalhadores tomam iniciativa, mas quase de maneira clandestina, contornada, não oficial. Competência é também uma noção que está ligada à inteligência prática que as pessoas mobilizam no trabalho, o saber-fazer, sendo o conhecimento adquirido apenas uma referência.

²⁸ Zarifian comenta sobre suas estratégias como docente na Universidade Paris Leste, com estudantes de vários cursos. Ele é do Departamento de Sociologia.

Uma inferência do autor, a partir de seus estudos sobre trabalhadores no setor público e em empresas, é o argumento de que nunca se é competente sozinho. Há toda uma rede informal nas organizações para que tudo dê certo, muito diferente das redes de comunicação oficiais. Outra faceta dessa dimensão coletiva da competência é que “dar voz”, ou motivar um trabalhador, é uma demanda que se faz a partir do sentido coletivo do trabalho. Quando ele se sente fazendo parte, irá se engajar mais, desde que isso represente “ter voz” de fato e não apenas ser chamado de colaborador. (ZARIFIAN, 2003; 2009).

A competência como sendo um modelo advém das mutações na organização do trabalho e das pressões do contexto econômico na década de 1980. Mesmo antes disso, os empregados em fábricas já se perguntavam qual era a razão das apostas que a organização estava fazendo, ou, o que estava em jogo. Era um momento de crescente esgotamento do taylorismo para os próprios trabalhadores. Pode-se pensar, portanto, que a lógica da competência pode produzir tanto efeitos instrumentais quanto emancipatórios; produz a captação pelo engajamento subjetivo do trabalhador, mas também a criação de um sentido pessoal e coletivo para o trabalho (ZARIFIAN, 2009). O autor está mais interessado em pensar sobre as estratégias coletivas dos trabalhadores para contornar seus efeitos perversos, do que em criticar em bloco o modelo. Estamos necessariamente cada vez mais imersos nesse modelo, sendo pouco efetivo ficarmos apenas teorizando contra o mesmo.

Em relação à formação de seus estudantes, Zarifian (2001) aposta no confronto com problemas concretos do mundo do trabalho, da forma como eles aparecem para o trabalhador. Ele investe, também, na intensidade da socialização de pontos de vista. A perpetuação da distância entre formação e trabalho não favorece o envolvimento crítico do futuro trabalhador em relação ao que está envolvido nas situações concretas de trabalho, em seus três traços: a convivência com a incerteza; a era da interação e a sociedade de controle, na qual a individualidade ganha contornos próprios. (ZARIFIAN, 2003).

Zarifian explica que considerar a competência na formação seria uma estratégia arriscada, utilitarista, se fosse fechada em si mesma, se reforçasse que o trabalhador tem que tomar iniciativa, ter responsabilidade, dar conta da imprevisibilidade, comunicar-se bem, etc. “Focalizar situações sempre práticas e particulares é arriscar uma considerável regressão” (ZARIFIAN, 2003, p. 154). Mas destacar a interdependência entre o conhecimento e o modo como os trabalhadores vêm lidando concretamente com o modelo da competência é, segundo o autor, uma estratégia de formação que caminha no sentido oposto ao utilitarista.

Zarifian (2001) sugere que as situações de formação poderiam se basear em uma circulação do estudante por diferentes linguagens: linguagem compreensiva de escuta e

entendimento (o que acontece, por exemplo, em entrevistas com profissionais); linguagem crítica, ao formar uma opinião independente; linguagem reflexiva, ao mobilizar a própria experiência; linguagem intercompreensiva, no seio do grupo de estudantes/docente que tentariam formar acordos; além das linguagens de formalização escrita e de expressão oral. A maior variabilidade nas práticas da linguagem na graduação tende ao desenvolvimento da autonomia do trabalhador, provocando efeitos profundos na lida com as competências.

O autor não está interessado apenas na formação acerca dos efeitos da lógica da competência sobre o trabalhador, mas também – e ele entende que essas coisas não se anulam – sobre a produtividade e a eficácia. Parece-nos desafiador trabalhar com estudantes nesse duplo sentido, sem construir argumentos exclusivos a um ou outro lado.

2.1.4.2 Schwartz e a Dupla antecipação

O filósofo Yves Schwartz, criador da Ergologia e grande teórico sobre o tema da atividade de trabalho, dedica parte de seus afazeres acadêmicos às estratégias de formação para a prática profissional mais reflexiva²⁹. Ele observa que a academia tende a produzir sujeitos que eliminam a variabilidade dos eventos pela modelização antecipada da atividade futura (SCHWARTZ, 2009; 2013). Há imponderáveis da experiência de trabalho³⁰, sendo preciso analisar com cuidado para entender o que pode ser antecipado pela formação. A academia tende a fazer uso de apenas uma das dimensões da experiência, que são os conceitos, os protocolos, as modelizações. A saída seria articular os saberes constituídos e desconectados do “aqui e agora”, que o autor chama de saberes em desaderência, com a questão das surpresas da experiência, que estão em aderência a uma situação. Schwartz elabora sua proposta para a formação chamando-a de *Dupla antecipação*³¹. Em termos concretos, os estudantes irão analisar um caso e logo em seguida irão estudar saberes constituídos presentes naquela atividade. Isso inclui fazer pesquisas sobre o tema. Nesse momento inicial, não se discutem as questões dos saberes em aderência: será uma “ficção necessária” em que se deixa de lado a dimensão mais viva do trabalho (SCHWARTZ, 2013,

²⁹ Schwartz fundou e coordena os trabalhos do Instituto de Ergologia da Universidade de Aix-Marseille (antiga Universidade de Provence), especializado em análise pluridisciplinar das situações de trabalho (APST). As experiências de formação a que o autor se refere são feitas com estudantes de vários cursos e trabalhadores em processo de Educação Permanente.

³⁰ O autor se refere à tese de doutorado de Canguilhem: “a experiência é autêntica e intransmissível” [...] “nas situações de importância vital, as similitudes se desvanecem”. (CANGUILHEM, 2002).

³¹ O autor conta a história de sua vinculação com a formação profissional no texto “A abordagem do trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: as antecipações do trabalho” (SOUZA-E-SILVA; FAÏTA, 2002).

p. 20). Um segundo esforço de antecipação não pode ser deixado de lado pela formação. Agora, o docente irá pedir aos estudantes um retrabalho sobre o caso. Além de considerarem os dados da primeira antecipação, os conteúdos, construirão também microanálises. Cada estudante terá um programa de trabalho desenhado por seus colegas tendo, cada um, uma tarefa no campo comum de estágio. Eles formarão uma equipe de trabalho inserida em um campo real, cujos desdobramentos permitem trazer algo da experiência.

Schwartz (2013) adverte que não se deve conceber um programa de formação neutralizando as tensões que atravessam os usos de si pelo trabalho. Se antecipação da experiência é uma simulação limitada, pior seria se não existisse. Não pode ser feita de forma isolada e deve ter com a primeira antecipação “uma dialética viva para transformar o olhar sobre o campo de atividade social e pôr em debate suas reservas possíveis de alternativa” (SCHWARTZ, 2013, p. 25). Outra característica importante nas práticas relatadas por Schwartz é poder intercambiar, nessas situações de aprendizagem, com estudantes e também trabalhadores de várias áreas que estão em processo de educação permanente na universidade. Trata-se, portanto, de uma formação multidisciplinar em Ergologia.

Vamos recorrer a outro texto do autor, de 1998, sobre os ingredientes da competência. A estratégia de desaderência na formação capta o primeiro ingrediente, enquanto a antecipação da atividade em aderência (as equipes de estudantes) permite experienciar os demais ingredientes. A atividade é apreendida por Schwartz a partir de um dispositivo dinâmico de três polos: saberes conceitualizáveis; dimensões históricas da situação; e o debate de valores, a que todos nós nos vemos convocados diante de um trabalho. Determinar as competências em desaderência é um exercício necessário, pois precisamos gerir, formar, avaliar e também porque o sistema precisa regularizar práticas existentes não reconhecidas, evitando a implementação de uma organização paralela entre os trabalhadores. O paradoxo desse exercício está claro: determinar competências é uma questão insolúvel, impossível de se fazer de fato, mas ter essas referências é necessário.

O segundo ingrediente da competência está em um polo oposto, o da experiência. Ser competente é estar imbuído dessa historicidade que a dimensão conceitual ignora, tomando decisões. Com isso não se deve desconsiderar a existência de regras implícitas e conhecimentos acompanhando essas escolhas. Schwartz (1998) enfatiza o caráter redutor de qualquer lista de competências para tentar captar esse ingrediente. Contudo, com métodos próprios, pode-se parcialmente entender a lógica das escolhas que os sujeitos fazem. Esse é um ingrediente que não pode ser ensinado, verbalizado nem avaliado a partir da disciplina.

Toda modelização da competência em termos estreitamente cognitivos é limitada. Schwartz usa expressão “competências incorporadas” no sentido mais literal, como uma negociação obscura com o próprio corpo. São truques para combater o esquecimento, a ansiedade em relação à carga de trabalho e à fiscalização, à dificuldade em seguir o prescrito. A sabedoria do corpo se constrói na atividade.

O terceiro ingrediente é o estabelecimento de uma dialética entre os dois primeiros. O imediatismo anterior vai aos poucos cedendo espaço ao distanciamento em relação à situação. Schwartz (1998) entende que esse terceiro ingrediente é o mais requerido no setor dos serviços, mais particularmente nas relações face a face com o usuário/cliente. O diálogo pode se atar através de procedimentos codificados, pois é muito delicada a negociação entre o singular e as definições regulamentadas. Instaurar essa dialética é um verdadeiro trabalho, um exigente ‘uso de si por si’. O que o autor nomeia como *dramáticas do uso de si* estão, portanto, no segundo ingrediente, enquanto esse processo dialético constitui o terceiro.

O quarto ingrediente da competência remete ao fato de que o sujeito não faz todo esse processo sozinho; ele é coletivo. Há *entidades coletivas* que são relativamente pertinentes e servem ao indivíduo como um patrimônio, onde estão armazenadas referências de valores. O autor não se refere à equipe de trabalho em si, mas a valores dos quais a equipe pode ser porta-voz. Não há, em Schwartz, uma competência coletiva no sentido do trabalho multidisciplinar mais objetivo, mas graus de sinergia, em que a equipe pode ser mais ou menos importante para escolhas conjunturais. Esse é o sentido do “pensar coletivo”: a sinergia entre o trabalhador e uma entidade coletiva que serve de referência para suas escolhas, tornando acessível um patrimônio de valores.

Dos textos de Zarifian e Schwartz, restam-nos dúvidas acerca de aspectos curriculares, o que não poderia ser diferente, uma vez que eles não são da área de Educação. Mas essa linha de pensamento nos permite ampliar muito o leque de argumentações. Desconstrói a impressão deixada pelo marxismo de Ramos de que a Pedagogia histórico-crítica seria a única saída possível na aproximação entre a universidade e o mundo do trabalho. Nem seria o caso de criar uma contra hegemonia, como quer Ramos, e sim aderir a “combates entre”, uma luta na imanência e não na transcendência (FERREIRA NETO, 2011). Zarifian e Schwartz apostam na leitura sobre a lógica da competência como estratégia para uma formação problematizadora da atividade real e ainda sugerem estratégias interessantes.

2.1.5 A formação para a prática reflexiva em Zeichner

Assim como os demais autores, o norte-americano estudioso na área de Currículo Kenneth Zeichner interessa-se pela formação para a prática profissional reflexiva. Mas seu ponto de vista traz contribuições originais ao debate, ainda que um tanto familiares para aqueles que trabalham no meio acadêmico. As questões que coloca (ZEICHNER, 1998; 1983; 2008) são baseadas em estudos sobre a formação universitária de professores para as escolas, onde se evidencia um duplo problema. De um lado, os professores sentem que a pesquisa educacional é irrelevante para suas vidas nas escolas. De outro, muitos acadêmicos rejeitam a escrita feita pelos professores das escolas, por considerarem-na a-teórica, trivial e irrelevante. Zeichner considera que a maioria dos autores envolvidos com a temática de profissionais-pesquisadores (isto é, profissionais “da prática” que pesquisam) vê a pesquisa apenas como uma forma de desenvolvimento profissional. Da parte dos estudantes universitários, pouco se tem utilizado de estratégias como pesquisa-ação, o que poderia ajudar a formação a romper com esse problema.

Estamos nos referindo a “questões de poder, privilégio, voz e *status* na pesquisa” (ZEICHNER, 1998, p. 207). Sendo assim, a mudança para um ensino prático-reflexivo deve partir da mobilização institucional da academia. Na cultura universitária, docentes e estudantes são pouco recompensados por se engajarem a fundo em projetos de extensão. O resultado disso é que se investe pouco nas comunidades locais como campos para que se possa superar a forte divisão entre pesquisador acadêmico e profissional-pesquisador. “A economia política de produção e utilização de conhecimentos de alto *status* premia algumas formas de produção de conhecimentos praticadas por acadêmicos e não outras” (ZEICHNER, 1998, p. 209). Até mesmo os próprios profissionais-pesquisadores estariam negando a legitimidade do que produzem. Quanto mais abstrato, mais alto o nível de *status* acadêmico.

Uma razão para a falta de entusiasmo dos professores das escolas pela pesquisa estaria na visão negativa com que sua atuação é vista pelos estudos acadêmicos. São referidos como tecnocratas, sexistas, racistas, incompetentes e mediocrementemente superficiais, com visões insensíveis às complexas circunstâncias vivenciadas em seus trabalhos. Outra razão é que algumas produções de pesquisa são inacessíveis aos trabalhadores. Questões importantes têm sido colocadas pela literatura pós-marxista³², mas muitos professores de escolas estariam

³² O autor comenta sobre um trabalho que fez de 1994 a 2004, na Namíbia, de reestruturação mais ampla na formação de professores. Quando chegou, já havia uma seleção de excelentes textos feministas ou com inspiração em autores pós-estruturalistas, feita pelo grupo organizador da formação, discutindo questões fundamentais sobre Educação e mudança social, em especial em um contexto africano. Mas esses textos

sendo excluídos do diálogo face à linguagem dos pesquisadores. Um terceiro ponto é que a universidade pode estar tentando ensinar a prática reflexiva ao futuro profissional, mas pouco adianta dar aos estudantes textos sobre o que é a prática reflexiva. Isso pouco muda a realidade, pois precisaria haver o exercício da reflexividade por meio de estratégias de ensino-aprendizagem e, principalmente, pela escolha de temas a serem trabalhados.

Zeichner vê sinais de mudança nesse cenário. Um deles é que alguns pesquisadores acadêmicos se sentem cada vez mais desconfortáveis com a situação. A pesquisa-ação, a pesquisa participante ou outras formas de pesquisa colaborativa seriam estratégias emergentes. O esforço da universidade com a mudança na prática profissional, portanto, também ocorre por meio da pesquisa, quando o pesquisador acadêmico envolve sujeitos do campo a se engajarem intelectualmente na escolha de questões a serem investigadas e também na interpretação dos dados. Outro sinal de mudança estaria na relutância, por parte de equipes de profissionais das escolas, em tolerar um papel passivo ao receber o pesquisador. Zeichner insiste nesse ponto por entender que o ganho que se tem é muito maior do que o desgaste do acadêmico ao incluir a produção de questões e até a própria autoria dos trabalhadores da prática^{33,34}.

Reflexividade não se resume a um exercício cognitivo. Não se confunde também com passos. Ser reflexivo, na leitura que fazemos de Zeichner, é um modo de ser profissional. Mas a pergunta não é se os sujeitos são reflexivos ou não. É mais interessante indagar como e sobre o que estão refletindo. Caso contrário, em vez de emancipar profissionais, o apelo à reflexividade pode exercer sobre os mesmos mais uma forma de controle. Recai-se em uma ilusão de desenvolvimento da razão por si mesma. A discussão de Zeichner (1983) com Schön e seu precursor Dewey é franca: o estudante universitário tem que passar pela problematização da prática cotidiana, mas a presença de métodos participativos e de um professor reflexivo não é suficiente.

estavam tendo pouco ou nenhum efeito sobre aqueles professores que estavam em formação. Perceberam que os professores tinham conhecimentos riquíssimos e essa prática reflexiva precisava ser valorizada. Isso não significa que o conhecimento dos textos rebuscados não pudesse ser incluído na formação.

³³ Seria necessário haver auxílio financeiro para os profissionais-pesquisadores do campo, caso contrário tem permanecido a situação desigual e exploratória entre academia e campo. Do mesmo modo, se não forem alteradas as regras institucionais de fomento e carreira para os pesquisadores acadêmicos, as considerações acima tendem a fazer com que sejam vistos como exploradores sem ética. (LADWIG apud ZEICHNER, 1998).

³⁴ Cabe reconhecer que a interação entre academia e campo para o desenvolvimento mais colaborativo de projetos de pesquisa e/ou extensão é tema dos mais polêmicos. Temos visto argumentos de que o pesquisador acadêmico estaria sendo pressionado pelas instituições da prática a se adaptar, a ter que ceder à sua autonomia e enquadrar suas questões à visão da instituição.

O autor analisa diferentes programas pedagógicos universitários de formação de professores, observando que todos são estabelecidos dentro de uma agenda ampla de justiça social (ZEICHNER, 2008). Dentro desse rótulo, porém, há importantes variações. Por exemplo, o programa de formação universitária que irá interagir com diferentes culturas é diferente de outro que irá apenas estudar diferentes culturas. Prover ferramentas mais práticas de formação, saindo do discurso, mas em articulação com lentes conceituais potentes para analisar a sociedade, é o argumento de Zeichner.

O ponto de vista do autor sobre a formação para a prática reflexiva pertence a uma linha argumentativa que ele nomeia como reconstrução social. Essa denominação tem a finalidade de agrupar autores que são de diversas orientações teóricas, mas confluem pelo enfoque que vimos acima. A pesquisa colaborativa e autorreflexiva, além do aprofundamento da concepção de justiça social, são questões-chave. Ideias situadas na perspectiva da reconstrução social se diferem de outras tradições da prática reflexiva. As tradições seriam (ZEICHNER, 1993): a) acadêmica tradicional, que se caracteriza pela tradução do saber das disciplinas para a prática; b) de eficiência social, com aplicação de estratégias de ensino que resultam de pesquisa; c) desenvolvimentista, que é focada no desenvolvimento dos estudantes; d) de reconstrução social, que acentua a reflexão sobre o contexto social e político do trabalho; e) genérica, que é aquela tradição da formação que se autodenomina como ensino reflexivo, mas sem maiores esclarecimentos. Os projetos pedagógicos acabam por abarcar mais de uma tradição, pois além de uma pedagogia há também relações políticas e institucionais que orientam o projeto (ZEICHNER, 1993).

Vale pontuar que as contribuições do autor são ricas também devido ao seu modo muito particular com que explica a prática reflexiva. Ele conta em detalhes passagens sobre seu trabalho, a visão sobre seus pares, a universidade, a sua presença como professor universitário e pesquisador nas escolas e no debate com professores, mostrando como tem tentado se implicar com a instituição universidade, construindo algo a partir desse exercício.

2.2 Construindo uma ferramenta analítica

Os seis enfoques valorizam diferentes aspectos sobre a formação para a prática reflexiva, mas todos adotam o trabalho como princípio orientador da formação universitária. As ideias centrais podem ser visualizadas esquematicamente no Quadro 1.

Quadro 1 - Alguns enfoques sobre formação para a prática profissional reflexiva, segundo quatro dimensões de análise.

Autor	Dimensão Epistemológica	Dimensão ético-política	Dimensão da prática pedagógica	Dimensão institucional (na IES)
Schön	Crítica ao positivismo na academia. "Nova epistemologia da prática": reflexão na ação. Inspiração na filosofia liberal de Dewey.	Secundária em seu legado, porém presente. Zonas de indeterminação da prática: caso único, incertezas e conflito de valores.	Investigativa, mas associada ao talento artístico, partindo da análise de problemas e incorporando conceitos. Valoriza a relação dialógica professor-aluno na universidade.	Reformulação curricular. Políticas do trabalho do docente universitário. Combater atravessamento das pressões profissionais.
Perrenoud	Epistemologia genética, de Piaget (construção do pensamento) e epistemologia da complexidade, de Morin (construção de situações-problema complexas).	Criticado por autores marxistas da Educação no Brasil por não reforçar essa dimensão. Distingue formação por competências de questões ético-políticas, mas as associa. Competências + senso de justiça = professor ideal.	Dimensão prioritária na produção deste autor. Competências conduzindo o currículo e secundarizando os conteúdos. Estratégias robustas (na didática, na gestão do currículo e na relação com o campo).	Reformulação curricular radical.
Ramos	Materialismo histórico-dialético; filosofia da <i>Práxis</i> ; relação totalidade-particularidade.	Desmascarar alienação pela análise do trabalho com prática social.	Pedagogia histórico-crítica (Saviani). Problematização dos processos de produção, mas destaca a importância dos conteúdos. Estratégias curriculares da pedagogia das competências. Interdisciplinaridade.	Coletivo local na IES deve criar o currículo a partir de uma visão de homem e uma base epistemológica comum.
Zarifian	Sociologia "do devir" contrapõe-se à sociologia vigente (da regulação e da identidade), isto é, ao pensamento da transcendência e de verdades imutáveis e estáticas.	O que o trabalhador pode fazer para não sucumbir à opressão pelas novas formas de controle ali presentes e construídas em situação? E o estudante?	Analisar situações de trabalho focalizando os elementos da lógica da competência, mas sem perder de vista os conteúdos. Circular por diferentes "linguagens".	Não expõe sobre essa dimensão.
Schwartz	Epistemologia histórica, influenciado por G. Canguilhem.	A academia deve ter estratégias para tentar captar os ingredientes menos normativos da competência, o que inclui o olhar crítico sobre a saúde do trabalhador e as relações de poder no trabalho.	Estratégia da Dupla Antecipação. Formação que permita experiência na atividade - não basta discutir situações da prática. Não se restringe a perfis profissionais especializados - formação interdisciplinar.	Campo de práticas de formação consolidado (convênios). Articulação entre formação acadêmica e Educação Permanente de profissionais de instituições locais (Cursos de Ergologia - Depto. Ergologia).
Zeichner	Incorpora, mas diferencia-se de Schön: não é apenas reflexão <i>na</i> prática, mas <i>sobre</i> a própria experiência. Ilusão da reflexão por si mesma: reconstrucionismo social.	Dimensão ético-política é prioritária para esse autor. Há diferentes concepções e formas de ser afetado pelo discurso de justiça social, cidadania, democracia, inclusão. Os projetos pedagógicos não podem deixar isso solto, devendo orientar a formação em uma linha mais crítica	Pesquisa é questão importante no debate da formação reflexiva. Professor universitário deve não apenas ensinar a reflexividade, mas ele mesmo praticá-la e propiciar aos estudantes estratégias de investigação da prática.	Políticas de incentivo à extensão e à pesquisa colaborativa. Universidade deve sair mais do <i>campus</i> e se relacionar com grupos e instituições da região.

O Quadro evidencia que há mais de um conceito de reflexividade na formação e o mesmo pode ser dito a respeito da formação por competência(s). Logo, a construção de perguntas aos cursos de graduação em Psicologia pode ser feita tomando-se a prática-reflexiva como um *analisador*. Nele, aparecem com diferentes contornos as dimensões epistemológica, ético-política, pedagógica e institucional. Essa última está incluída nas demais, mas é relevante destacá-la para análise. Assim, não se podem perder os matizes da formação que se supõe reflexiva.

Atentar-se à dimensão epistemológica nos enfoques acima é notar, por exemplo, que Schön não é o precursor da figura do praticante-reflexivo, pois Dewey já teorizava nesse sentido. Ou que Zeichner situa na perspectiva vigente de pesquisa acadêmica um dos eixos que emperram a formação reflexiva. O olhar sobre os aspectos epistemológicos permite desconfiar de conclusões que colocam tudo o que não se inscreve no materialismo histórico-dialético como um amorfo pragmatismo ou um inflado pós-modernismo. Leva-nos a observar que tomar o trabalho como princípio orientador da formação não requer necessariamente adotar a filosofia da *práxis*, embora essa seja uma via. Nem significa desmerecer a teoria. Importam os enunciados sobre o fundamento epistemológico das propostas de ensino-aprendizagem de cada docente e aquelas propostas que os documentos curriculares adotam.

A segunda dimensão é a ético-política. Conforme a revisão que fizemos sobre os seis autores, essa dimensão aparece, por exemplo, quando Zarifian menciona que focalizar situações de práticas de trabalho é arriscar uma regressão, mas ele aposta que os estudantes precisam entender a lógica das competências por dentro dela mesma. Já Ramos não adere ao foco nas competências, pois entende que entrar nesse modelo seria um passo para mergulhar no discurso do neoliberalismo. Perrenoud, por sua vez, propõe uma separação entre as questões que coloca sobre o currículo por competências e a dimensão ético-política, mas acaba por ter que se justificar demais por essa decisão, dados os efeitos negativos da adoção de suas ideias, apontados por diversos autores. Afinal, quando não se deixa clara uma definição ético-política em um currículo, a pedagogia das competências pode ser instrumentalizada por interesses vagos ou duvidosos em termos de justiça social e cidadania. A ideia que nos parece mais forte, no debate sobre a dimensão ético-política, vem de Zeichner, quando destaca que o conteúdo do que é refletido é fundamental, embora não se possam desconsiderar as contribuições que visam superar a epistemologia da prática dominante na academia. O autor associa a dimensão ético-política com a institucional, para defender que os atores da formação universitária deveriam analisar suas ligações com os valores da universidade e com o campo de práticas. Não se trata apenas de falar sobre, mas

levar a cabo a experiência com o diferente. Está aí um bom quadro de questões para pensarmos na graduação em Psicologia e suas relações com a prática.

A dimensão pedagógica de análise dos enunciados sobre formação é curiosamente valorizada por todos os autores citados. Todos partem da análise de casos ou situações que permitem aos atores da formação sentirem um pouco o que vem a ser a atividade de trabalho. Perrenoud e Ramos, em particular, acentuam essa dimensão, oferecendo um leque de estratégias que podem ser adotadas seja em reestruturações curriculares seja no planejamento de cada disciplina, módulo, ou projeto. Schön oferece argumentos mais evidentes acerca da importância dessa dimensão pedagógica para a Psicologia ao discutir a supervisão, em um contexto universitário.

Outro ponto relativo à dimensão institucional, que ainda não foi destacado, é a pertinência social nas ações universitárias. Conforme a vocação institucional e suas fontes de inspiração em tradições universitárias de outros países, cada curso de graduação terá mais ou menos dificuldade para dar vida à formação para a prática reflexiva. Uma universidade comunitária, por exemplo, terá suas ações extensionistas mais fortemente encampadas em comparação com outras mais identificadas com a pesquisa. As instituições que não são universitárias – centros universitários, centros federais de educação tecnológica, faculdades e escolas superiores – provavelmente terão dificuldade em desenvolver a pesquisa. Segundo Goergen (2010), pertinência social na universidade pode significar acomodação e adaptação ou contribuição crítico/construtiva em relação às exigências do mercado. Cabe perguntar qual seria o ponto de referência, então, do discurso de pertinência social, qual é sua vocação e que modelos de formação superior são referências.

3 FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA DIANTE DOS DESAFIOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Na sequência, iremos discutir o outro eixo escolhido para investigarmos a formação em Psicologia: suas relações com as políticas públicas sociais. Estas são, atualmente, o maior campo de pesquisa e intervenção da categoria profissional. Constituem, também, uma questão presente na vida de qualquer cidadão atendido pelo psicólogo, independentemente do campo onde este atua.

3.1 Políticas públicas sociais: da definição de riscos e vulnerabilidades às tecnologias de intervenção

Considerar os contornos que as políticas públicas dão aos problemas sociais é adentrar no terreno da configuração de vulnerabilidades e riscos, associada³⁵ à criação de tecnologias de intervenção.

Na realidade brasileira, um novo cenário de riscos já se coloca como desafio, sem que tenhamos reduzido drasticamente os antigos riscos, eleitos para intervenção há décadas atrás. Esses últimos eram ligados ao trabalhador formal, à urbanização, à questão agrária e aos serviços públicos de Saúde e Educação. Já os novos riscos são aqueles incorridos por pessoas e grupos, decorrentes da forma como a sociedade está organizada atualmente. Dizem respeito a três fatores: mercado de trabalho, demografia e famílias (KERSTENETZKY, 2012). O primeiro deles, a participação no mercado de trabalho, remete à necessidade de requalificação constante do trabalhador, penalizando a não qualificação. Há um grande contingente de pessoas com trabalho instável, desprotegido e/ou temporário, com baixos salários e mesmo em desemprego duradouro. A segunda questão é demográfica: com o envelhecimento da população e a queda nas taxas de fecundidade, uma população ativa cada vez menor sustenta uma população inativa cada vez maior. Soma-se a isso uma demanda crescente por cuidados e serviços de Saúde, diferente da que se vislumbrava na década de 1980. O terceiro aspecto desse novo cenário de riscos está na configuração das famílias, em especial no que tange à monoparentalidade e à participação de mulheres no mercado de trabalho. Isso demanda tecnologias sociais que não sejam fundamentadas na família nuclear e que permitam à mulher se organizar entre a vida doméstica e o trabalho (creches, serviços de cuidados diários para idosos e pessoas com deficiência, licença maternidade expandida, etc.).

³⁵ Uma ressalva: como mostra o modelo “lata de lixo”, em políticas públicas nem sempre as soluções são pensadas posteriormente à definição dos problemas. Muitas vezes buscam-se problemas para implantar soluções já pensadas previamente (SOUZA, 2007).

Em todos esses casos, articulam-se tecnologias de cuidado a outras tecnologias de garantia de direitos, sendo fundamental manter o foco no conjunto das estratégias.

Segundo Holzman e Jorgesen (apud BRONZO, 2009), a estrutura e o funcionamento das políticas públicas requerem que os problemas sociais sejam esquadrihados em vulnerabilidades e riscos de várias espécies: riscos naturais, de saúde, ligados ao ciclo de vida, sociais (violência, exclusão social), econômicos, ambientais ou riscos políticos. Não necessariamente esse enfoque significa individualização dos problemas. Buscam-se explicitar, de um lado, a exposição ao risco e de outro, as diferentes estratégias que devem ser desenvolvidas para fortalecer a capacidade de resposta dos sujeitos, famílias e comunidades. Quanto às respostas, o processo de definição de riscos vem acompanhado de orientações para que se tenha uma visão integrada entre diferentes tipos de ativos que as pessoas têm. Devem ser considerados ativos tangíveis (moradia, renda, etc.) e intangíveis (capital social e humano).

Alterar condições de vulnerabilidade implica ampliar a base de ativos, fortalecer o repertório de respostas, expandir capacidades e fronteiras de pensamento e ação. Uma noção que permite expressar esse processo de fortalecimento de ativos é a noção de empoderamento. (BRONZO, 2009, p. 174).

Ocorre que o foco em riscos e vulnerabilidades tem chamado a atenção no Brasil pela atenção aos ativos intangíveis das famílias. Estes, muitas vezes, mostram-se em sua negatividade: “atitudes e comportamentos de apatia, resignação, baixa autoestima, baixo protagonismo e autonomia, desesperança, subordinação e dependência...” (BRONZO, 2009, p. 173). O que Bronzo está apontando nada mais é do que o uso inadequado de contribuições da Psicologia. Não necessariamente são psicólogos fazendo isso; trata-se da força que tem o discurso psicológico na sociedade atual.

Atuando ou não diretamente em ações de políticas públicas, a Psicologia é uma forte tecnologia de governo da subjetividade contemporânea. Rose argumenta sobre essa eminente função social:

O desenvolvimento da Psicologia durante o século XX teve um importante impacto social em nosso entendimento e tratamento do *distress*; nas nossas concepções de normalidade e anormalidade; nas nossas tecnologias de regulação, normalização, reforma e correção; no cuidado com crianças e na Educação, na propaganda, no marketing e nas tecnologias de consumo, no controle do comportamento humano, do industrial ao militar (ROSE, 2008, p. 155).

A partir do século XX, as pessoas passaram a se julgar em termos de uma ética psicológica. Isso ocorre tanto em função de um processo de individuação da sociedade quanto

por estratégias de *psicologização* da vida coletiva. Preconceito, pobreza e criminalidade, grupos, democracia, por exemplo, são temas abalizados em termos psicológicos. Há efeitos, inclusive, no discurso de outras profissões. Esse modo de se analisar as questões toma a forma de “uma cadeia de pretensões de conhecimento sobre pessoas, individual e coletivamente” (ROSE, 2008, p.156).

A Psicologia como uma ciência moderna não foi formada nos corredores tranquilos da academia, nem no empirismo dos aventais brancos do laboratório e do experimento. Na verdade, a Psicologia começou a se formar em todos aqueles locais práticos que tomaram forma durante o século XIX, no qual problemas de conduta coletiva e individual humanas eram de responsabilidade das autoridades que procuravam controlá-las – nas fábricas, na prisão, no exército, na sala de aula, no tribunal... (ROSE, 2008, p.156).

Atualmente, a presença em peso de psicólogos nos programas sociais pode nos fazer indagar acerca da *disciplinarização* da Psicologia pelo Estado. Talvez seja prudente considerarmos que os tempos e os contextos não são exatamente os mesmos daqueles que Rose analisa. A proposta brasileira expressa na Constituição de 1988 não é disciplinar e muitas das ações concretas em políticas públicas também não o são. A Psicologia que chega como ciência e como profissão nas políticas pode ir se transformando rapidamente.

Há uma arquitetura conceitual sobre vulnerabilidades e riscos que pode ganhar diferentes formas em cada país e época. Essa construção conceitual está cada vez mais aberta às contribuições que incluam a subjetividade. Isso não é necessariamente um problema. A escuta clínica e os dispositivos psicossociais de intervenção têm o seu lugar nas políticas públicas, desde que o campo não seja visto como um campo já pronto para que se possam intervir sobre questões supostamente específicas da Psicologia. Interrogar sobre as implicações dessa prática e sobre o que a Psicologia afirma como verdade é tarefa fundamental.

O modo como foi e vem sendo construída a Psicologia, que a vincula ao projeto da modernidade focado na regulamentação da existência, nas formas de governo da vida, nos padrões subjetivos produzidos ao sabor dos fluxos e tecnologias disciplinares e biopolíticas tem implicação na forma como nos tornamos trabalhadores do SUS e indagamos sobre a origem, os processos e os efeitos desse campo do saber (DIMENSTEIN, 2014, p.90).

A reinvenção de práticas *psi* não significa inventar outros métodos e sim introduzir outros modos de interrogar (DIMENSTEIN, 2014; HUNING; GUARESCHI, 2009). Não é tarefa fácil sair do impasse sobre certos usos da Psicologia, como sendo um recurso ao poder disciplinar e ao poder difuso sobre a subjetividade.

A entrada de setores da Psicologia em um campo interdisciplinar de análises sobre políticas públicas significa, antes de tudo, reafirmar a pluralidade que tanto a Psicologia quanto as políticas públicas comportam. Há pontos de encontro variados em construções teóricas sobre temas mais amplos (cuidado em Saúde, cidadania, vulnerabilidade, etc.) e específicos (pessoas com transtorno mental, adolescentes em conflito com a lei, fracasso escolar, mobilidade urbana, etc.).

Em todas as temáticas recortadas, ganham cada vez mais respaldo na comunidade científica construções analíticas que tentam sustentar um pensamento não dualista entre processos subjetivos e aspectos objetivos. A dimensão da subjetividade é cada vez mais valorizada nas análises sobre vulnerabilidades e riscos, incluindo as estratégias de potencialização de sujeitos, famílias e comunidades. Contudo, é cada vez mais evidente na literatura a preocupação em não se empreender uma *psicologização* de problemas. Quanto ao profissional dos serviços, que exerce sua escuta psicológica, vem logo o alerta: o que ele está escutando? A preocupação não é sem razão: frequentemente, produz-se um falso debate sobre qual é o polo em que as mudanças ocorrem: na dimensão subjetiva ou na dimensão objetiva? Isso fica mais evidente em casos que envolvem fome, abandono, exclusão ou falta de acesso a serviços. Não reproduzir a dicotomia subjetividade-objetividade tem sido um desafio enfrentado por muitos, mesmo que epistemologicamente haja grandes variações (SAWAIA, 2009). Isto é, a produção científica em Psicologia não converge em uma única base epistemológica fundada na superação do dualismo ontológico e do dualismo axiológico entre processos psíquicos e realidade concreta. Mas converge em um esforço para entrar no espírito da interdisciplinaridade requerida na análise sobre o campo.

Sawaia argumenta que não é somente com seu compromisso social que o psicólogo consegue entrar nesse debate. Fundamentos são necessários para superar a dicotomia e a falsa polarização entre a concepção de homem “a reboque da sociedade ou à frente dela, que atravessa a história das ideias e, portanto, da Psicologia.” (SAWAIA, 2009, p. 365).

Por trás da desigualdade social há sofrimento, medo, humilhação, mas há também o extraordinário milagre humano da vontade de ser feliz e de recomeçar onde qualquer esperança parece morta. A Psicologia tem o dever de resguardar essa dimensão humana nas análises e intervenções sociais, desmentindo as clássicas imagens dos desvalidos contentando-se em se conservarem vivos. Assim, ela colabora com o aperfeiçoamento de políticas públicas, evitando mecanismos de inclusão social perversa. [...] Nessa perspectiva, um dos desafios do combate à desigualdade social é elucidar o sistema afetivo/criativo que sustenta a servidão nos planos (inter) subjetivo e macropolítico, para planejar uma práxis ético/estética de transformação social. (SAWAIA, 2009, p. 364).

Alguns autores da Psicologia parecem se preocupar tanto com a *psicologização* dos problemas que suas produções desconsideram o sujeito, voltando-se apenas para as determinações sociais. A citação acima, de Sawaia, é um excelente exemplo do contrário disso. O artigo resgata a forte influência de Espinosa no pensamento de Vygotsky e deste, por sua vez, na Psicologia sócio-histórica brasileira trazida por Silvia Lane. Sawaia lembra que a inspiração espinosana parece ter ficado esquecida entre alguns leitores de Lane.

O esforço de superação da tendência dualista na Psicologia ocorre quando o sujeito permanece como centro da análise, mas não da mesma forma que o sujeito cartesiano, ou seja, como uma essência. Isso exige que o campo analisado não seja apenas o intrapsíquico, mas uma rede de conexões. Os dados a serem levados em consideração não são apenas discursivos. O sujeito tem uma característica de processualidade diferencial e não mais identitária. A matriz contextual não é apenas familiar, mas também territorial. A realidade observada pelo psicólogo não é apenas subjetiva, mas também material. Sendo assim, a intervenção não necessariamente se passa com o sujeito, podendo ser no campo ampliado de forças. Enfim, a dimensão de subjetividade a ser agregada não equivale à do sujeito psicológico (FERREIRA NETO, 2011).

3.2 As respostas do Estado e da sociedade brasileira na área social

Na Psicologia dominante até a década de 1980, no Brasil, valorizava-se um produto técnico a ser oferecido, cujo teor era pouco iluminado pela análise das questões sociais, políticas e culturais. O processo de industrialização intensificado durante o Regime Militar fortaleceu uma cultura individualizante e psicologizante.

Essa política de duas faces, na economia e na subjetividade, promoveu uma inflação do campo do psicológico e a Psicologia ascendeu como atividade liberal, bastante procurada pela classe média urbana no Brasil entre as décadas de 1960 a 1990. A cultura psicológica construída nesse processo impôs sua hegemonia no domínio do privado por meio de seu vocabulário, seus valores, seus critérios de normalidade, enfim, sua ética (FERREIRA NETO, 2011, p. 27).

Com a abertura democrática, a década de 1980 foi um período rico em debates sociais. A Psicologia foi uma das profissões que mais se mobilizaram ao participar desse movimento, tornando mais claras suas próprias contradições. A concepção de neutralidade científica e a sobrevalorização da técnica pareciam se desestabilizar. Com o fracasso do milagre econômico e a perda do poder de consumo da classe média, a demanda para o trabalho do psicólogo em consultórios particulares diminuiu drasticamente. Esse fator motivou ainda mais os psicólogos

a se voltarem para outros mercados de trabalho. A demanda crescente por psicólogos nos serviços públicos tem tido como um de seus efeitos a reinvenção de referenciais para análises e intervenções. O contato com uma realidade psicossocial muito diversa daquela com a qual tinha nas décadas anteriores favorece esse dinamismo. Acrítica social da Psicologia e as experiências da Psicologia Comunitária ajudaram a politizar a área. Os espaços de formação vêm deixando de ser apenas espaços de reprodução de teorias e pesquisas que dizem respeito a um suposto sujeito universal. A implantação de alguns cursos de pós-graduação também permitiu a elaboração de críticas e fundamentos articulados aos problemas sociais. A organização da categoria profissional tem sido relevante por reagir em peso à desvalorização e ao desprestígio social dessa profissão que estava sendo criticada por seu viés ideológico e individualista (ANTUNES, 2012; DIMENSTEIN, 2014; FERREIRA NETO, 2011).

O que vimos argumentando é um reflexo desse processo: temáticas em políticas públicas são campos de análises interdisciplinares com os quais vários setores da Psicologia, acadêmicos ou não, cada vez mais contribuem.

O olhar que capta potencialidades na articulação da Psicologia com o campo interdisciplinar não exclui aquele que enxerga os percalços desses encontros. Conforme as políticas públicas vão se desenvolvendo, as profissões que dela mais participam vão dando novos sentidos às suas práticas.

Uma profissão muito atrelada às transformações das políticas públicas, como vem se tornando a Psicologia no Brasil, tem dificuldades para se desenvolver independentemente das contradições que este apresenta. O trabalho do psicólogo em qualquer campo não possui uma vocação progressista por natureza. É preciso dissociar o momento instituinte da redemocratização do país em relação ao processo atual, que é necessário, fortemente marcado pela institucionalização das demandas pelo Estado. Como as políticas públicas constituem mercado de trabalho para a profissão, elas podem produzir um aumento de autocrítica e de produção de conhecimentos. Mas também dão margem a experiências de adaptação flexível para alcance de novos mercados (FERREIRA NETO, 2011).

Desde a chamada Nova República, com seu *slogan* “tudo pelo social”, a ideia do social como um qualitativo do bem, uma espécie de selo de qualidade de um trabalho qualquer, tornou-se lugar-comum em nosso país, inclusive na iniciativa privada, através do mote da responsabilidade social das empresas. Temos presentemente uma mistura entre social e mercado fortemente costurada e por isso sua análise torna-se cada vez mais uma tarefa urgente. (FERREIRA NETO, 2011, p. 37).

Tem-se tentado formar, no Brasil, um estado de bem-estar social desde a transição democrática em 1985, quando se viabilizou certo pacto político-democrático de não apenas ampliar os níveis de democracia, mas também reduzir a desigualdade. A Constituição de 1988, bastante voltada para a defesa dos direitos sociais, e o progressivo aumento dos gastos sociais realizados pelo Estado são fortes indícios disso. Segundo Kerstenetsky, há três ondas de inovação institucional e difusão de direitos sociais no Brasil:

[...] os anos de *bem-estar corporativo*, entre 1930 e 1964, no qual se desenharam e se implementaram as legislações trabalhistas e previdenciárias, fase que se estende de modo principalmente inercial e incremental entre 1946 e 1964; o período de *universalismo básico*, compreendido entre os anos 1964 e 1984, quando se unificou e estendeu, de modo diferenciado, a cobertura previdenciária para estratos sociais tradicionalmente excluídos e se criou um segmento privado simultaneamente a um público na saúde, este último voltado para os não cobertos pelo segmento contributivo privado; e o período pós-1988, com a institucionalização da assistência social, a fixação de um mínimo social, a extensão da cobertura previdenciária não contributiva, a criação do Sistema Único de Saúde e, mais recentemente, a política de valorização do salário mínimo, renunciando não sem percalços um *universalismo estendido*. (KERSTENETSKY, 2012, p.181, grifos da autora).

O terceiro período, pós-1988, tem maiores transformações devido ao fim do Regime Militar e a consequente redemocratização. Houve avanço em gastos sociais, os quais triplicaram. A Constituição de 1988 assegurou uma série de novos direitos sociais, que tendem a intensificar a universalização do sistema por ampliação da cobertura e uniformização dos serviços e benefícios. Mas esse período também é caracterizado por embates com dinâmicas conservadoras que contestam a viabilidade financeira da criação de serviços universais de qualidade. A avaliação é a de que não há ainda um universalismo verdadeiramente *redistributivo*: “os serviços públicos sociais seguiram se especializando na ‘clientela’ pobre e talvez por esse motivo seja tão difícil revertê-los para a universalização almejada” (KERSTENETSKY, 2012, p.245).

As políticas públicas não têm sido submetidas a um princípio único, como se fossem um conjunto articulado. Dentre outras categorizações possíveis, a atual sistematização do IPEA (INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS APLICADAS, 2010), abaixo, permite visualizar a configuração atual. A estruturação dos programas e ações tem sido feita por setores independentes, inseridos em três grandes eixos (proteção, promoção e habitação/urbanismo), havendo também a ampliação de programas por áreas temáticas transversais:

- a) políticas setoriais: proteção social (Previdência, Saúde e Assistência Social); promoção social (Trabalho e Renda, Educação, Desenvolvimento Agrário e Cultura); Habitação e Urbanismo;
- b) políticas transversais: temas como, igualdade de gênero e diversidade sexual, igualdade racial, crianças e adolescentes, juventude, idosos.

As políticas públicas foram mobilizadas para o crescimento com redistribuição, mas ainda excluem milhões de brasileiros. A questão mais discutida, na atualidade, é como o Estado poderia ampliar os mecanismos de redistribuição de renda e investir na provisão desmercantilizada de acesso universal a serviços como Saúde e Educação (LAVINAS, 2014). A inexistência de soluções automáticas por parte do Estado para o acúmulo entre antigos e novos riscos ao desenvolvimento tem gerado proposições acerca de um recuo para a provisão de uma proteção social mínima. O gasto social vem aumentando, mas está mais ligado à transferência de renda do que aos serviços (KERSTENETZKY, 2012).

Kerstenetzky (2012) e Lavinas (2014) defendem que a inclusão real da classe média no consumo dos serviços públicos, como Saúde e Educação, garantiria maior financiamento e melhor qualidade dos serviços, equalizando oportunidades. Mas o aumento de renda tem levado os brasileiros na busca de segurança para cobrir riscos. Há um interesse crescente, inclusive da emergente classe C, em comprar serviços e seguros, como seguro funeral, seguro saúde, dentre outros. A visão sobre beneficiários de programas sociais como sendo aproveitadores, preguiçosos, também se contrapõe à necessária solidariedade social de uma nação que se vê como tal para que possa se desenvolver socialmente (LAVINAS, 2014; YAMAMOTO; OLIVEIRA, 2010). A expansão do mercado de capitais ganha espaço, o que ajuda a enfraquecer a lógica prevista na Constituição. Garantir a qualidade e a quantidade necessárias de serviços seria fundamental, pois sem isso toda a classe média é empurrada para o setor privado.

Vimos que as respostas em curso, no Brasil, revelam dificuldades que vão além do que cada trabalhador social pode superar. A maioria dos psicólogos atua na implementação de programas. Essa fase é conhecida como um elo perdido do ciclo das políticas públicas (SOUZA, 2007). E não ter formação para analisar ciclo de um modo mais amplo parece ser uma desvantagem a mais. Aclarar as relações entre a sua atividade e as lógicas institucionais a que é chamado a responder é difícil. O trabalhador se vê muitas vezes isolado e imerso nas ações do cotidiano, além de ver sua ação por demais contingenciada pelas condições e relações de trabalho. As IES tendem a reproduzir tal apagamento quando não reorganizam seu modelo de formação.

A fragilidade da gestão e do financiamento em políticas públicas brasileiras, incluindo a política de recursos humanos para os trabalhadores, cria obstáculos concretos aos trabalhadores. A própria história da Psicologia e a falta de participação de trabalhadores e usuários na arena política são também obstáculos. Somente a partir do reconhecimento de que os problemas no campo de trabalho têm causas variadas é que faz sentido pensarmos em uma dessas causas: a formação. Entendemos que os espaços formadores podem ampliar significativamente os patamares de qualidade das ações. Como diz Campos (2005), quando tematiza a respeito da graduação em Medicina, independentemente do modelo adotado pelos programas, a qualidade da força de trabalho é um componente essencial para garantir a qualidade da prestação de serviços.

3.3 A graduação em Psicologia em face do tema das políticas públicas

Na sequência, iniciamos a análise sobre a graduação em Psicologia a partir de uma discussão sobre as DCN e também a partir de estudos recentes sobre a graduação em Psicologia que fazem articulação com o tema das políticas públicas.

3.3.1 As DCN: algumas questões

Fruto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes para os cursos de Psicologia dispõem sobre a substituição do modelo de um currículo mínimo, focado em conteúdos, pelo modelo das competências e habilidades esperadas, que seria focado no estudante. A mudança normativa – em princípio – faz com que sejam maiores as chances de se viabilizarem percursos acadêmicos que levem em conta a prática profissional, inclusive como pesquisador.

Seixas apresenta uma análise documental em 40 projetos pedagógicos de cursos (PPC) de Psicologia de todo o país. Segue um trecho relativo às competências:

Ao investigar o aspecto das competências nos PPCs coletados, o que se observou foi uma reprodução da lista proposta pelas diretrizes [...] É importante frisar que quando nos referimos a uma cópia das DCNs, na maior parte dos casos, não estamos falando só em equivalência no conteúdo dos discursos, mas em reprodução literal dos enunciados. A despeito da importância da questão das Competências e Habilidades na formação do psicólogo pós-DCNs, acreditamos que essa discussão não esteja sedimentada o suficiente nos cursos a fim de que os mesmos possam apresentar proposições originais e equivalentes as suas propostas curriculares, optando por realizar uma cópia das sugestões apresentadas pela legislação. (SEIXAS, 2014, p. 179-180).

O mesmo ocorre em relação a outro ponto das DCN em interface direta com o que vimos no debate conceitual acima. O documento prevê que os cursos explicitem seus pressupostos e fundamentos epistemológicos e históricos, teórico-metodológicos, de procedimentos, interfaces e práticas. Oferece na sequência, contudo, um texto já construído sobre o que seriam tais eixos. Em princípio, parece haver uma situação com poucas saídas: ou as DCN apresentam um discurso pronto com competências e eixos que reflitam de modo mais amplo a complexidade da prática profissional, garantindo um núcleo comum no país, ou determinam que o plano local constitua uma rede de diálogos. Na segunda opção, seria preciso acreditar firmemente que a coordenação dos cursos promoveria debates chamando estudantes, docentes, usuários dos serviços prestados e representantes das instituições conveniadas. A primeira opção, tal como está nas DCN, também nos parece problemática. Como apontado por Jacó-Vilela (2002), na história da formação de psicólogos no Brasil houve o predomínio do positivismo e do experimentalismo como fundamentos epistemológicos e metodológicos. Se esses eixos e competências se tornam termos a serem copiados e esquecidos, a formação não se altera.

Há algumas razões para se acreditar na imaturidade da discussão sobre formação por competências na Psicologia. Uma delas é apontada por Seixas (2014), quando lembra que a adequação às DCN é um fator essencial nas avaliações pelas agências de controle. Tal comentário nos leva a supor que os atores da formação não sabem até que ponto seria possível criar a partir da ideia de formação por competências. O que fica é a fria repetição de uma lista apresentada nas DCN.

Outra possível explicação para o apagamento da discussão sobre as competências surge quando tiramos o foco das questões internas à Psicologia. O currículo tende a ser visto no ensino superior como uma peça técnica, neutra e apolítica³⁶. O meio acadêmico nas ciências humanas e sociais, em particular, mantém-se desconfiado em relação às reformas recentes para o ensino superior. Referimo-nos a cobranças por produtividade pelas políticas para as universidades e o fato de muitos docentes sentirem na pele os critérios de flexibilização do funcionamento da universidade, quando esta é vista mais como organização do que como instituição (CHAUÍ, 2003). Os docentes parecem ter que se reconciliar com as dimensões de individualização, privatização e especialização das políticas científicas a eles colocadas (CASTRO, 2010). Como desdobramento, parece estar ocorrendo um rechaço em

³⁶ Aliás, não poderíamos deixar de comentar que a palavra “político” saiu da terminologia do documento que orienta os cursos de graduação. O termo “projeto pedagógico de curso” substitui “projeto político-pedagógico”.

bloco das reformas para o ensino superior. Essa posição se desdobra em um apagamento da discussão sobre a formação por competências e habilidades, ou seja, em que aspectos ela se distingue da formação assentada no Currículo Mínimo, nossa tradição anterior. As críticas marxistas em bloco à condição de política de subjetivação neoliberal, imputadas à formação por competências, podem estar dificultando possíveis avanços a partir das DCN. As reformas educacionais do ensino superior tendem a responder ao processo de inserção do Brasil na economia mundial, processo este entendido por autores na área da Educação como submissão a uma agenda neoliberal (DALE, 2004).

Ademais, como lembra Perrenoud (2002), o fato de cada curso ter que colocar no currículo saberes incontornáveis, valorizados por esse ou aquele grupo, dificulta processos coletivos que problematizem no plano local, de fato, as competências como orientadoras. Muito se enfatiza nas discussões sobre as DCN que a Psicologia é mais plural que outras áreas. Não havendo um clima de construção coletiva nos cursos, a imagem que prevalece é a da avaliação de competências nas organizações. Referimo-nos à elaboração de inventários de capacidade, habilidades e atitudes que se tornam apenas uma referência distante. Em uma análise funcionalista de processos de trabalho, são descritas habilidades e comportamentos de acordo com resultados esperados. Por exemplo, se “trabalhar em equipe” e “manter sigilo sobre os dados profissionais” são duas das competências mais importantes para um grupo de *experts*, enquanto “suprir necessidades espirituais” é apontado apenas por alguns³⁷, pode-se formar um inventário de competências. Eles se tornarão competências globais visadas pela formação.

Cabe analisar melhor essa hipótese. As diretrizes enunciam a referência global visada (ser capaz de) e as capacidades implicadas (informar-se, organizar, realizar, comunicar). Esses inventários são uma referência útil, sua atualização mais ainda. Mas os próprios estudantes e os docentes já observam o campo e levam temáticas para a formação. Entendemos ser esta a perspectiva materializada nas DCN. Os referenciais curriculares foram organizados em matrizes de competências, nas quais se definiram funções que caracterizam o processo de trabalho. Vale a pena retomar a Ergologia de Schwartz (1998), quando explica que a atividade de trabalho se torna uma descrição impessoal e generalizada nos inventários de competências. Aliás, a dificuldade pessoal de um respondente qualquer em verbalizar sua atividade é amplamente ignorada ou subestimada por essas técnicas. Esses procedimentos de gestão do trabalho que motivam o recurso cada vez maior à ideia vaga de competências não nascem

³⁷ Citamos resultados do inventário de competências feito por Cruz e Schultz (2009).

junto com as “novas tecnologias”, ou as “novas formas de organização do trabalho”, ou “novas lógicas de avaliação”. Eles já existiam nas formas de gestão anteriores, mas são proclamados como uma espécie de reviravolta. O que supostamente seriam características pessoais – afinal, a nova gestão é direcionada ao indivíduo e não ao posto de trabalho – é uma codificação sempre imprecisa da atividade de trabalho.

Como vimos, Schwartz irá defender que não se pode definir uma natureza das competências, objetivá-las, não apenas por uma questão de imprecisão conceitual, mas principalmente pelos efeitos negativos, para o trabalhador, quando não se leva em conta o papel das *dramáticas do uso de si* (SCHWARTZ, 1998). A ambiguidade nas competências estaria na própria ambiguidade do conceito de trabalho. A isso o autor chama de interrogação ergológica: o que os processos ergológicos querem do sujeito? O que é a virtualidade para “fazer direito”? Nossa leitura de Schwartz e dos outros autores que propõem a formação para a prática reflexiva nos lança para perspectivas que vão muito além desses inventários como referenciais. Isso não significa que as competências listadas nas DCN sejam acrílicas, tecnicistas, mas que, estando presentes apenas no ingrediente que se pode captar mais objetivamente, empobrecem as potencialidades da formação para a prática reflexiva. É Bastos quem explica a principal característica das DCN atuais: “um modelo das competências esperadas do profissional da Psicologia, ao concluir sua graduação” (BASTOS, 2002, p.32).

Proposições como as de Zarifian e Schwartz, mencionados no Capítulo 2, podem contribuir muito com a graduação em Psicologia, ao desfazerem o antagonismo entre a lógica da competência e a formação crítica. Como sugere Ferreira Neto, fazendo referência ao filósofo Gilles Deleuze, a abertura a “combates entre” em vez dos “combates contra” permite um deslocamento das questões que se fazem sobre a formação, que vinham sendo muito localizadas em torno de qual é o melhor conhecimento.

Pensar a formação a partir de competências e habilidades exige agora que perguntemos: “Que profissional desejamos formar? E para qual sociedade? Essas questões podem se contrapor à pergunta neoliberal clássica: “Qual o profissional que nossa sociedade necessita?””, que pressupõe a presente ordem de nossa sociedade, com suas desigualdades como algo que já está estabelecido de modo inevitável (FERREIRA NETO, 2011, p.43).

Seria possível, assim, “fecundar a noção de competência com um veio crítico” (MACEDO apud FERREIRA NETO, 2011, p. 43), assumindo-se o desafio de avançar os debates diante das relações entre teoria e prática e também face à segmentação entre os diferentes campos na organização dos cursos.

O perfil real do egresso vai sendo modulado pelo currículo quando se facilita ou não ao estudante superar dicotomias tão comuns, tais como: formação geral/utilitarista; teoria/prática; trabalhador produtivo/transformador; individual/coletivo; clínica/social. As IES têm a dupla função de produção de conhecimento e formação, tendo em vista desafios da prática profissional.

As DCN parecem ter ficado no meio do caminho entre dois modelos: o antigo Modelo de Currículos Mínimos e outro, talvez visado por membros que participaram da comissão de reestruturação: o Modelo de Certificação de Competências europeu³⁸. Nesse caso, determinados perfis desenhados por inventários de competências são considerados na organização de cursos de formação inicial e de mestrados. A sociedade irá demandar o profissional conforme essa especialização. Somente um psicólogo com mestrado na área educacional/escolar irá atuar junto às escolas, por exemplo. Observa-se claramente uma diferenciação formal entre perfis de psicólogos, o que é um problema para o mundo do trabalho e não para a universidade; tenta-se resolvê-lo especificando-se o perfil desejado em cada edital de concurso público e processo seletivo. No Brasil, a maioria dos concursos públicos para psicólogo não especifica um perfil, ainda que alguns setores sinalizem posição contrária, como é o caso da Sociedade Brasileira de Psicologia Hospitalar. Em geral, aqui o problema do perfil é cada vez mais situado no âmbito da formação.

Cury e Ferreira Neto (2015, no prelo) colocam certo contraponto às críticas mais negativas às DCN. Entendem que houve considerável avanço na forma de se conceber os estágios. Os autores analisam o processo de construção das DCN, ressaltando o intenso debate em torno dos estágios. Comparam com o período anterior, desde a regulamentação da profissão. Mostram, ainda, a evolução na legislação que regulamenta os estágios, em geral, pelo Governo Federal. Os estágios deixam de serem vistos como campo de ilustração ou aplicação do que é visto em sala de aula, e passam a ser pensados como lugares de aprendizagem real, não apenas de reconhecimento ou aplicação de conhecimentos. Avaliam positivamente a ampliação da carga horária de estágios (de 10% para 15% da carga horária total do curso), a antecipação do início dos estágios para os primeiros períodos com os estágios básicos, além da orientação a respeito da diversidade das áreas de estágio, quando antes se ficava muito restrito à clínica.

³⁸ Ao trazer o caso europeu para a presente discussão, não temos a intenção de defender que as ênfases curriculares propostas pelas DCN sejam transformadas em especializações. Tampouco que aquele modelo seja mais adequado que o nosso.

A definição de estágios nas DCN é, portanto, conceitualmente um avanço. Integram-se competências, habilidades e conhecimentos em situações de atuação. Isso não significa privilegiar as atividades práticas em detrimento da teoria, nem vice-versa. Quanto às atividades em sala de aula, os autores inferem que:

Nessa nova lógica, estas também deveriam ser instadas ao compromisso de promoção de um “saber em uso” mediante discussões reflexivas e situacionais, nas quais conhecimentos dialogam e problematizam com realidades e experiências atuais, e não apenas com os contextos de produção das teorias e metodologias desenvolvidas. (CURY; FERREIRA NETO, 2015, no prelo, p. 17).

Os critérios de operacionalização dos estágios se reduzem a algumas recomendações, como o fato de que a supervisão deve ser feita por docentes.

Mesmo vendo avanços conceituais na definição dos estágios, os autores questionam a forma como as DCN regem a formação do psicólogo. Um dos problemas é a precária regulamentação quanto ao atravessamento da lógica de mercado, em especial quando se consideram as especificidades de IES particulares (que formam a maior parte dos psicólogos no país). Houve pouca preocupação com os parâmetros para o funcionamento dos cursos.

Por um lado, regulamentava-se pouco o setor privado de ensino superior [...] uma vez que os parâmetros de discussão eram pautados pelas experiências das universidades públicas. Por outro, não se discutia a formação em sua relação com o mercado, distanciando-a assim de parte de suas condições concretas e materiais de funcionamento. (CURY; FERREIRA NETO, 2015, no prelo, p. 16).

Outro problema, segundo os autores, é o fato das DCN não enfrentarem o centralismo verbalista das disciplinas, mantendo-se a tradição conteudista. Mais do que isso: as DCN não “problematizaram a contento qual a relação dessa forte tradição com as demais atividades práticas desenvolvidas nos cursos” (CURY; FERREIRA NETO, 2015, no prelo, p. 19). A lista de competências e habilidades é um ponto que não dá vida ao conjunto do documento normativo.

Um terceiro problema está na definição de ênfases. A ideia do MEC ao sugerir a criação de ênfases era permitir maior flexibilização curricular em cada IES. Enquanto a maioria das outras áreas não as adotou, na Psicologia esse se tornou o tema mais polêmico. Alguns esperam que elas acabem; outros, que invenções permitam operacionalizações interessantes (CURY; FERREIRA NETO, 2015, no prelo).

As DCN da Psicologia parecem estimular pouco o abandono das concepções antigas das grades curriculares, que induzem ao modelo conteudista. Vale lembrar que a preocupação

acerca da função social do psicólogo é um ponto marcante em um dos produtos intermediários da construção das DCN, a Carta de Serra Negra (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 1992). As estratégias utilizadas pelas DCN para favorecer esse olhar nos parecem insuficientes.

A escolha metodológica desta pesquisa é um sinal de que apostamos menos no olhar sobre o que as normas conseguem definir e mais no que os atores da formação estão dispostos fazer a partir delas. De um lado, as IES não são simples aplicadoras de diretrizes. De outro, as DCN não conseguiriam resguardar a qualidade de um curso. Uma questão é a qualidade do curso, outra é sua proposta curricular, guiada pelas DCN (FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS, 1999).

3.3.2 Contribuições de outros estudos

De acordo com pesquisa realizada pelo CREPOP - Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (BEATO; FERREIRA NETO; NEIVA, 2010), baseada em um questionário respondido por coordenadores de 55% dos 53 cursos de graduação em Psicologia existentes em Minas Gerais, políticas públicas têm sido incorporadas como tema nos cursos. São representativas da realidade atual, dificuldades na interlocução com as instituições para estágio, extensão e pesquisa, além do baixo número de projetos nessas três modalidades. Saúde é o tema/setor mais trabalhado com os estudantes, tanto nas disciplinas quanto nos estágios. Por contraste, mesmo que a Política de Assistência Social já seja o segundo maior campo de trabalho para o psicólogo, está pouco presente nas disciplinas. É nos campos de estágio que a graduação tem feito alguma interlocução com o SUAS. Independentemente do tema ou setor, a criação de uma ou duas disciplinas tem sido a principal estratégia de cada curso. Quanto às disciplinas tradicionais, aquelas que mais têm inserido temáticas afins são as de Psicologia Social e Educacional/Escolar. Mas, em menor número, há também discussões sobre políticas públicas em algumas disciplinas relacionadas à Psicologia Clínica, Psicopatologia e Psicologia do Desenvolvimento. Neste caso, são trabalhadas questões da reforma psiquiátrica, da medicalização da vida e do Estatuto da Criança e do Adolescente.

O estudo mostra também que os coordenadores não veem correspondência entre a incorporação de atividades relacionadas a políticas públicas e o fato de os cursos estarem se adequando às DCN de 2004. Os coordenadores relacionam, sim, ao mercado de trabalho e ao movimento de entidades da categoria pelo compromisso social da profissão e/ou pela

inscrição da Psicologia no paradigma dos direitos. As DCN, de certo modo, já fazem esse movimento, ao chamarem a atenção para a análise crítica de fenômenos sociais.

Ainda em relação a essa pesquisa do CREPOP, é interessante notar que o mercado de trabalho não é somente uma preocupação apontada por coordenadores das IES particulares, mas também das públicas. O relatório indica que as atividades de formação em Psicologia acabam acentuando algumas nuances e secundarizando outras dentro desse campo tão amplo chamado políticas públicas. As estratégias parecem ser fragmentadas e, às vezes, até pontuais, o que pode ser entendido como um reflexo do modelo de formação superior vigente.

Macedo e Dimenstein (2011) investigam a formação para a atuação em Saúde Mental nos três cursos existentes em Teresina, Piauí, por meio de análise documental e entrevistas com os coordenadores. Avaliam que a tardia implantação da Reforma Psiquiátrica e também dos cursos de Psicologia nesse estado repercutem em problemas atuais da rede de Saúde Mental. A prioridade nos serviços de Saúde tem sido dada a rotinas para o cuidado com a doença. Há pouca capacidade de atender casos em crise, os processos de trabalho são burocratizados, a lógica que prevalece é a de especialismos e de ambulatório, há uma forte dicotomia entre clínica e política, além de frágil efetivação do papel do CAPS. Os autores vislumbram uma formação que permita ao psicólogo atuar em consonância com os princípios da Reforma Psiquiátrica e do SUS e fortalecer o processo de luta antimanicomial. Os currículos dos três cursos são analisados a partir de algumas proposições sobre o trabalho em Saúde Mental. São elas: habilidades profissionais que expressam o entendimento da Saúde como um campo multideterminado e pautado pela cultura interprofissional e interdisciplinar; debates que apontem a necessidade de novos modelos e fortalecimento do controle social; competências nas situações de crise e urgência psiquiátrica; atenção aos fatores políticos e psicossociais; trabalho territorial e em rede; vigilância à saúde; clínica ampliada; matriciamento; visitas domiciliares; oficinas terapêuticas; planejamento e gestão do trabalho; projetos terapêuticos individuais e coletivos; ajuda e suporte mútuo; construção da cidadania; trabalho e geração de renda; direito ao lazer, à cultura e à participação.

Os autores percebem a coexistência de dois modelos de atenção à Saúde nos currículos: o biomédico e o psicossocial. Os cursos mantêm duas concepções, uma centrada na doença e outra na potencialidade dos usuários e familiares pelo paradigma psicossocial. Tais concepções são colocadas no currículo como se fossem paradigmas complementares; mas, nessa coexistência prevalece a primeira concepção.

[...] apesar da preocupação em garantir conteúdos e compreensões da perspectiva psicossocial nos currículos pesquisados após a adequação às NDC, os cursos

acabaram valorizando, no campo prático, o fazer técnico clássico da Psicologia (psicoterapia e psicodiagnóstico); ou então, quando muito, com práticas preventivas vinculadas somente ao processo doença-cura. O efeito disso são formações com pouca ou quase nenhuma relação existente com os princípios e orientações teórico-práticos e ético-políticos da atenção psicossocial. Daí a importância de se pensar uma política de formação que supere tais imprecisões. (MACEDO; DIMENSTEIN, 2011, p. 1152).

A citação acima chama a atenção para a política de formação. A predominância do modelo de formação organizado para o psicólogo clínico do modelo liberal privado é difícil de ser revertida. As experiências de formação em torno das dimensões fundamentais da desinstitucionalização e da sustentação do paradigma psicossocial são pouco enfatizadas. Os cursos adotam conteúdos da Saúde Coletiva e da Saúde Mental, além de abordarem a atuação do psicólogo em contextos social-comunitários, mas persistem dicotomias: clínica e saúde coletiva, atenção e gestão. As disciplinas existentes pouco contribuem quanto à proposição de novas práticas e novos saberes para consolidar a Reforma Psiquiátrica. Segundo a análise dos autores, mantêm-se a racionalidade médica e o modelo asilar através do conteúdo de Psicopatologia, Psicofarmacologia e, “de certa forma, com os conteúdos da clínica psicológica tradicional” (MACEDO; DIMENSTEIN, 2011, p. 1153). A conclusão é que a reformulação curricular avançou com reservas em relação à formação para a saúde mental.

Outra pesquisa que também se refere a cursos do Piauí, dessa vez focalizando não apenas Saúde Mental, mas políticas sociais no geral. Silva e Yamamoto (2013) fazem análise documental e entrevistas em quatro cursos desse estado. Para os documentos, buscam termos-chave, retirados da literatura sobre políticas sociais. Identificam a presença do tema, ainda que periférica, no perfil do egresso, nas ênfases, nas disciplinas e nos estágios. Entretanto, há uma forte desarticulação entre o perfil – com suas palavras inovadoras – e os demais elementos que operacionalizam o currículo. “[...] constata-se que existe a intenção declarada do PPC de formar um egresso preocupado com as políticas públicas, mas que isso não se operacionaliza nas competências e nas habilidades do curso.” (SILVA; YAMAMOTO, 2013, p. 831). Da mesma forma que os resultados do estudo de Seixas (2014) apontam, os autores percebem nos projetos pedagógicos a cópia do texto sobre competências presente nas DCN. Quanto às ênfases, prevalece também a segmentação tradicional de áreas de atuação em Psicologia, Clínica, Escolar e do Trabalho, para citar as mais clássicas. Essa segmentação não condiz com a realidade das atividades do trabalhador em políticas públicas. Na matriz curricular, os autores percebem que uma maior atenção é dada ao setor Saúde. Não há, nos cursos analisados por Silva e Yamamoto, disciplinas que abordam questões da Política de Assistência Social, mesmo sendo o Piauí um dos estados mais pobres do Brasil e mesmo

sendo o SUAS o setor onde há mais trabalho para o psicólogo no referido estado. Quanto às atividades práticas ligadas a políticas públicas, as mesmas são restritas aos estágios; poucos deles, aliás. Esses projetos pedagógicos organizam de forma inadequada os conteúdos mais específicos de políticas públicas em termos de linearidade e conexão com outras atividades. Os autores concluem:

Enquanto a formação do psicólogo continuar seguindo um modelo clínico e marginalizar as discussões direcionadas a políticas sociais, será incongruente exigir um profissional com uma atuação no mínimo coerente com as propostas das políticas sociais, quiçá para contribuir com os desafios que estão embutidos nessa estratégia [...] (SILVA; YAMAMOTO, 2013, p. 838).

Um terceiro estudo recente sobre a formação em Psicologia no Nordeste brasileiro, feito por Azevedo, Tatmatsu e Ribeiro (2011), converge com as conclusões tiradas sobre o Piauí. Os autores analisam três cursos, dos quatro existentes em Fortaleza, Ceará. O foco agora é a formação para atuação na Atenção Primária à Saúde. Alguns termos são buscados nos projetos pedagógicos: promoção da saúde, prevenção, atenção básica e atenção primária. Algumas diretrizes também servem como balizas, como o princípio da integralidade do SUS e as críticas às intervenções procedimento-centradas. A estrutura curricular é também analisada a partir do desenho das ênfases e dos serviços de clínica-escola. Em dois desses cursos, a presença de disciplinas e estágios em saúde coletiva está principalmente em uma das ênfases curriculares. No terceiro curso nem isso ocorre. Curiosamente, dos três serviços de clínica-escola, apenas o que não oferece ênfase ligada à saúde coletiva está conveniado ao SUS. Os termos “promoção à saúde” e “prevenção de doenças” aparecem bastante nos projetos pedagógicos, mas com concepções semânticas variadas. Os projetos pedagógicos não trazem argumentações relativas às atividades usuário-centradas, à Educação em Saúde e à gestão compartilhada.

Os projetos falam em levar a prática para as disciplinas, mas nas ementas observam-se ou disciplinas muito teóricas ou muito metodológicas (teorias sobre trabalho em grupo, por exemplo). Essa é uma avaliação também feita por Silva e Yamamoto (2013): a formação mais ligada à prática profissional parece estar restrita aos estágios. Assim como se viu nos estudos anteriormente citados, a formação em Fortaleza é orientada por um modelo de clínica tradicional, com ensino centrado no modelo intervencionista biomédico de saúde.

Outra contribuição vem da região Sul (GUARESCHI et al., 2009). São analisados os conteúdos de disciplinas que abordam temas relacionados à Saúde em seis cursos do Rio Grande do Sul. As autoras avaliam que, embora a inserção dos psicólogos na Saúde tenha se dado desde a década de 1970, a formação em Psicologia pouco se orienta nos dias atuais para

a discussão dos princípios do SUS e pela transdisciplinaridade. As autoras reúnem três eixos de análise, nos quais os dados são organizados: a) ciências biomédicas; b) Psicopatologia e Avaliação Psicológica; c) Psicologia Social e Comunitária. Os autores concluem: “Esse Eixo é o que tem melhor elucidado e definido esse movimento de formação para a Saúde, embora seja o que apresenta menos disciplinas nos currículos analisados se comparado aos demais eixos” (GUARESCHI et al., 2009, p. 42). Quanto aos demais, os autores não defendem que suas disciplinas devam ser excluídas. O foco da discussão é inadequado e insuficiente diante dos desafios do trabalho no SUS. “Os conteúdos programáticos ainda se voltam a um entendimento de sujeito “psíquico” deslocado do contexto e de outros entendimentos” (GUARESCHI et al., 2009, p. 43). As sugestões colocadas pelas autoras são: superar a dicotomização entre psíquico e físico e a naturalização da saúde e o conceito de saúde com que operam, além de se reposicionar em torno de um sentido ético-político para a formação, reconhecendo que o sujeito está situado em um contexto histórico e social, conhecendo-o de forma integral.

Talvez o melhor caminho não seja exatamente criticar a abordagem dada pelos dois outros blocos, mas pensar que o currículo tem que se reorganizar para que as perspectivas teóricas e metodológicas sejam relativizadas. Discutiremos isso abaixo.

Os estudos acima mostram que a formação relacionada a políticas públicas vem ocorrendo, principalmente, pela área da Saúde. A história de militância na construção do SUS, da qual a Psicologia faz parte, além das políticas de formação de recursos humanos no SUS, favorecem esse quadro. Já quanto ao SUAS, por exemplo, apesar de haver um número expressivo de psicólogos, há poucas estratégias de articulação com a academia. A constituição da Política de Assistência Social também não teve a mesma influência da militância de trabalhadores.

Há uma tendência de se analisar o currículo destacando a grade das disciplinas. O resultado disso é que possíveis mudanças em outras dimensões do currículo ficam altamente secundarizadas na análise. É difícil afirmar também, por essa lente, que a prática profissional não está sendo discutida em sala de aula. Tem-se apenas um indício de que isso aconteça.

Há um modelo de formação prevalente, na graduação, e este ainda reproduz a forte marca histórica da profissão no país: sua vinculação ao modelo biomédico liberal privado. A graduação responde, portanto, a requisitos desse modelo, entre os estudantes. Tudo o que desse modelo se destoa tende a ser visto como um afastamento da Psicologia.

Fica uma questão da leitura dos estudos acima: alguns desses autores são bastante refratários às contribuições de disciplinas de Clínica e Psicopatologia. Não fica evidente se os

autores questionam a polarização que os currículos têm feito entre ações em políticas públicas e intervenção clínica. Esse aspecto, em nossa percepção, é relevante. As críticas ao modelo clássico liberal privado de clínica – muito pertinentes – podem levar à pressuposição de que as habilidades para o trabalho clínico não sejam desejáveis. Expressões como “Saúde Coletiva” e “políticas sociais”, inclusive, podem fomentar a oposição à clínica. A maior identificação de docentes responsáveis pela oferta de atividades relacionadas a políticas públicas com o campo da Psicologia Social também pode reforçar a ideia. Assim, constroem-se currículos fragmentados por polarizações. Segundo os docentes entrevistados por Silva e Yamamoto (2013), os alunos preferem estágios na clínica-escola e a maioria escolhe a ênfase em clínica. Os autores justificam essas escolhas dos estudantes pela própria história da profissão. Entretanto, ao observarmos os estudos até aqui relatados, não seria o caso de questionar também se os estudantes estariam sendo levados a uma escolha forçosa entre clínica e não-clínica? As ênfases, os estágios, as atividades em geral na graduação parecem se orientar não pelo que as situações de trabalho exigem, mas pela especialização dos docentes.

Ainda que as práticas estejam se modificando, na graduação persiste a reafirmação de noções sobre campos e áreas da Psicologia, como sendo lentes para se enxergar as situações da realidade. A maioria das críticas a serem feitas repousa na clínica. Alguns modelos de intervenção inadequados são, contudo, alternativos à mesma. Podemos citar, por exemplo, o apelo indiscriminado ao trabalho com grupos. Dentro da temática dos grupos, há trabalhos de conscientização sobre os problemas políticos, enxergando apenas as deficiências sócio-econômico-culturais – o “conscientizador iluminador” (ANDRADE; MORATO, 2005).

A insuficiência do debate sobre formação, quando se reduz aos conteúdos das vertentes da Psicologia, fica visível diante do fato de que, na Psicologia, como diria Carone, costuma-se afirmar “muitos paradigmas e muitas revoluções para uma ciência só!” (CARONE, 2003, p. 113). Há forte defesa ideológica de territórios, isto é, de escolas rivais, com o propósito de se valorizar apenas uma. É grande o perigo de um currículo *enformar* no aluno um mapa *a priori* em torno da pergunta: qual é o melhor conhecimento da Psicologia para trabalhar em espaços de políticas públicas? Podem-se perder de vista as inconsistências internas do que é considerado progressista, assim como os processos de renovação existentes em vertentes diversas. Pode-se esquecer, também, o fato de que o currículo da Psicologia permanece orientado por conteúdos fragmentados e disciplinares (FERREIRA NETO, 2011).

A formação do psicólogo demanda estratégias curriculares e conteúdos que extrapolam o que a Psicologia historicamente vinha delimitando como sendo adequados. Não

é apenas para o trabalho nesse campo que essas mudanças na graduação são necessárias, mas as políticas públicas trazem à tona suas deficiências.

Quando são vistas como um campo de trabalho qualquer, dentre outros, geralmente as políticas públicas não ganham visibilidade durante as reformulações curriculares. Afinal, um programa curricular deve focalizar a formação em geral, independente desse ou daquele campo. Mas políticas públicas de modo algum representam para a Psicologia apenas mais um campo; elas materializam o que há de mais desafiador para o pensamento psicológico, que é valorizar o olhar sobre a diferença, sem abrir mão do princípio da igualdade e da justiça social. Deixar imprecisa essa ligação significa dar margem para que qualquer atravessamento seja possível. Bernardes (2006) entende que há, no currículo, uma forte incidência de valores trazidos pela mídia e pela forte tendência da sociedade atual à patologização de problemas. Não sabemos se a afirmação do autor pode ser estendida para todas as IES, mas parece haver uma tendência.

Participar do campo interdisciplinar de análise sobre políticas públicas leva as especialidades *psi* a ponderarem sobre os limites éticos e teóricos de suas proposições. Trazer o tema de modo transversal ao currículo significa articular qualquer campo teórico ou prático da Psicologia a alguns fatores que produzem subjetividade: à formação do povo brasileiro, aos aspectos culturais que interferem na construção da cidadania, à desinstitucionalização, à redução da maioria penal, à condição do sujeito como trabalhador, à inclusão de pessoas com deficiência, dentre tantos outros. Temas assim não configuram somente objetos específicos de pesquisa e de intervenção. Híbridos interessantes podem e têm surgido nessa transversalidade. Para trazer um exemplo, a Psicologia do Trabalho vem ajudando a formular políticas ativas de qualificação/requalificação do trabalhador em articulação com as políticas de emprego e mercado de trabalho. Outra situação: no Brasil atual, comissões de especialistas em Avaliação Psicológica discutem os limites éticos e teóricos de sua área, sobretudo, quando a Avaliação se torna ferramenta de trabalho em escolas, no Judiciário e no Sistema Prisional. Uma terceira realidade: há francas discussões na clínica defendendo que o psicólogo não apenas vive de aplicar teorias da clínica nos serviços públicos, mas também não tem produzido conhecimento que leve em conta suas experiências.

Concordamos com Dimenstein, quando afirma:

Fazer da Psicologia uma arte da interpretação que, com seu caráter ficcional e estético, é capaz de colocar em análise a própria cultura, suspeitar do valor dos valores e de seus próprios fundamentos, bem como propor uma nova política de relação do homem com a vida, parece ser o grande desafio que se apresenta na contemporaneidade (DIMENSTEIN, 2014, p. 96).

É preciso haver um dispositivo que ajude a produzir essa arte. O currículo dos cursos de graduação sobrevaloriza as polarizações das disputas entre vertentes teóricas. Não está estruturado para repercutir as tendências discursivas mais autorreflexivas das abordagens da Psicologia. Como diz João Ubaldo Ribeiro, “o apolítico não existe, é somente uma maneira de falar, por assim dizer” (RIBEIRO, 1998, p. 17). Certamente, há forças conservadoras na Psicologia, mas uma delas ainda parece ser o currículo. Tal afirmação precisa ser relativizada, pois cada instituição produz uma formação diferente. Não há um currículo no abstrato.

4 NOTAS SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

A apresentação que vem a seguir discute a opção pelo estudo de caso, abrangendo duas unidades de análise, diante do recorte que fizemos no campo pesquisado. São explicados os procedimentos da pesquisa de campo e a análise dos dados. Ao final, são feitos comentários acerca dos critérios usados na elaboração dos dois capítulos que apresentam os casos.

4.1 O estudo de caso

As vantagens do estudo de caso são muito superiores às suas limitações para acesso ao campo da formação graduada de psicólogos diante do problema colocado. Sua potencialidade é permitir aprofundar uma situação analisada, ao abranger a extensão do contexto e descrever suas várias nuances. A limitação estaria na impossibilidade de se abordar a amplitude da realidade dos cursos no Brasil. Mas pode servir de base para explicações mais amplas sobre o tema. Yin (2010) defende que tais explicações permitem generalizações analíticas, que são diferentes de generalizações estatísticas.

De acordo com o mesmo autor, a multiplicação de estudos de caso em um único projeto é comum entre pesquisadores sociais por permitir contrastes. Para isso, é importante que as definições-chave de cada estudo não sejam idiossincráticas, orientação que foi seguida. Assim, foram analisados os cursos de graduação em Psicologia da UFMG e da PUC Minas, *Campus* São Gabriel. Os procedimentos, nos dois casos, tiveram relativa similaridade: análise de documentos curriculares, de atas e relatórios de atividade, além de entrevistas com docentes, estudantes e egressos. Os entrevistados se tornaram participantes por terem determinados perfis.

A escolha dos dois cursos se deveu, em primeiro lugar, ao fato de serem de instituições de Belo Horizonte, Minas Gerais. A facilidade de deslocamento da pesquisadora, tanto para as duas universidades, quanto para outros locais em Belo Horizonte onde as entrevistas foram realizadas, foi essencial para o estudo. Com esse elemento da localização a nosso favor, foi possível realizar um número expressivo de entrevistas, aproximando-nos, de certo modo, do critério de saturação dos dados. Por conhecermos a organização das políticas sociais em Belo Horizonte, foi possível entender os relatos dos entrevistados em relação aos programas sociais nos quais são desenvolvidos os estágios, os projetos de extensão e de

pesquisa, além das atividades de trabalho (no caso dos egressos). Se optássemos por análises com recorte multicêntrico, não teríamos condições de aprofundar essa visão.

Outra lógica adotada, ao escolher duas unidades de análise, reside na diferença entre universidade pública e universidade particular. Não incluímos instituições que não são universidades (centros universitários, faculdades, institutos ou escolas superiores) porque tínhamos em mente que, mesmo nas universidades, as questões que estamos problematizando são difíceis de serem colocadas em prática. A PUC-MG/SG não é uma típica representante da maioria das IES particulares, mas guarda com as demais alguns desafios inerentes ao setor privado, como discutiremos no Capítulo 7.

Ademais, nossos levantamentos prévios sugeriam haver ligações relevantes das atividades acadêmicas nesses dois cursos com temáticas em políticas públicas, cada qual ao seu modo. Tínhamos duas imagens curiosas. A UFMG parecia formar psicólogos críticos, com viés altamente acadêmico, em temas de interface entre Psicologia Social e políticas públicas. Já em relação à PUC-MG/SG, a imagem que prevalecia, ao iniciarmos o estudo, era a de que ali se formavam perfil mais requisitado pelas secretarias municipais e estaduais. Tais ideias surgiram de conversas informais com gestores, com trabalhadores dos serviços, com docentes e estudantes, além de termos tido algum contato direto com os próprios cursos.

Por fim, a participação do orientador desta pesquisa na última reestruturação curricular no curso da PUC-MG/SG estimulou significativamente a escolha. Afinal, a própria definição do eixo analítico de análise, que se originou na noção de formação por competências, partiu de nossas conversas sobre sua experiência de renovação do currículo.

A pesquisadora não estava vinculada à PUC-MG/SG nem à UFMG durante todo o processo da investigação, o que favoreceu um distanciamento adequado. O trabalho de campo foi desenvolvido com dois casos sendo pesquisados ao mesmo tempo, entre o segundo semestre de 2013 e o primeiro semestre de 2014. A negociação para sua realização ocorreu formalmente junto aos colegiados, antes do envio do projeto aos comitês de ética das respectivas instituições. Assim, o pedido foi aprovado pelos colegiados dos cursos de graduação, além de ter passado pela Câmara Departamental, no caso da UFMG e posteriormente pelos comitês de ética da PUC-MG e da UFMG.

As escolhas metodológicas da pesquisa permitiram acessar uma rede de elementos que dão vida às atividades da graduação. Essa alusão à rede é inspirada na visão de Foucault acerca dos dispositivos sociais (1979, mas central em toda a sua obra). Ela serviu de mapa de orientação no desenrolar do estudo, à medida que os elementos foram sendo buscados em sua especificidade e interligados. Perceber a configuração da rede pôs em cena o ponto de

chegada da investigação, uma vez que é a visão desse conjunto dinâmico de forças que mais importa.

Algumas observações feitas na época da elaboração do projeto desta pesquisa foram decisivas para a escolha do estudo de caso como estratégia para abordar o campo. Percebemos que seria pertinente contemplar aspectos do currículo oficial e real. Em um levantamento de artigos disponíveis na base de dados da Biblioteca Virtual em Saúde, entre 2006 e 2011, foram encontrados apenas quatro estudos com pesquisa de campo, fazendo articulação entre a graduação em Psicologia e as políticas públicas. Seus autores investigaram alguns cursos (AZEVEDO; TATMATSU; RIBEIRO, 2011; MACEDO; DIMENSTEIN, 2011; PORTES; MÁXIMO, 2010; GUARESCHI et al., 2009). Na verdade, todos recortaram a área da Saúde Pública, refletindo o fato de que a construção do SUS tem sido um importante motor para as mudanças na formação universitária. Todos fizeram análise documental do projeto pedagógico e alguns incluíram os planos de ensino. Na pesquisa sobre os cursos do Piauí, a estratégia foi complementada por entrevistas com os coordenadores, o que permitiu trazer dados sobre a dinâmica da formação e o perfil dos docentes.

O fato da maioria dos autores terem se concentrado nos aspectos oficiais do currículo não significa que considerem o plano dos documentos mais decisivo para a mudança do que o cotidiano das práticas. A formação é, na verdade, tratada de um modo geral. As facilidades operacionais com a pesquisa documental podem ter se constituído como um fator preponderante em algumas dessas escolhas. Afinal, neste caso se prescinde da submissão a um comitê de ética em pesquisa, da negociação para o acesso ao campo e da coleta de dados produzida diretamente pelos pesquisadores. Os dados da pesquisa documental, por definição, não são criados pelo trabalho de pesquisa (CELLARD, 2010). A questão que pretendemos apontar consiste em se chegar a conclusões que não localizam em que níveis estão ocorrendo os fluxos de mudança e as possíveis resistências à mesma. Nota-se, também, que o problema da formação está reduzido, nos resultados dessas pesquisas, a poucos aspectos, sendo o principal deles, os conteúdos.

De forma manifesta ou não, a aposta de pesquisadores na análise dos conteúdos de ensino converge com as chamadas teorias críticas no campo do currículo (SILVA, 1999). Elas pressupõem que o caminho para as mudanças na formação está na superação de determinados conteúdos por outros. Silva (1999, 2001) propõe organizar as teorias de currículo em três grupos: tradicionais, críticas e pós-críticas. As primeiras são questionadas pelo fato de sugerirem a transmissão do conhecimento de forma ideológica, fechada em uma racionalidade técnica e sem abertura para a reflexão. As teorias críticas propõem exatamente a crítica da

ideologia como fundamento, em um trabalho de conscientização que permite chegar ao conhecimento não mistificado do mundo social. Em ambas as elaborações, encontra-se a mesma metanarrativa de que o conhecimento é fonte de libertação, esclarecimento e autonomia. A pergunta “o que deve ser ensinado?” remete a outra: “o que constitui conhecimento válido ou verdadeiro?”. Ambas têm sido respondidas remetendo-se a teorias que adotam uma concepção do conhecimento como representação, isto é, como supostamente verdadeira. O que o autor denomina de pós-críticas são aquelas teorias sobre currículo que veem a formação como um dispositivo não reduzido apenas ao debate sobre conteúdos, embora não o desconsiderem. Elas colocam em questão a positividade libertadora da Educação. Interessam-se pelas correlações entre saber, poder e subjetividade nas práticas educativas, problematizando a concepção realista do conhecimento e da verdade.

A classificação de Silva parece se submeter excessivamente a uma visada foucaultiana sobre a Educação, mas o alerta sobre o excesso das análises nos conteúdos de ensino nos parece relevante.

4.2 Entre teorias, técnicas e criações na coleta e análise de dados

Como captar, nos dois cursos, as ligações da formação com o campo das políticas públicas? Dois caminhos foram seguidos: a análise documental e as entrevistas.

4.2.1 Sobre a análise documental

O trabalho de campo foi iniciado pela análise do atual projeto pedagógico dos dois cursos. Pretendia-se fazer, também, uma análise dos planos de ensino. Contudo, em uma das IES não obtivemos autorização para análise desses documentos atualizados, com a justificativa de serem particulares. Mesmo assim, a grade curricular com as ementas foi incluída no estudo.

A análise de documentos exige uma compreensão para além do texto, seja pelo nosso entendimento referente ao processo histórico, seja por dados provenientes de outras fontes. Segue a explicitação dos critérios adotados, de acordo com Cellard (2010):

a) O contexto externo e o interno:

- Externo: formas de apropriação das DCN e de outras diretrizes e regras institucionais.

- Interno: o desenvolvimento histórico do curso, suas condições institucionais; sua avaliação diante do currículo que estava em vigor.

b) Os autores:

- Não apenas de que lugar os autores do texto falam, mas principalmente a forma como o texto deixa mostrar como foi sua construção.

c) Autenticidade, confiabilidade e natureza do texto:

- Como é o processo de descolamento e criação, no texto, em relação ao texto das DCN e ao projeto pedagógico anterior, por exemplo.

d) Estrutura lógica do texto:

- Visualização do encadeamento de ideias ao longo do texto.

e) Conceitos-chave:

- Atividades acadêmicas no geral (por exemplo, qual é a lógica das ênfases, como se operacionaliza a formação por competências; como é o processo de avaliação do currículo; quais são os percursos pensados pelo currículo; qual é a relação entre estágios básicos e específicos, etc.).
- Atividades acadêmicas que façam referência a cenários de prática em políticas públicas direta ou indiretamente.
- Conteúdos de ensino (nas ementas) que mais mencionem temas em políticas públicas ou possam sugerir uma aproximação.

Esse último ponto (conteúdos do ensino) foi o mais delicado de se trabalhar, pois a definição do que sejam conteúdos que digam respeito a políticas públicas é uma pergunta que só a conclusão das análises permitiu, em partes, resolver. Não consideramos adequado fazer uma categorização *a priori* para enquadrar os conteúdos. Cogitamos a possibilidade de pesquisar pela busca de radicais nas ementas (POLIT, SAU, etc.), o que foi seguido em partes, optando-se apenas pela busca do radical POLIT. Fez-se, principalmente, uma leitura das disciplinas e suas ementas. Quando se tinha dúvida se certas passagens deveriam ser incluídas ou não, o trecho era incluído. Elas se tornaram questões para se pensar com a ajuda de outras fontes.

A redação de um relatório para cada curso organizou o trabalho acima. Foram estabelecidas relações entre os projetos pedagógicos e outras fontes documentais. Alguns são projetos e relatórios repassados por docentes: relatórios de avaliação do currículo feitos por docentes, projetos e relatórios específicos de docentes acerca de atividades, projetos e relatórios do Pró-saúde e Pet-saúde. Outros documentos são atas de assembleias e reuniões.

4.2.2 Sobre a realização e análise das entrevistas

Foram entrevistados primeiramente egressos, depois estudantes e, por fim, docentes dos dois cursos. Essa etapa contou com 28 participantes, sendo 22 mulheres e 6 homens. Enumerando por grupo, são 6 estudantes, 12 docentes e 10 egressos.

Os 10 egressos entrevistados foram escolhidos após a realização de um levantamento por indicações sucessivas, o qual partiu da ajuda de docentes das duas IES, de pessoas que trabalham na Prefeitura de Belo Horizonte e do CRP-MG. Foi então elaborado um quadro com 19 nomes, cada um com tempo de formado, características da experiência ligada a políticas públicas após a formatura e tempo de atuação nessa área. Decidimos não convidar pessoas formadas por uma mesma IES que têm inserções muito parecidas. Foram também excluídos desse perfil os profissionais formados há mais de quatro anos e aqueles que trabalhavam há menos de um ano no campo de políticas públicas. No primeiro caso, pelo fato de ter havido reformulações e, no segundo, pela vivência profissional ainda incipiente. Só a partir daí os convites foram feitos.

Portanto, todos são egressos dos dois cursos, em número equivalente de participantes para cada IES. Todos atuam, ou atuaram até recentemente, em serviços de programas sociais nas áreas de Saúde, Assistência Social, Educação e Segurança Pública/Prevenção à Criminalidade, na Região Metropolitana de Belo Horizonte. Têm pelo menos um ano de experiência na área em questão depois de formados. E, ainda, concluíram a graduação há no máximo quatro anos. De algum modo, eles têm ligação com o contexto das DCN vigentes, embora não necessariamente tenham feito o curso conforme o currículo atual. Os entrevistados egressos da UFMG não foram afetados pela última reestruturação curricular, que entrou em vigor para os ingressantes de 2008. Mas eles se recordam de alguns debates e de terem feito algumas escolhas para participar de atividades da nova versão, além de terem alguma notícia sobre os efeitos das mudanças. No caso da PUC-MG/SG, a última versão é de 2009, mas todos vivenciaram o currículo de acordo as DCN, pois a versão curricular anterior da PUC já se adequava às DCN.

Dentre os entrevistados egressos, sete pessoas têm ou tiveram cargo efetivo por provimento em concurso público. Nenhum ocupa cargo de gerente/coordenador de serviço ou gestor de programa. Mesmo porque são formados há pouco tempo e, na região, geralmente é requerida maior experiência do trabalhador para ocupar esses cargos. Nenhum deles atua em órgãos centrais de formulação e acompanhamento.

Entre os estudantes, o convite foi feito àqueles que cursavam o último ano e tinham algum interesse por políticas públicas. Esse recorte não é tão satisfatório, uma vez que não inclui estudantes de etapas iniciais e intermediárias, nem estudantes que não se considerem interessados em políticas públicas. Contudo, a preocupação com a quantidade de material foi decisiva para a escolha. A divulgação ocorreu de várias formas: encaminhamento de e-mail pela coordenação ou docentes dos cursos; postagem de mensagem por docentes em rede social para seus alunos do último ano; contato direto com estudantes em laboratórios e em sala de aula.

No caso dos 12 docentes (7 de uma instituição e 5 de outra), a dificuldade ocorreu na decisão sobre os critérios para a escolha, pois não faria sentido realizar muitas entrevistas e depois termos dificuldade com tanto material. Optamos pela seguinte definição:

- a) Pelo menos dois docentes de cada curso com vivência atual ou recente em atividades do colegiado e/ou que tenham participado do último processo de reestruturação curricular;
- b) Pelo menos três docentes de cada curso que haviam sido citados por egressos e estudantes em entrevistas, como personagens de suas trajetórias de formação ligada a políticas públicas. Essa escolha também foi feita pensando-se nos docentes responsáveis pelas disciplinas que façam alusão a políticas públicas, tendo em vista a análise documental que já havia sido feita.

De posse dessa lista, o contato foi feito diretamente com cada um deles.

A entrevista individual semidirigida foi utilizada como uma técnica de diálogo não diretiva, orientada por um roteiro, sendo que a qualidade da interação é crucial. As 28 entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas literalmente com inserção de sinais padronizados de silêncio, dúvida, tom de voz, riso, choro, impaciência, interrupção de uma terceira pessoa e formalidade excessiva.

Esse processo, assim como a subsequente articulação entre as entrevistas, seguiu proposições da análise temática do conteúdo dos dados *a posteriori*, isto é, sem eleger categorias operacionais antes da coleta (FRANCO, 2005). Essa autora explica o processo de categorização: “É uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos.” (FRANCO, 2005, p.57).

Além da própria análise de conteúdo não se reduzir a uma mera técnica, o fato da pesquisadora se interessar pela análise do discurso e pela história oral favorece uma cautela em relação ao excesso de objetividade e classificação.

O conceito de intertextualidade (BAKTHIN, 2003) e sua correlata interdiscursividade (FAIRCLOUGH, 2001) ajudaram na análise. Nas entrevistas com os egressos, os participantes falavam de contextos de formação e de trabalho fazendo analogias. Nas interfaces entre os discursos da DCN, do projeto pedagógico e das atividades relatadas, procuramos também nos atentar para a intertextualidade. No entanto, é bom que se esclareça: não se trata exatamente da realização de uma análise do discurso nos moldes de qualquer uma de suas vertentes.

Uma clareza metodológica que se teve desde a elaboração do projeto é que não se pretendeu esgotar um levantamento de atividades dos cursos que tivessem pertinência com tema das políticas públicas. O interesse foi menor por “uma grade de experiências-padrão do que um horizonte de possibilidades compartilhadas, reais ou imaginadas” (PORTELLI, apud RODRIGUES, 2010). Rodrigues sugere “potentes estranhamentos” quanto à utilização de entrevistas, quando ocorre o seguinte: “[...] as palavras dos narradores emergiam então na qualidade de mera confirmação das hipóteses do pesquisador ou, na pior das hipóteses, violentamente interpretadas segundo algum esquema teórico por ele postulado como uma obviedade.” (PORTELLI apud RODRIGUES, 2010, p.193).

A autora partilha do historiador Portelli, a preocupação com o problema da reflexividade nas entrevistas:

[...] quem fala com quem em história oral? Em sua perspectiva [*de Portelli*], nem um esperto a um tolo nem o oposto, mas alguém (o pesquisador) que tem um plano de investigação e indagações transformáveis – via conflitos, alianças e negociações – com alguém (o narrador) que tem expectativas, fantasias e reações ao proposto pelo primeiro. (PORTELLI apud RODRIGUES, 2010, p.198).

Seguindo as pistas do historiador, a situação de entrevista ganha importância vital. Quanto menos a pesquisadora revelasse seus pensamentos aos sujeitos entrevistados, maior seria a probabilidade das respostas serem superficiais. Ficariam mais restritas a meros aspectos públicos.

O primeiro caminho que utilizamos nas entrevistas foi fazer diretamente a seguinte pergunta para docentes, estudantes e egressos: “Como esse curso vem formando psicólogos, tendo em vista o trabalho em políticas públicas?” As respostas desses participantes ofereciam um estímulo ao diálogo subsequente, uma vez que eram citadas atividades (momentos em sala

de aula, estágios, projetos de extensão e pesquisa, seminários, grupos de estudo e outras), modos de organização do currículo e também contingências institucionais ou mais amplas.

Perguntamos como eles situam o curso diante de proposições como formação por competências, crítica e reflexiva. As perguntas buscaram detalhar a forma como as atividades relatadas pelos participantes tecem relações entre áreas da Psicologia, formas de intervenção e políticas públicas.

O fato de que esses entrevistados pertencem à mesma comunidade discursiva da pesquisadora favoreceu a comunicação pela linguagem direta nos termos analíticos adotados nesta pesquisa. Mas, com tanta proximidade, o desafio foi não nos contentarmos com subentendidos na interação de entrevista, que muitas vezes dão uma falsa sensação de entendimento mútuo (MACHADO, 2002). Como esses subentendidos foram inevitáveis, o recurso ao contato posterior com alguns entrevistados foi uma solução razoável.

A abordagem direta não excluiu nosso interesse em criar oportunidade para os entrevistados falarem mais livremente de suas experiências. Nesses momentos, a narrativa não é tão linear ou segura quanto ocorre com a discussão mais técnica.

Um segundo caminho seguido, nas entrevistas, foi apreender o campo pelas trajetórias de formação, o que põe em destaque os percursos individualizados. Os efeitos da graduação são principalmente vistos no modo como os estudantes de final de curso e egressos herdam da graduação sentidos sobre o trabalho para poderem se posicionar em outros espaços. Esse ângulo de visão não coincide exatamente com o anterior.

Para evidenciar o *analisador* formação para a prática reflexiva – como discutimos na Introdução e no Capítulo 2 –, a variação nos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003) das atividades curriculares foi observada. Bakhtin entende que a linguagem é uma forma de interação social. O produto dessa interação é o enunciado, sendo que em cada esfera da atividade utilizamos certos gêneros discursivos e os estilizamos. Gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados, mas não são fôrmas a partir das quais nós falamos. Há gêneros do discurso primários, constituídos na vida cotidiana, e também gêneros secundários, que são produzidos na troca cultural mais complexa, como é o caso dos gêneros científicos, artísticos e sócio-políticos. Os gêneros secundários não são espontâneos, como os primários: sua apropriação não decorre apenas de uma motivação do interlocutor em entender o locutor. Há instituições responsáveis para transmiti-los, fazendo um trabalho de ruptura com o senso comum. Um discursivo investe um gênero de diferentes modos. Por exemplo, um padre progressista pode alterar as configurações tradicionais do gênero sermão. Uma consulta

médica, uma conferência, ou mesmo uma atividade da graduação em Psicologia também podem subverter a ordem do discurso.

O locutor escolhe um gênero do discurso para passar a sua mensagem (um esquema teórico da ciência psicológica, por exemplo), mas seu enunciado é uma instância ativa que varia conforme o tema e também de acordo com os interlocutores.

Interessa-nos, neste aspecto da pesquisa, explorar que regras dos gêneros discursivos são utilizadas no ensino-aprendizagem na graduação em Psicologia, quando o docente tem a intenção de transmitir conteúdos relacionados a políticas públicas. São regras, por exemplo, mais ligadas à crítica social? À clínica? Ao cientificismo? Aos dilemas do campo de trabalho daqueles que estão em programas sociais? O estilo do locutor é um estilo individual, pois o docente de Psicologia tem suas estratégias didáticas. Mas é também um estilo coletivo, já que o docente organiza a formação sempre considerando uma tradição de gêneros na formação acadêmica. Além disso, o locutor não tem em mente apenas o tema que pretende comunicar. Existe um

[...] fundo aperceptivo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e convicções seus preconceitos (do meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias, etc (BAKHTIN, 2003, p.320).

As visões que o docente tem sobre o tema e também sobre o interlocutor determinam o estilo do enunciado. Há, portanto, uma alteridade que ocorre em relação ao interlocutor e aos demais enunciados que existem dentro de uma comunidade discursiva. Na prática, um gênero é marcado pela heterogeneidade. Entendemos, com Bakhtin (2003), que a maior variedade de gêneros utilizados nos processos de ensino-aprendizagem é relevante. Uma formação que privilegia apenas um gênero do discurso deixa de lado uma abordagem que considera a heterogeneidade discursiva, que é útil para aqueles que aprendem. Os gêneros podem ser vistos na forma como os elementos do currículo utilizam os recursos pedagógicos mais ou menos arraigados no cenário sociocultural daquele tipo de formação. Interessam-nos, portanto, as regras do discurso, geralmente implícitas, no aprendizado da Psicologia. Conforme explica Rockwell (2012, p.506), autora estudiosa dos gêneros discursivos nessas práticas:

[...] o uso de múltiplos gêneros torna o conhecimento heteroglôssico, no sentido fortemente bakhtiniano; cada enunciado ecoa, distorce, elabora ou questiona representações paralelas e anteriores do conhecimento.

Buscamos compreender, neste aspecto, como a graduação interfere no processo que Clot (2010) chama de estilização do trabalhador diante do seu ofício. Esse autor da Psicologia do Trabalho também parte da leitura de Bakhtin (2003). Ele entende que o trabalhador só consegue desenvolver um “poder de agir”, que lhe dá certa autonomia, quando tem um bom domínio das variações do gênero. As criações estilísticas surgem da depuração das leis do gênero profissional, retocando-o para torná-lo dotado de maior plasticidade. Quanto maior for o número de pontos de contato que um sujeito mantém com essas variantes discursivas, mais fecunda será sua ligação com o ofício.

Essa perspectiva na investigação está sendo apenas iniciada nesta tese, pois o objetivo do estudo exige abarcar uma visão mais ampla sobre o currículo em contextos institucionais específicos. É relevante apontar aqui essa cautela, pois a produção dos dados não se concentrou somente nesses aspectos.

4.3 Comentários adicionais

As entrevistas suprem a lacuna da aridez e da formalidade dos documentos. A análise documental, por sua vez, supre a lacuna deixada pelas entrevistas, dando uma visão abrangente sobre os aspectos técnicos e normativos que regulam o funcionamento do curso. Um problema enfrentado, relativo ao rigor científico na redação dos dois estudos de caso, consistiu em não homogeneizar dados provenientes desses dois tipos de fontes.

Entendemos com Yin (2005) que uma análise de qualidade é aquela que consegue se desenvolverem quatro aspectos: a) que todas as fontes foram consideradas; b) que aborda todas as interpretações rivais importantes³⁹; c) que não perde de vista o aspecto mais significativo da pesquisa, evitando desvios para assuntos que a complexidade do caso acaba trazendo; d) em que a pesquisadora articula os dados com o conhecimento prévio.

A síntese cruzada de dados relativos aos dois casos não nos pareceu uma boa forma de apresentação textual. A dinâmica que ocorre entre o currículo pensado no Projeto Pedagógico e o currículo que acontece cotidianamente, bem como aquela que se dá entre atividades de formação e seus efeitos no trabalho dos psicólogos dos serviços, foram mais bem visualizadas quando fizemos um capítulo para cada curso.

O trecho seguinte ilustra um dilema metodológico com o qual lidamos no decorrer da redação dos dois estudos de casos. Nesta passagem metodológica de uma pesquisa, Bourdieu expõe um conflito:

³⁹ O autor fala em pelo menos apontar “pontas soltas” a serem investigadas em estudos futuros.

Como de fato não experimentar um sentimento de inquietação no momento de tornar públicas conversas privadas, confidências recolhidas numa relação de confiança que só se pode estabelecer na relação entre duas pessoas? Sem dúvida, todos os nossos interlocutores aceitaram confiar-nos o uso que seria feito de seus depoimentos. Mas jamais houve um contrato tão carregado de exigências tácitas como um contrato de confiança. Devíamos, pois, cuidar primeiramente de proteger aqueles que em nós confiaram (especialmente mudando, muitas vezes, as indicações, tais como nomes de lugares ou de pessoas que pudessem permitir sua identificação); mas convinha também, e acima de tudo, procurar colocá-los ao abrigo dos perigos aos quais nós exporíamos suas palavras, abandonando-as, sem proteção, aos desvios de sentido. (BOURDIEU, 1997, p. 9).

Redigir sobre os dois casos, com o cuidado de não expor cada entrevistado, exigiu abrir mão da força de muitos argumentos que só a contextualização mais precisa da experiência narrada poderia trazer. Decidimos, no caso a caso, o modo como iríamos incluir pontos de vista discordantes, críticas a colegas, aos professores ou aos estudantes. Optamos por entrar em contato com alguns entrevistados para receber um consentimento quanto à forma de relatar seu comentário.

5 O CASO DA UFMG: A FORMAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS INSERIDA EM UMA TRADIÇÃO

Há pouco mais de um ano, formou-se a primeira turma do Curso de Graduação em Psicologia da UFMG com o currículo adequado às DCN vigentes (BRASIL, 2004). O Curso foi fundado em 1968, apenas seis anos depois que a profissão foi regulamentada no Brasil. Há toda uma tradição que marca sua identidade, reforçada pelas características do Programa de Pós-graduação em Psicologia, do qual muitos professores participam.

Iniciaremos a discussão sobre o caso com uma visão geral dos elementos do atual currículo da graduação, segundo a análise do projeto pedagógico do Curso (PPC) e dos planos de ensino das disciplinas e dos estágios curriculares. Em seguida, os relatos de 15 entrevistados são trazidos para nos ajudar a pensar sobre o currículo real. Dentro dessa visão mais ampla, veremos como a formação articula a abordagem de temáticas ligadas a políticas públicas com determinados enfoques sobre as competências no trabalho do psicólogo.

5.1 Uma descrição inicial

As DCN definem que o perfil generalista do psicólogo é edificado no núcleo comum da graduação. Por contraste, estão atividades que permitem aprofundar algumas competências: são as ênfases curriculares. Há um segundo movimento de flexibilização, que são as atividades complementares.

5.1.1 A pluralidade do núcleo comum

Na UFMG, de acordo com o atual currículo, o estudante de Psicologia desenvolve seu perfil generalista em todas as atividades do 1º ao 7º períodos e também em três disciplinas do 8º, 9º e 10º períodos, chamadas *Seminários Interdisciplinares*.

As competências básicas do núcleo comum dispostas pelo Artigo 8º das DCN e também as habilidades, copiadas do artigo 9º, são levadas literalmente para o PPC. O texto aponta que buscou privilegiar

[...] uma a uma as habilidades e competências apresentadas nas diretrizes curriculares, sobretudo com vistas a formar um profissional de Psicologia capaz de combiná-las de formas diferentes, habilitando-o a uma prática profissional sólida em seus fundamentos e criativa em seu exercício (BRASIL, 2004, p.5).

Como mostra o Capítulo 3, as DCN apresentam uma evolução conceitual na definição de estágio em relação ao modelo anterior. Ao justificar o novo currículo, o PPC incorpora essa mudança discursiva. Anuncia, já nas primeiras páginas, que a nova versão curricular traz um novo modelo de formação. A intenção é evitar o problema do indesejável acúmulo de saber teórico no início do Curso e de práticas ao final. “Pois se há algo facilmente detectável na aplicação de tais modelos é a constatação de uma lacuna insuperável entre os campos do saber teórico e da experiência prático-profissional, especialmente no que se refere ao universo da Psicologia.” (BRASIL, 2004, p.4).

É preciso reconhecer, contudo, que o texto não faz correspondência direta entre essa lista de competências e habilidades das DCN e as atividades curriculares.

A reforma curricular empreendida entre 2006 e 2007 conjecturou o caráter generalista do psicólogo pela criação de um Curso mais plural do que era antes. Vamos buscar nas disciplinas e nos estágios do núcleo comum a forma encontrada para operacionalizar a pluralidade e o novo modelo anunciados.

O início dos estágios é antecipado na nova versão curricular. Dois módulos de 60 horas cada, no 3º e 4º períodos, são os *Estágios Básicos I e II*. Aqui, a maioria das competências e habilidades básicas já copiadas das DCN é repetida, passando ao leitor a impressão de que os estágios permitem mediações com o mundo do trabalho. Dentre as competências listadas, estão: “analisar o campo de atuação profissional e seus desafios contemporâneos”; “analisar o contexto em que [o psicólogo] atua profissionalmente em suas dimensões institucional e organizacional [...]”; “atuar inter e multiprofissionalmente [...]” (BRASIL, 2004, p. 21). O PPC, no entanto, apenas expõe que os *Estágios Básicos* poderão estar associados aos programas dos laboratórios do Departamento e que as atividades são subsidiadas metodologicamente pelas disciplinas *Métodos Quantitativos* e *Métodos Qualitativos em Psicologia*, oferecidas no 1º e 2º períodos. Enquanto no currículo anterior, a carga-horária de estágio era de 510h/a, agora passa para 600h/a. Os dois *Estágios Básicos* são a principal estratégia curricular do núcleo básico para mudar o modelo de formação. Os documentos que analisamos não oferecem mais pistas sobre a característica dessas atividades.

Nas disciplinas obrigatórias e optativas do núcleo comum, há uma divisão equitativa entre três grupos de abordagens teóricas que os atores envolvidos com a reforma curricular elegeram como parâmetro para conseguir a pluralidade. Esse é o principal mecanismo do Curso para formar o generalista. O PPC chama esses grupos de áreas, sem questionar o significado desse termo. São elas: Clínica, Social e um terceiro grupo, que reúne Psicologia do Desenvolvimento e Avaliação Psicológica. O fato é que, anteriormente, a Clínica

psicanalítica tinha carga-horária maior. A maioria dos títulos e das ementas das disciplinas obrigatórias do núcleo comum foi substituída, mas permanece a lógica conteudista da formação anterior. O PPC expõe também a preocupação com possíveis cristalizações de conteúdo. Procura evitar esse problema, deixando as ementas de todas as disciplinas optativas do núcleo comum em aberto (480h/a).

Segundo o PPC, as disciplinas do núcleo comum que têm atividade prática são: *Anatomia, Psicofisiologia, Técnicas de Exame Psicológico I e II, Análise Experimental do Comportamento I e II, Psicopatologia Geral I e II, e Psicologia Cognitiva*. Isto é, são apenas disciplinas que têm maior aproximação com as ciências biológicas e exatas. Não é possível inferir se a função da prática, nesses casos, é observar/aplicar conceitos da teoria, ou articular teoria e prática conforme o novo currículo preconiza.

O Quadro 2 sintetiza o resultado da busca de termos que poderiam indicar alguma contextualização em relação a práticas profissionais e também concernente às políticas públicas. O levantamento foi feito no ementário do PPC e na maioria dos planos de ensino de 2013⁴⁰. Na primeira coluna, estão os temas encontrados (não definidos antecipadamente) e na segunda, estão as disciplinas obrigatórias do núcleo comum. Nos resultados, estão os nomes das disciplinas que têm os termos selecionados. As informações entre parênteses mencionam os trechos de ementas e/ou conteúdos de unidades. São poucos os termos selecionados nas disciplinas obrigatórias do núcleo comum.

⁴⁰ Não tivemos acesso a vários planos das disciplinas optativas do núcleo comum. Por isso, decidimos não incluir dados sobre as mesmas no Quadro 2. Também não incluímos os planos de ensino dos *Seminários Interdisciplinares*, pois eles mudam bastante a cada semestre. Assim, o Quadro 2 não é tão sensível à realidade do núcleo comum.

Quadro 2 - Temas relacionados a políticas públicas nas disciplinas obrigatórias do núcleo comum do Curso de Graduação em Psicologia na UFMG, no currículo de 2007

Temas	Obrigatórias núcleo comum
Etnia, classe, geração	1) Fundamentos de análise sociológica (... papéis, status e classes sociais); 2) Antropologia cultural (...o índio, o negro e o branco).
Cultura/sociedade brasileira	1) Psicologia no Brasil: história e campo de atuação (Plano de ensino 2013/1: relaciona história do Brasil com história da psicologia no Brasil). 2) Antropologia cultural (...cultura e sociedade na formação da sociedade brasileira).
Atuação contextualizada ou próxima ao trabalho em políticas sociais (geral, não se enquadrando nos demais temas)	1) Psicologia no Brasil: história e campo de atuação. (Plano de ensino 2013/1 traz uma unidade sobre vários campos das políticas públicas em que o psicólogo atua); 2) Psicologia Social I (Campos de atuação do psicólogo social). 3) Psicologia do Trabalho (papel do psicólogo nas organizações) 4) Introdução à Psicologia Clínica (Plano de ensino 2013/1: áreas de atuação do psicólogo clínico).
Ambiente escolar/ fracasso escolar	Psicologia escolar (Ementa: O psicólogo escolar como planejador do ambiente escolar. Papéis e funções. Diagnóstico e estratégias de intervenção. Fracasso escolar: dimensões sociais, afetivas e cognitivas. Psicologia escolar e compromisso social. O Plano de ensino 2013/1 tem referências bibliográficas sobre a Educação Básica no Brasil).
Saúde Coletiva/ Saúde Pública/ Saúde Mental	Psicopatologia I (... Discute a atual política de deshospitalização do doente mental)
Participação social	Psicologia social II (... Identidade coletiva, identidade social, consciência e processos de conscientização ...).

Fonte: Dados da pesquisa. Análise dos seguintes documentos: ementas no PPC e planos de disciplinas obrigatórias do núcleo comum (exceto Seminários Interdisciplinares), versões 2013/1 ou 2013/2.

Há uma tendência do Curso, mantida nessa versão curricular e observada nas disciplinas, em organizar a grade dos fundamentos teóricos para a aplicação. A exceção mais evidente, no núcleo comum, é a disciplina *Psicologia no Brasil: história e campos de atuação*. A última unidade do plano de ensino (versão 2013/1) visa apresentar vários campos de atuação em políticas públicas. A ementa não sugere tal vinculação, mas a professora responsável pela disciplina inclui temas em destaque na Psicologia brasileira atual e campos de atuação emergentes.

Outras quatro disciplinas sugerem vinculação com o trabalho em políticas públicas. No entanto, ficam algumas questões. Em *Psicologia Social I*, a ementa diz: “apresentação dos campos de atuação do psicólogo social”. A especificação, dando certo contorno à figura do psicólogo social, não nos parece fazer sentido no 3º período de um curso de graduação. A Psicologia Social empreende um nível de análise sobre a realidade que é relevante em toda prática profissional, mesmo se o psicólogo não se autodenominar psicólogo social. No plano de ensino (2013/1) nem há referência a campos de atuação. Não tivemos acesso ao plano de *Psicologia Escolar*, mas a ementa vista no PPC restringe o contexto da disciplina ao psicólogo inserido na escola. Em Belo Horizonte, por exemplo, não há esse profissional na rede pública. É fundamental pensarmos em contribuições da Psicologia Escolar para a prática de trabalhadores da Atenção Básica à Saúde e de outros dispositivos intersetoriais. Na disciplina *Psicologia do Trabalho*, a ementa se refere a fundamentos teóricos, mas a última unidade do plano de ensino (2013/2) nos chamou à atenção porque trata do papel do psicólogo nas organizações. O fato é que as organizações citadas no plano são apenas as empresas e os sindicatos, ficando de fora o setor público e o terceiro setor. Já em *Introdução à Psicologia Clínica*, segundo o plano de ensino (2013/1), um dos objetivos é “delinear as áreas de atuação do Psicólogo Clínico”. Ainda que esse enunciado repita a tendência à especialização de área, vista mais acima, o plano de ensino aborda a clínica como um recurso para diversos campos de atuação. A disciplina abre espaço para tendências emergentes, não restringindo o conteúdo às tradicionais escolas e sistemas. A ementa da disciplina Psicopatologia I inclui “a atual política deshospitalização”, mas o plano de ensino analisado (2013/1) não faz menção a esse ponto. Os planos das demais disciplinas citadas na segunda coluna, do Quadro 2, apresentam somente fundamentos teóricos. Enfim, no conjunto das atividades curriculares do núcleo comum, as disciplinas mencionadas são poucas e o conteúdo que nos interessa aparece pontualmente, ou nem aparece nos planos.

A formação interdisciplinar do psicólogo é definida em três partes do PPC. A primeira delas são as disciplinas obrigatórias oferecidas por outros departamentos no início do Curso. Os conteúdos de ciências humanas e sociais, bases neuro-anatômicas, bases psicofisiológicas, bases metodológicas, bases filosóficas e princípios de Estatística estão agora atualizados. De fato, essa é uma formação interdisciplinar, ainda que a estratégia venha de longa data nos Cursos de graduação em Psicologia. A segunda vez que o PPC propõe a interdisciplinaridade é nos *Seminários interdisciplinares I, II e III*, realizados nos mesmos períodos das ênfases. A ementa apenas repete o nome da disciplina, permitindo liberdade para a criação. O PPC apenas recomenda que haja discussão de temas com enfoques transversais. Os planos de

ensino sobre os *Seminários Interdisciplinares* que analisamos são de 2013. Diferentes estratégias foram experimentadas: a) três professores em um mesmo *Seminário*, cada qual com uma unidade (Reforma Psiquiátrica; pedofilia e políticas públicas; gênero e intervenção); b) uma professora discutindo gênero como categoria que leva a Psicologia às fronteiras com outras disciplinas; c) três professores com um só tema: estabelecer relações interdisciplinares entre psicoterapia e cinema, o que, segundo o plano, dá margem a exemplos clínicos e a ferramentas de interpretação terapêutica. A terceira estratégia de formação interdisciplinar será mencionada mais abaixo. Ela está nas atividades complementares, comentadas no item 5.1.3.

Parecem ser pontuais no núcleo comum, portanto, os conteúdos ligados a políticas públicas. A formação permanece na lógica conteudista. Ao final dessa primeira etapa de análise, uma questão aparece: será que a formação plural do núcleo comum equivale a uma formação generalista? Um pouco de muita coisa é visto, mas a maioria das atividades parece se caracterizar como antecipações pontuais das ênfases. Apontamos algumas exceções. Os dois *Estágios Básicos* e os três *Seminários* também podem fugir à regra, pois a análise documental não permite entender as características dessas atividades.

5.1.2 As três ênfases

Nas atividades curriculares das ênfases, o perfil do psicólogo generalista/plural, do núcleo comum, cede lugar ao psicólogo que se aprofunda em uma “área de sua preferência” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2007, p. 4). O PPC prevê que a concomitância entre os *Seminários Interdisciplinares* e essas atividades relativize essa quebra.

O estudante escolhe uma, de três ênfases: Processos Clínicos, Processos Psicossociais ou Processos de Desenvolvimento e Avaliação Psicológica. As ênfases são apresentadas como sendo “três campos abrangentes” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2007, p. 4). Cada uma delas tem por objetivo desenvolver cinco competências específicas, elaboradas pela comissão. Algumas delas são idênticas em duas ou nas três ênfases. O item a seguir aparece nas três: “Inserir-se, de forma responsável e instrumentalizada, nas políticas públicas e programas institucionais de promoção da Saúde e bem estar social, contribuindo para a efetiva implementação de seus objetivos e para a eficiência de seus resultados.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2007, p.15-17). Uma característica deste projeto pedagógico é não fazer ponderações a partir dos enunciados. Restam-nos dúvidas acerca do que o currículo prevê como inserção nas políticas públicas e, em especial,

por inserção instrumentalizada do psicólogo. Um trabalhador instrumentalizado pelas políticas públicas pode ser entendido, por exemplo, como um acrítico seguidor de protocolos. Provavelmente, tal enunciado não foi problematizado pelo coletivo de professores e discentes que, direta ou indiretamente, fizeram a reforma em 2007. Mencionamos essa imprecisão semântica apenas como um exemplo da pouca profundidade do currículo de 2007 quanto à reflexão sobre o perfil profissional que está formando.

O perfil do egresso da Graduação em Psicologia na UFMG não é descrito no PPC. A leitura deixa claro que a comissão seguiu fielmente as determinações contidas no texto das DCN. Nelas, não há realmente alusão ao fato de que cada IES deve estar consciente do perfil de psicólogo que deseja formar. As DCN falam apenas que a graduação em Psicologia deve assegurar uma lista de sete princípios e compromissos gerais. O PPC não define um perfil, tampouco objetivos da formação que sejam coerentes com a realidade da UFMG. Logo, o PPC não é organizado como sendo um projeto de intervenção. Nesse caso, seria preciso relacionar objetivos com os conteúdos e as estratégias de operacionalização.

Nas ênfases em Processos Psicossociais e Processos Clínicos, há também menção a intervenções nos campos da Saúde e da Saúde Mental. Na primeira, tais ações seriam ligadas aos “âmbitos públicos e institucionais” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2007, p.15). Na segunda, há o acréscimo do “âmbito privado” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2007, p. 17). O que mais distingue as três ênfases, segundo o PPC, é o acento em um dos seguintes aspectos: a) na análise e intervenção psicossocial; b) no psicodiagnóstico e na psicoterapia; c) no desenvolvimento humano e na avaliação. A subdivisão também parece ter sido feita em função dos campos de atuação: público e particular, ao menos em duas das ênfases. Nenhuma das ênfases enuncia competências para o trabalho multiprofissional. Essa afirmação não quer dizer que as competências das ênfases sejam apontadas como restritas ao psicólogo. Por um lado, o PPC traz definições próprias de competências de ênfases, isto é, não reproduz apenas o texto das DCN. Por outro, as definições são imprecisas, incongruentes em relação ao que vemos no discurso de docentes do Curso envolvidos com as políticas públicas. Essa situação ratifica nossa impressão de que o PPC é um documento pouco apropriado, pelo coletivo de docentes, como um instrumento orientador de estratégias mais precisas para a colocação de profissionais em face das demandas da sociedade.

Enquanto no currículo anterior os estágios se iniciavam no 7º período, agora os alunos passam por duas etapas: dois módulos no 3º e 4º períodos, com uma pausa de três semestres, retomando com mais oito módulos somente a partir do 8º período. Isso significa que, no 8º

período, os estudantes têm que fazer dois estágios e, a partir do 9º, três estágios. Sendo assim, o modelo de formação pouco se alterou, indo dos fundamentos para a prática excessivamente concentrada ao final do Curso. Mas a observação da oferta de 2013 e 2014 permite observar que uma estratégia para articular teoria e prática foi concretizada: muitos dos professores que oferecem disciplinas de ênfases oferecem também estágios. E o tema de ambas as atividades é integrado. Isso certamente é um passo relevante para o modelo almejado pelo PPC.

O estudante irá cumprir oito módulos de 60 horas dentro da ênfase escolhida. Ele pode até fazer dois módulos em outra ênfase, se houver vaga e justificativa para tal. A instância organizadora dos estágios do Curso na UFMG, o SPA, tem uma gestão própria e independente da reestruturação curricular aprovada em 2007. Por isso, o PPC faz apenas recomendações.

Além de uma eventual reforma em seu espaço físico, é necessário que o SPA modernize seus equipamentos e seu mobiliário, e retome as bases de seu planejamento estratégico. Espera-se que esse novo currículo contribua decisivamente para a consolidação das atuais atividades do SPA e que lhe sirva de fomento para um progressivo incremento de sua oferta de serviços e de formação (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2007, p.30).

Em função do descompasso entre a reforma curricular e a reorganização dos estágios pelo SPA, o PPC é vago quanto à operacionalização dessas atividades.

O Quadro 3 apresenta os estágios oferecidos entre o 1º semestre de 2013 e o 2º de 2014. As fontes são os planos e/ou os editais de estágio. Encontramos referência a 28 turmas, mas nem todas existiram nos quatro semestres acompanhados. Seis delas são da ênfase em Processos Psicossociais (mesmo número que em 2007, como mostra o PPC), outros seis em Processos de Desenvolvimento e Avaliação Psicológica (contra dois no PPC) e dezesseis em Processos Clínicos (cinco a mais do que a lista do PPC). A maioria desse último grupo corresponde à maior demanda pela Ênfase, como discutiremos abaixo. Reproduz-se, assim, a tradição do Curso, que sempre teve muito mais oferta de estágio em atendimento clínico psicanalítico, no SPA. Também houve discreta diversificação nos campos dessa ênfase, com a inclusão de dois projetos sobre clínica ampliada. Os estágios em Desenvolvimento e Avaliação Psicológica se diversificaram, pois antes eram ligados apenas a psicodiagnóstico e a testes. Dos seis estágios da Ênfase em Processos Psicossociais descritos no PPC, dois foram substituídos por outros. Os novos são *Psicologia e Infância* e *Direito à Cidade*, no lugar de *Políticas Públicas e Movimentos Sociais* e *Internato Rural*, que existiam em 2007.

Quadro 3 - Estágios específicos do Curso de Psicologia da UFMG (2013/1 a 2014/2) de cada ênfase curricular

	Nome do estágio	Referências teóricas	Atividade Prática	Local
Ênfase em Processos Psicossociais	1. Psicologia Comunitária	Oficinas em dinâmica de grupo. Intervenção psicossocial. Favela. Formação urbana e social de Belo Horizonte. Dissertação sobre a favela onde o estágio acontece.	Mobilização, Planejamento, implementação e avaliação de projeto em uma favela	Barragem Santa Lúcia
	2. Psicologia e infância	Construção social da infância. ECA. Violação de direitos.	Oficinas com adolescentes	CREAS
	3. Saúde Mental e Trabalho	Psicopatologia do Trabalho. Ergonomia. Clínicas do Trabalho.	Vivenciar experiências práticas em contextos de trabalho. Diagnosticar problemas e intervir para saná-los.	?
	4. Abordagem Socioclínica do Trabalho	Crítica às prisões. Sociologia Clínica. Psicossociologia do Trabalho. Pesquisa-ação. História de Vida.	Pesquisa-ação, com recolhimento de histórias de vida.	Unidade prisional ou mineradora.
	5. Direito à cidade	?	Identificar contextos urbanos em que a crise da cidade se apresenta materializada e atuar na relação materialidade/subjetividade por meio de intervenções que busquem dar visibilidade ao Direito à Cidade.	?
	6. Enfrentamento da violência de gênero/raça	Grupo Operativo; Esquizaanálise; Paulo Freire; Estudos Culturais.	Atendimento em Grupo operativo de mulheres	Delegacia Mulh. e Hospital Ris. Neves
Ênfase em Proc. Desenvolv. e Av.	7. Orientação Profissional	Teoria sobre Orientação Profissional	Atendimento individual	SPA
	8. Psicometria	Técnicas de Avaliação Psicológica	?	SPA
	9. Terapia por Contingências de reforçamento	Textos de Terapia Comportamental e Cognitivo Comportamental	Atendimento individual baseada na Análise do Comportamento.	SPA
	10. Avaliação Neuropsicológica	Avaliação neuropsicológica	?	?
	11. Diagnóstico dos transtornos do autismo (2013)	Dois textos sobre diagnóstico do autismo (neuropsicologia)	? Plano fala em familiarizar estudante com os principais instrumentos utilizados no diagnóstico	?
	12. Formação online para alfabetizadores (2013/1)	Neurociência. Jogos para alfabetização. Teorias sobre alfabetização. Dislexia.	Treinamento como tutores de uma proposta inovadora de alfabetização. Confecção de materiais para alfabetização	Laboratório
	13. Práxis Psicanalítica	Teoria psicanalítica	Atend. 1 pac	SPA
	14. Clínica infantil	Teoria psicanalítica. Klein.	Atendimento individual.	SPA
	15. Clínica com crianças (2013)	Teoria psicanalítica. Freud, Lacan. Textos sobre psicanálise com crianças e brincar na contemporaneidade.		SPA

	Nome do estágio	Referências teóricas	Ativid. Prática	Local
Ênfase em Processos Clínicos	16. Clínica psicanalítica com adolescentes	Teoria psicanalítica. Freud, Lacan. Textos sobre psicanálise e adolescência	Prática clínica com adolescente.	SPA
	17. A construção do caso clínico	Textos de Psiquiatria, Psicanálise, Foucault, Deleuze.	? Plano fala em "apresentação de caso" e em articulação do saber teórico com o saber extraído a partir das soluções que o paciente apresenta em sua relação com o sofrimento mental.	?
	18. Clínica psicanalítica com adultos	Freud (escritos sobre a técnica). Caligaris.		SPA
	19. Psicanálise aplicada à terapêutica: desencadeamento e estabilizações. (2013)	Efeitos terapêuticos rápidos em Psicanálise.	Atendimento individual.	SPA
	20. Psicanálise com adolescentes e adultos	Teoria psicanalítica. Freud. Lacan.	Atendimento individual.	SPA
	21. Psicoterapia individual de adultos	Gestalt Terapia. Fenomenologia. Psicopatologia Fenomenológica.	Prática psicoterapêutica.	SPA
	22. Terapia de Família	Textos sobre família e casal.	Atendimento de família. Diagnóstico e intervenção.	SPA
	23. Clínica ampliada na atenção primária à saúde (2014/2)	?	?	?
	24. Terapia Cognitivo-comportamental	Manual clínico de transtornos psicológicos. Teoria em clínica cognitiva.	Atendimento clínico de adulto.	SPA
	25. Psicologia Hospitalar	Psicologia Hospitalar. Psicologia da Saúde. Morte. (mais textos de psicanálise)	Prática clínica em hospital.	Hospital das Clínicas da UFMG
	26. Terapia Analítico-comportamental	Behaviorismo	Atendimento clínico.	SPA
	27. Psicologia da Saúde e Clínica Ampliada (2014)	?	?	?
	28. Plantão psicológico	Plantão psicológico. Experiência Elementar.	Atendimento clínico em sistema de plantão psic.	?

Fonte: dados da pesquisa a partir de consulta às seguintes fontes: Planos de Estágio e/ou Editais de Estágio

Em cinco estágios da ênfase em Processos Psicossociais, há uma referência direta a campos de políticas públicas. A exceção é o estágio 3, mais ligado a empresas, embora não possamos afirmar se a temática da saúde mental do trabalhador seja vista com o enfoque das políticas para esse problema. Apenas 3, dos 16 estágios da ênfase em Processos Clínicos, fazem menção à Saúde Pública. São os de número 24, 26 e 28, mas há poucas informações para comentar aqui. Quanto à terceira ênfase, pelas fontes consultadas não há conexões com políticas públicas.

Cada ênfase exige que o estudante faça nove disciplinas optativas oferecidas pelo Curso. O Quadro 4 mostra uma síntese das disciplinas que têm relação com temáticas afins ou mesmo com o campo de trabalho do psicólogo em políticas públicas, segundo nossa análise documental. O levantamento foi feito no ementário do PPC e na maioria dos planos de ensino das disciplinas oferecidas em 2013, no 1º e 2º semestres. Ao visualizar as colunas sobre as três ênfases, é possível notar que há muito mais referências em Processos Psicossociais. Vamos comentar algumas delas. Em *Práticas e intervenções do psicólogo*, ainda que o contexto inicial seja a atuação do psicólogo na área organizacional, o plano da disciplina é elaborado de modo a permitir ao estudante pensar no seu trabalho em diversos contextos organizacionais. Isto é, a Psicologia do Trabalho é um instrumento para ajudar os estudantes a refletirem sobre seu trabalho futuro. Apenas uma disciplina dessa ênfase (*Psicologia e Saúde Coletiva*) fala em “modos de abordagem e tratamento”. São discutidas: a história da Saúde Pública, a Reforma Sanitária, novas concepções de Saúde, além de algumas políticas específicas atuais. Nesse plano de ensino, Saúde é vista em sua amplitude: conteúdos sobre gestão, epidemiologia, abordagem e formas de tratamento. Não é possível saber, pelo plano, se discute aspectos da clínica ampliada. Outra disciplina da mesma ênfase trata diretamente do segundo campo de atuação do psicólogo na atualidade: a Política de Assistência Social. Seu nome é *Infância: Representações e práticas sociais*. Aborda a história da infância no Brasil, as relações com a Psicologia, os direitos de crianças e adolescentes, incluindo abordagem direta sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Quadro 4 - Temas relacionados a políticas públicas nas disciplinas Optativas das Ênfases da Graduação em Psicologia na UFMG, segundo a versão curricular aprovada em 2007

Temas	Optativas de ênfase		
	Processos Psicossociais	Proc Desenv e Av	Processos Clínicos
Etnia, classe, geração	Masculinidade e feminilidade: aspectos psicossociais (etnia, classe e geração)		
Cultura/sociedade brasileira	1) Psicologia política II (... Comportamento eleitoral, populismo e autoritarismo, preconceito e minorias sociais, discursos políticos e políticas públicas, relações de poder e processos de dominação religiosa e política). 2) Psicologia e cultura (Plano de Ensino 2013. Objetivos: conhecer e estudar o fenômeno religioso no campo brasileiro a partir da motivação, percepção e seus efeitos no comportamento de indivíduos e coletivo. Estudar o campo religioso brasileiro e seus atravessamentos nas esferas sócio-políticas).		
Atuação contextualizada ou próxima ao trabalho em políticas sociais (geral, não se enquadrando nos demais temas)	1) Práticas e intervenções do Psicólogo (Plano de 2013/2. Objetivo: "Contribuir para a preparação do aluno para atuar na área do trabalho e das organizações, tomando esses como fenômenos sociais". Um dos objetivos específicos é "Realizar exercícios acadêmicos com o aluno tendo em vista prepará-lo para propor ações profissionais na forma de projetos". No conteúdo, aborda como preparar projetos, fazer consultoria. Discutem-se situações-problema sobre os desafios do mundo do trabalho e das organizações). 2) Intervenção Psicossociológica (Metodologia prática de mudanças nos grupos, instituições e organizações sociais). 3) Psicologia comunitária (Ementa: modelos de intervenção e planejamento institucional, urbano e rural. Programas de desenvolvimento comunitário. O Plano de ensino analisado, de 2013/1, tem como um dos objetivos: refletir acerca do papel da psicologia comunitária junto às políticas públicas).		

Ambiente escolar/ fracasso escolar		Aconselhamento escolar (Relação pedagógica. Interações escola-família e escola-comunidade. Problemas psicológicos ligados à situação escolar. Atitudes, técnicas e táticas preventivas e terapêuticas).	
Gênero e diversidade sexual no contexto das pol. públicas	1) Masculinidade e feminilidade: aspectos psicossociais. 2) Trabalho grupal nas instituições. (Plano de ensino 2013/1 fala em atendimento de grupos em instituições através da participação no grupo operativo em sala de aula. Analisar sessões de grupo operativo de mulheres na Delegacia de Mulheres de Belo Horizonte. Pensar e criar formas de intervenção no grupo que possibilitem rupturas com sistemas hierárquicos que estão na base da violência de gênero/raça). 3) Psicologia e diversidade sexual (Plano de ensino 2013/1 com conteúdo que inclui políticas públicas para LGBT e movimentos sociais.		
Meio ambiente	1) Psicologia comunitária (Relação do homem com o seu meio ambiente); 2) Planejamento socioambiental (<u>Ementa no PPC de 2007</u> : Ecodesenvolvimento: gênese e fundamentos epistemológicos - meio ambiente e questão socioambiental; diretrizes gerais para o planejamento socioambiental do diagnóstico à avaliação; descentralização versus planejamento central, autonomia local e internacionalização econômica; desigualdade e conflitos socioambientais. <u>Plano de ensino de 2013</u> : Abordagem sociopolítica de questionamento e problematização das questões referentes ao planejamento urbano e aos processos de produção e erradicação da pobreza nas cidades, principalmente, a partir da perspectiva elaborada e desenvolvida pelo sociólogo polonês Zygmunt Bauman.). 3) Avaliação socioambiental (... avaliação socioambiental das políticas de desenvolvimento ...)		

Urbano/rural	1) Psicologia comunitária (... modelos de intervenção e planejamento institucional, urbano e rural).		
Saúde Coletiva/ Saúde Pública/ Saúde Mental	1) Psicologia comunitária (... Psicologia comunitária e saúde pública).2) Psicologia na saúde coletiva (Abordagem introdutória à saúde pública, enfocando sua evolução histórica no mundo ocidental e no Brasil. O processo de reforma sanitária e as novas concepções de saúde. Políticas públicas atuais (aspectos de gestão pública, epidemiologia e modos de abordagem e tratamento), com destaque para: saúde mental; saúde da família; cuidados materno-infantis; situações de risco e de violência envolvendo crianças e adolescentes, tóxico dependência, AIDS, envelhecimento. Papel e atuação do psicólogo na saúde.)		1)Psicologia e Saúde. (Plano 2013/1: parte do conteúdo é o histórico das políticas de saúde. Tem parte prática: alunos em grupos produzem um relatório sobre o trabalho de psicólogos que vem sendo desenvolvido em serviços de saúde públicos e privados em Belo Horizonte, fazem visitas e entrevista).2) Psicopatologia da Infância(os dois Planos analisados, de duas professoras, abordam criticamente o poder psiquiátrico e o diagnóstico estatístico expresso no DSM-IV). 3) Acompanhamento terapêutico e HIV(Plano de ensino explica que a disciplina é oferecida em parceria com a equipe da coordenação municipal de DST/HIV/Aids. Aborda desde a construção social da Aids, vulnerabilidades, planejamento de intervenção, como trabalhar com grupos, até questões específicas de acompanhamento dos casos. 4) Psicologia Hospitalar – (Plano de ensino traz na Unidade 3: Atuação do psicólogo: o papel e o lugar do psicólogo em meio hospitalar; modalidades de atendimentos; tipos de demanda; psicoterapia e hospital; intervenção na crise; auxílio psiquiátrico; inserção institucional; trabalho em equipe.)
Saúde mental e trabalho	Saúde mental e trabalho (Bases teórico-práticas para a compreensão dos impactos no trabalho sobre a saúde mental. Diagnóstico de problemas relativos a saúde mental nos diversos contextos de trabalho.).		
Participação social	1)Trabalho e organizações de trabalhadores (... análise de trajetória de movimentos operários e sindicais e das formas de engajamento nestes movimentos); 2)Psicologia política II (... Movimentos sociais e ações coletivas, emoção e política, ideologia e engajamento político ...)		

Infância (e relações com política pública)	1) Infância: representações e práticas sociais - 2013 (A construção histórico-social do conceito de infância. Memória, identidade e representação social na infância. Infância e indústria cultural. Políticas públicas e assistência à infância. 2) Psicologia na Saúde Coletiva (...cuidados maternos-infantis; situações de risco e de violência envolvendo crianças e adolescentes ...).		
Inclusão pessoa com deficiência		Psicologia do excepcional (... O conceito de inclusão.)	

Fonte: Análise do Ementário no PPC e/ou de planos de disciplinas optativas das ênfases (Planos de ensino 2013/1 ou 2013/2)

As duas disciplinas de Processos de Desenvolvimento e Avaliação que encontramos com essa característica tratam da inclusão de pessoas com deficiência e da relação família-escola-comunidade.

Já a ênfase em Processos Clínicos é a que tem mais disciplinas acerca de questões diretamente relacionadas ao trabalho na Saúde Pública. Uma delas familiariza o estudante com o trabalho do psicólogo em serviços de Saúde, incluindo a ida aos serviços. Outra disciplina propõe a formulação de críticas à nosografia psiquiátrica de classificação estatística e às definições de normal e patológico. A terceira aborda a complexidade do trabalho relacionado ao tema das DST/HIV/Aids. Ela foi organizada em conjunto com a coordenação dessa área na Secretaria Municipal de Saúde. Tratada intervenção com usuários, individualmente e em grupos, da prevenção à adesão ao tratamento. Discute o trabalho em equipe, além de normativas do Ministério e textos em Saúde Coletiva. O plano de ensino fala em estudos de casos, texto de reflexão pessoal a cada 15 dias e elaboração de projeto. Por fim, há uma disciplina sobre o trabalho em equipe e as demandas no contexto hospitalar, embora o Plano não evidencie a inclusão de questões que vão além do atendimento clínico do psicólogo.

Vale lembrar que as disciplinas das ênfases não são oferecidas todos os semestres. Nas universidades federais, cada disciplina tem o seu titular. Quando ele não oferece uma atividade optativa para uma turma, dificilmente outro professor irá substituí-lo com a mesma atividade.

Para que o Curso possa oferecer várias turmas de disciplinas e de estágios em cada ênfase, o PPC aponta a necessidade de contratar mais professores. Há também as novas turmas de *Estágios Básicos* a serem supervisionadas. Em um contexto de 2007, o Departamento contava com apenas 44 professores. O texto adverte que, mesmo se o número aumentar para 56 é preciso “manter o número mínimo na oferta de disciplinas optativas” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2007, p.31). Por isso, além de recomendar a ampliação de recursos humanos, decide-se nesta reforma juntar as duas turmas (manhã e tarde), passando cada turma a ter 66 estudantes. Apenas ao final do Projeto, quando os apontamentos sobre as condições necessárias são feitos, é que as características institucionais são trazidas para o PPC. São apresentadas as carências no número de professores, na infraestrutura nos laboratórios, no tamanho das salas de aula, na gestão do SPA e na gestão dos funcionários administrativos. O que o PPC não mostra, do início ao fim, é uma definição mais orquestrada entre o modelo de formação, os princípios orientadores das atividades curriculares, o perfil do egresso e as temáticas a serem valorizadas. As entrevistas

irão mostrar que a ausência no texto corresponde à ausência do debate, na época, sobre essas questões. Mesmo assim, ratificamos a observação já feita quanto a algumas tendências para a mudança de modelo: o apelo à relação entre teoria e prática, refletida na relativa alternância entre sala de aula e estágio, além de possíveis enfoques transversais nos *Seminários Interdisciplinares*.

As ênfases preconizadas pelas DCN para os Cursos de Psicologia são uma estratégia de flexibilização curricular para atender ao direcionamento da Política de Ensino Superior no país. Isto é, a proposta das ênfases é que cada estudante tenha opções de percursos a seguir. Na UFMG, contudo, as ênfases não favorecem a flexibilização de percursos. Ao ter que seguir uma delas, o estudante não diversifica sua ligação com competências plurais exigidas nos processos de trabalho.

5.1.3 Duas diretrizes a seguir, duas flexibilizações a fazer

Após vários anos de discussão institucional, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFMG aprovou, em 2001, diretrizes que visam flexibilizar os currículos da graduação. O texto (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2001) argumenta que a universidade deve ser capaz de trabalhar, com os estudantes, competências e disposições flexíveis em relação ao mundo do trabalho. Para isso, o próprio sistema educacional tem que se tornar flexível. Por essa razão, as diretrizes da UFMG definem que os Cursos de graduação ofereçam formação complementar, ou seja, a vinculação do estudante a outro campo do saber que tenha conexão com o seu. A construção dessas diretrizes é influenciada pela discussão sobre transdisciplinaridade, como sendo uma condição possível de ser alcançada em situações concretas de pesquisa ou intervenção. As atividades complementares podem ser implementadas por: a) formação complementar pré-estabelecida pelo colegiado do Curso; b) formação complementar aberta, construída a partir de proposição do aluno, sob a orientação de um professor e condicionada à autorização do colegiado; c) atividades livres, oferecendo ao aluno a possibilidade de ampliar sua formação em qualquer campo do conhecimento, com base estritamente em seu interesse individual. Nessa concepção, o aluno poderá obter créditos em quaisquer atividades acadêmicas curriculares da universidade. Desse modo, de acordo com as diretrizes da UFMG, aos alunos é atribuída a possibilidade de escolha de seu percurso dentro da Universidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2001).

Tendo em vista as diretrizes da UFMG, o PPC contempla atividades de formação complementar. As mesmas são incorporadas como um apêndice ao núcleo comum e às ênfases. Por isso, podemos dizer que o PPC opta por seguir uma mesma lógica (a da flexibilização no Ensino Superior) de duas formas, por ter em mente duas Diretrizes a seguir. Para atender a essa segunda diretriz, o estudante deve cursar: a) optativas livres (120h em disciplinas eletivas); b) formação complementar aberta (360 horas de atividades propostas pelo aluno, sob a orientação de um professor); c) atividades livres (120 a 180 horas em monitoria, iniciação à pesquisa, extensão, vivência profissional complementar, organização de eventos científicos, minicursos, grupos de estudo sob a supervisão de professor ou pesquisador associado, e publicação de artigo). Nas atividades complementares, está a terceira aposta do PPC na formação interdisciplinar, uma vez que o estudante por participar de atividades curriculares de outros cursos. As duas primeiras apostas, como vimos, são os *Seminários Interdisciplinares* e as disciplinas de início de Curso oferecidas por outros departamentos.

5.2 Sobre o enigma do perfil do egresso

Perguntamos a todos os 15 entrevistados como têm sido as inserções profissionais mais comuns entre os psicólogos formados pela UFMG. As respostas variam pouco. A primeira percepção geral é a de que a maioria dos egressos tenta ir para o mestrado. Um professor comenta que muitos aspiravam a uma vaga no Mestrado em Psicologia da UFMG. Com a interiorização da Pós-graduação e a abertura de outro Programa na própria capital, há docentes preocupados porque a instituição vem perdendo bons candidatos para outras IES.

Cotidianamente, o currículo da graduação acaba gerando a expectativa em relação ao mestrado, mas isso não significa que tantos estudantes tenham um perfil, ou um desejo, de seguirem a carreira acadêmica. Por que, então, tantas pessoas fazem esse movimento?

Vejamos o relato de um estudante que estava no décimo período, na época da entrevista. Carlos⁴¹ ingressou no Curso com a certeza de que iria trabalhar em consultório e, por isso, suas dúvidas iniciais eram ligadas à abordagem teórica. O Curso teria, afirma ele, apenas reforçado esse foco na preocupação com a escolha de uma vertente teórica. Mesmo que sua turma estivesse sendo formada de acordo com o novo currículo, quase não houve ligação com questões da prática profissional durante todo o núcleo comum. Cada professor apresenta sua abordagem teórica, criticando as demais, o que traz um desconforto para os

⁴¹ Todos os nomes são fictícios.

estudantes. Seus *Estágios Básicos* foram uma extensão da sala de aula. As atividades curriculares, do modo como aconteceram, trouxeram poucas questões da realidade para que os estudantes pudessem entender melhor que diferenças de abordagem são essas. Quase um terço da sua turma buscou, fora do Curso, experiências que permitissem “saciar essa ansiedade”. Essa seria uma solução razoável, mesmo porque nos muros tem havido muita divulgação de editais. O problema é conseguir tempo para se dedicar aos estágios extracurriculares. As disciplinas geram muitos textos para estudar e o Curso funciona em horário integral. Além disso, o que o estudante faz fora do Curso conta poucos créditos para a integralização do Curso. Por fim, mas não menos importante, os próprios professores não estariam valorizando essa busca. Carlos vai argumentando, durante a entrevista, que o currículo produz a sobrevalorização de uma academia desconectada da prática profissional. Até mesmo a ligação que os professores sugerem com os campos de intervenção em Psicologia é muito regulada pela academia, incluindo os professores da Clínica. Os outros dois estudantes trazem a mesma visão:

Os professores da Clínica não conseguem dissociar Clínica da academia. Todos trazem uma perspectiva de dar ênfase a aspectos da pesquisa (Es2-UFMG).

É quase como, assim é, buscar na prática a teoria, entendeu? Buscar na prática algo que dê uma maior explicação para a teoria (Es3-UFMG).

Esses três estudantes fazem parte das primeiras turmas formadas de acordo com o novo currículo. Eles indicam que o novo modelo proposto não está acontecendo. A imagem que acaba permanecendo é a de um Curso que tem a intenção de formar pesquisadores. Os três pensam em fazer mestrado porque é algo que “está mais em vista”, para usar a expressão de um deles. Mas, ao mesmo tempo, não sentem vontade de seguir uma carreira acadêmica, pelo menos nos próximos anos.

Ao comparar os relatos dos estudantes com os relatos dos cinco psicólogos formados pela instituição há alguns anos, a única diferença que nos ocorre é que agora existe a obrigatoriedade da escolha de uma ênfase. Uma psicóloga egressa do Curso explica que, com esse tipo de formação, é muito mais fácil vislumbrar a prática em pesquisa acadêmica do que, por exemplo, em ações como a que ela desenvolve, em um programa de prevenção à criminalidade.

Querem continuar pensando e escrevendo e pesquisando, é um viés muito forte assim. E talvez até porque elas não sabem fazer mesmo sabe? Tipo assim ‘Ah, por que que eu vou sair?’. Por exemplo, eu saí da faculdade, eu me senti muito insegura pra ir pro Fica Vivo, porque eu nunca tinha ido pra prática assim. E aí eu fui ‘Nóh,

será que eu vou saber?’ era muito mais fácil eu ir pra um mestrado, por mais que não tinha experiência forte em pesquisa, assim, é muito mais fácil se pensar né, nesse tipo de formação, é muito mais fácil pesquisar do que ir pra campo mesmo, pra prática. (Kátia, Eg1-UFMG)

Kátia conta que certamente havia docentes no Curso com condições de oferecer uma formação para futuros trabalhadores de ações em políticas públicas, mas essas atividades tendiam a se localizar em projetos de estágio, pesquisa e extensão. E esses eram muito concorridos.

Apenas um dos entrevistados, um professor, discorda dessa visão sobre o perfil de pesquisador acadêmico. Ele entende que o perfil real do egresso do Curso é o de um psicólogo que tem mais rigor com o conhecimento teórico e mais crítica à aplicação de técnicas. A questão, segundo ele, é que os estudantes tendem a se espelhar nos professores, os quais se dedicam quase exclusivamente à carreira docente. Mas o currículo e os professores procuram formar para qualquer campo de trabalho. Os estudantes não estariam conseguindo perceber essa diferença.

Os entrevistados relatam também que a maioria dos egressos do Curso tenta se estabelecer em consultório e em consultoria na área de Recursos Humanos. Boa parte deles vai diretamente para cursos de pós-graduação *latu sensu*. Já o trabalho em outros espaços atrai uma minoria. O novo currículo não estaria modificando as tendências acima.

Se antes havia mais oferta de disciplinas e de estágios na Clínica, agora a maioria escolhe a Ênfase em Processos Clínicos. Uma professora explica que o Curso não faz o acompanhamento de seus egressos porque não há uma preocupação em formar pessoas de acordo com o mercado de trabalho. Contudo, esse discurso que ouvimos tanto durante a pesquisa na UFMG – não formar pessoas para o mercado – destoava bastante do que foi apontado anteriormente. De um modo ou de outro, os efeitos do currículo sobre a inserção no mercado são facilmente observados pelos próprios atores da formação. A pesquisa e o consultório são campos.

Formar para qualquer campo de trabalho é uma virtude para qualquer Curso, um ideal, sem dúvida. Mas os entrevistados deixam claro que as etapas iniciais não oferecem um panorama sobre as características dos diferentes campos de trabalho. Já comentamos que, pela leitura dos planos de ensino, tais conteúdos são periféricos e pontuais. Principalmente na UFMG, tendo em vista o perfil socioeconômico dos estudantes⁴², a maioria entra no Curso

⁴² De acordo com dados do *Censo Socioeconômico dos alunos de graduação da UFMG* (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2013) o estudante de Psicologia dessa instituição tem as seguintes características: é majoritariamente de classe média, cursou ensino médio diurno e não profissional, autodeclara-se de raça branca, é solteiro, tem em média 20 anos e ingressou pouco tempo depois de concluir o

com uma visão precária dessa diversidade. Logo, eles são facilmente capturados pelo modo como os docentes lidam com o campo.

Buscamos cinco pessoas que se formaram recentemente e trabalham com políticas públicas para contarem sobre suas trajetórias na graduação e no trabalho. Eles fazem parte de uma minoria de egressos do Curso que, por diferentes razões, vão para esses espaços. A sensibilização com os problemas público-alvo é o fator mais relevante para o interesse pelas políticas públicas, entre os egressos. Isso exige certa familiaridade e tolerância com situações difíceis.

[...] entrar a vila, aqueles meninos com catarro no nariz, aquele esgoto correndo a céu aberto, aquele povo descabelado, aquele povo barraqueiro, que já chega aqui gritando, e às vezes, a pessoa realmente ficou muito tempo [...] ela tem, sei lá, mil afazeres. Aquela criança na escola. Então às vezes, o atendimento demora, ela já chega xingando 'Pô esses meninos! Que demora, não-sei-o-quê [...]'. Aí cê fala: 'Eu não dou conta dessa população'. (Laila, Eg3-UFMG)

Laila vem de uma família pobre e é negra, isto é, seu perfil socioeconômico é uma exceção no Curso. Ela traz essa questão para dizer que o Curso envolve muito pouco os estudantes em reflexões sobre suas visões de mundo e sobre o alcance da teoria. Ela e os egressos observam que a maioria dos colegas formados na UFMG já pediu exoneração do serviço público, ou estão tentando transferência, ou mesmo estudando para outros concursos públicos. É o caso de outro entrevistado, Ricardo, que acredita que o seu problema não seja exatamente ter se relacionar com os usuários pobres. Ele se sente impotente diante da ineficácia dos programas sociais para dar respostas à complexidade dos casos.

E aí a gente se deparar com isso [...] é difícil assim. Eu tô falando do ser humano mesmo, do [Ricardo], não do profissional, sabe? Que não é fácil [...] É muito difícil mesmo.

É evidente que a decisão de trabalhar com políticas públicas, além do desgaste envolvido nessa escolha, são dilemas que fogem ao escopo da formação acadêmica. Além disso, como a maioria vem de famílias com condições financeiras, eles podem migrar de trabalho com mais facilidade. Mas o Curso parece ajudar pouco na superação desses desafios porque o modelo de formação é excessivamente voltado para discussões de abordagens teóricas e porque os temas em políticas públicas são marginais. Pautar o tema é diferente de facilitar para que os estudantes conheçam a realidade das políticas públicas e do trabalho

terceiro ano. Esse aluno típico não trabalhava quando se candidatou ao concurso (apenas 1/4 trabalhava) e pelo menos um dos pais tem Curso superior.

nesse campo. Parece haver diferença entre formar para a pesquisa e para o trabalho em ações de políticas públicas.

Essa não é uma opinião trazida unicamente pelos egressos e pelos estudantes. Vamos pormenorizar o ponto de vista de dois docentes.

Na opinião de uma professora, muitos docentes da UFMG podem ficar no seu gabinete, esquivando-se das tensões entre a produção de conhecimento e as diferenças que existem na sociedade. Há essa liberdade institucional. Contudo, lidar mais de perto com um público-alvo que desafia um determinado saber teórico ajudaria a construir uma ciência melhor, além de uma posição mais colaborativa e menos arrogante. “Em vez de dizer: ‘olha os ignorantes que não sabem nada, deixa eu levar pra eles o conhecimento’, vai passar a dizer ‘olha os desdobramentos do que esses sujeitos estão fazendo para resolver os seus problemas, vamos colaborar com eles’”. Ela percebe que os alunos são convidados a desconfiar da simples aplicação das teorias, mas fazem pouca problematização sobre si mesmos. A ciência que relativiza pouco suas pretensões encontra lugar em um Curso que idealiza, indiretamente, o profissional liberal e o perfil acadêmico. Em sua maioria, os estudantes não querem tanto se tornar empregados, quando podem ser autônomos. A preocupação com o recurso financeiro é também mediada pela valorização do *status*. Desse modo, os alunos “topam” uma reflexão que não precisa ser tão vinculada à prática profissional. Por contraste, os projetos de educação superior de estudantes de classe mais baixa são diferentes, pois geralmente eles são os primeiros a fazer faculdade e o Curso é um meio para o futuro sustento.

Independente do campo de trabalho, podemos pensar que estudantes de Psicologia de diversas classes sociais precisam desconstruir a si mesmos para conseguirem interagir com a realidade. É um equívoco imaginar que o aluno de classe baixa vai ter facilidade para trabalhar com a população de classe baixa. Mesmo que ele se identifique mais sensivelmente com os problemas do público-alvo, sua formação também requer um formato mais reflexivo. O problema é que a universidade, muitas vezes, não se sente no dever de trabalhar essas questões. A melhor forma de investir na ideia de formação por competências, considerando os relatos acima, seria relativizar o lugar da ciência na formação, trazer questões para pensar e não apenas entender teorias no abstrato. Muitos de nós acreditamos que os estudantes estão querendo receitas prontas para aplicação, mas talvez eles aspirem a uma formação que produza questões sobre a realidade e as desenvolva com o apoio de teorias.

Um segundo ponto de vista, formulado por outro professor do Curso, também gira em torno da relação entre competências no trabalho do psicólogo e classe social, mas com outros argumentos. Ele acredita que competência é a capacidade de se adaptar teorias diante da

complexidade das situações; sendo assim, ela é o avesso do automatismo e da simples prontidão. Ele entende que a formação da UFMG é e sempre foi carregada de um discurso que reforça essa concepção de competência. Muitos docentes dizem aos alunos: “Vocês vão encontrar uma série de coisas, mas vão ter que dar um passo atrás porque a teoria não vai bater certinho.” Mesmo com esse alto nível de apreensão das teorias, o problema, segundo esse entrevistado, é que a realidade pode ficar circunscrita aos problemas da classe média. “Você pode ficar numa torre de marfim, classe média, sair direto para o consultório da Savassi. Isso é muito possível na UFMG. A resiliência é pequena, os problemas vão variar muito pouco”. Mas o entrevistado percebe que esse perfil da competência crítica se sobrepõe a outro, que também é muito forte na UFMG. O Curso de Psicologia está dentro da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Os alunos da FAFICH tendem a criar uma aversão muito rápida a qualquer autoridade, pois esta é rapidamente transformada em autoritarismo. O setor de Psicologia Social também estaria ajudando a construir essa posição. Muitos estudantes estão sempre prontos para detectarem rigidez. “Parece que tem um treinamento nos corredores para isso”, ele brinca. “Se disser alguma coisa em sala de aula, você está sendo vigiado. O aluno vai te questionar: é machista, homofóbico, autoritário. Vai para o colegiado”. Na época da realização da pesquisa de campo, estudantes estavam pichando os muros da Universidade. Esse professor avalia que tem uma voz que precisa ser ouvida, mas há também uma pressa que não valoriza as instâncias, os jogos políticos, uma descrença na construção que pode ser feita por dentro da política institucional. Desse modo, uma formação crítica e de alto rigor epistemológico, porém circunscrita a problemas de classe média, convive com outra, que é formação altamente crítica da sociedade, mas excessivamente ancorada nos protestos. E ambas têm em comum, segundo o entrevistado, certo distanciamento em relação ao dia-a-dia das intervenções dentro do aparato institucional das políticas públicas.

Vamos explorar melhor essa segunda tradição de formação crítica. A associação entre Psicologia Social e política social é imediata entre todos entrevistados. O Curso é descrito como “muito forte na área Social”; logo, também seria forte na formação em políticas sociais. Chegamos a perguntar diretamente aos egressos se eles se recordam de experiências relacionadas a políticas públicas conduzidas por outros professores. As respostas remetem a relações indiretas, no sentido de que toda formação é válida, ou que a escuta clínica é fundamental em qualquer trabalho. A exceção é trazida por uma única entrevistada, a respeito de um projeto sobre crianças e adolescentes que sofrem abuso sexual, coordenado por uma professora da clínica psicanalítica. Como vimos no início do capítulo, há disciplinas e estágios da ênfase em Processos Clínicos que são articulados a políticas públicas. Há também docentes

mais ligados ao Desenvolvimento e Avaliação Psicológica que trabalham com inclusão de pessoas com deficiência. O sentido primeiro, produzido pela formação, é o de uma fragmentação ainda muito forte, atribuindo aos docentes da Psicologia Social a função de formar psicólogos fazendo referência às políticas públicas. As iniciativas de docentes que não são da Psicologia Social existem no Curso, mas talvez ainda sejam incipientes, não conseguindo mudar os discursos quando se fala de modo mais geral sobre o Curso.

Esse é um cenário que mostra forte defasagem em relação ao que se passa no campo de trabalho. Sabemos que a inserção de psicólogos na Saúde Pública se deu eminentemente pela clínica, muitas vezes com sérias defasagens em relação aos ideários da Reforma Sanitária. Mas essa clínica tem sido transversalizada por certas estratégias que o próprio contexto de trabalho institucional oferece (FERREIRA NETO, 2011). A universidade parece estar acompanhando lentamente as inovações do campo de práticas em políticas públicas.

Grande parte das experiências de formação associadas à Psicologia Social é descrita pelos estudantes e egressos com os verbos criticar, questionar e posicionar. Remete, sobretudo, a uma proposta de formação que é provocadora e contestadora em relação às várias formas de exclusão social. A noção de formação crítica em Psicologia Social é trazida com vivacidade pelos entrevistados da UFMG.

Lilian, uma egressa do curso e psicóloga em um hospital público, também destaca a característica da potente formação crítica:

Lilian: Durante a faculdade, assim, que quando as discussões mais sociais, assim, são levantadas, é [...] uma coisa que eu acho que foi rica no meu Curso, é que a gente tinha esse espaço do diálogo. A Psicologia Social lá na UFMG é muito forte e pra mim foi muito forte. Então, assim, a gente tinha possibilidade de criticar, de entender é, uma, uma forma de posicionamento da sociedade diferente, enfim, e isso é, foi, foi muito do que me motivou às vezes até ingenuamente, hoje eu vejo isso assim, é [...] trabalhar com isso.

Pesquisadora: Ingenuamente?

Lilian: É. Porque, ah, porque eu acho que a, a [...] a estruturação social já é muito arraigada, sabe assim?

Pesquisadora: Aham.

Lilian: Não é uma crítica, uma aula, que a gente pode falar sobre isso né, que vai... Claro que, eu não tô desacreditando não. Eu acredito que, é, ocorrem mudanças ...Só a dificuldade que a gente tem de, de conversar sobre essas coisas com outra pessoa que não teve essa experiência que a gente teve, sabe? Assim, que não teve essa formação, que não teve esse, é, esse espaço de criticar, esse espaço de repensar alguma coisa [...]Eu acho que hoje eu só consigo é [...] ter uma postura crítica, e, e questionar inclusive, os médicos, né, que [...] enfim, é são uma, são figuras bem [...] (risos) difíceis assim, eu acho que é porque eu tive um, uma, uma [...] um percurso assim que me permitiu entender as coisas de formas diferentes assim.

Lilian explica que essa formação crítica não apenas lhe deu estratégias para se posicionar na sociedade e discursar, mas também se situar nas relações com outros

profissionais. Com a ideia de ingenuidade, entretanto, ela sugere que a forma como se constrói a crítica, na graduação, pode tornar o estudante frágil diante da concretude do “mundo que funciona na forma do mundo”.

Na verdade, o que eu, o que eu percebo depois que eu saí da faculdade, e que a gente sempre brinca, é que o mundo da FAFICH é um mundo à parte, né. E da faculdade como um todo assim. É um mundo que funciona assim, da forma dele. Não é um mundo que funciona da forma do mundo. E, e no trabalho, lá no hospital, eu vejo isso claramente, assim. Quantos, quantos questionamentos, quantas críticas a gente fez, mas é, sem, sem conhecer mesmo uma, a realidade do negócio, sabe? Sem, sem tá ali, na lida com o negócio. Quantas coisas a gente criticou que depois eu não entendi, assim, ‘Gente, mas não tem como ser de outro jeito?’ ou então ‘Gente é [...] mas pensa nisso e naquilo’. Sabe assim. Então, eu, eu percebo, pra mim é escancarado um distanciamento enorme né, do que se pensa na faculdade, e no que se pensa, se faz né, nas políticas públicas (Lilian, Eg4-UFMG).

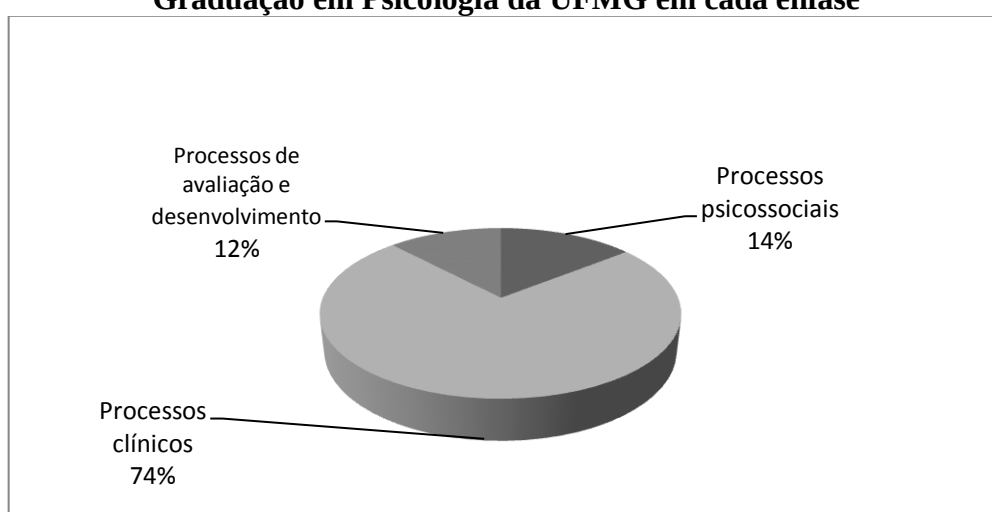
A imagem que nos fica, amparada pela percepção de todos entrevistados, é que duas tradições muito fortes se reproduzem no Curso. Uma seria a formação de um psicólogo clínico que tem sido pouco contextualizada para as competências mobilizadas para o trabalho em políticas públicas. Outra seria a formação do psicólogo social refratário à Clínica. Os entrevistados mais ligados à Clínica se referem à força da Psicologia Social no Curso como sendo mais discursiva e pouco vinculada à intervenção em contextos institucionais. Esse parece ser um desafio para o Curso. A crítica social formulada no cotidiano da graduação em Psicologia da UFMG é alavancada por docentes com altíssimo nível como pesquisadores em Psicologia Social. A escassa ligação com as políticas públicas a partir do dia-a-dia de sua construção também é uma característica citada. A maioria dos estudantes tem um perfil socioeconômico relativamente distante de muitos problemas sociais parece enviesar a formação graduada. Esses fatores, somados, parecem enviesar a formação crítica. Daí os rótulos que ouvimos: Psicologia Social discursiva, Psicologia que é na verdade Sociologia ou Antropologia. Essa situação amplifica o que foi dito no relato acima, de que haveria ali um mundo à parte.

Os estudantes e os egressos entrevistados explicam que há muito espaço na UFMG para se formar com qualidade em relação a políticas públicas. A Universidade está aberta, para além do Curso, dando muitas oportunidades para os estudantes se envolverem tanto com temáticas de fundo quanto com a perspectiva mais concreta das políticas. Contudo, não é fácil visualizar essas possibilidades quando o próprio Curso não enseja tal envolvimento. Assim, o peso maior da formação acaba ficando com aquilo que o próprio Curso determina.

5.3 “Essas ênfases...”

Como dissemos no capítulo 3, a proposição das DCN mais criticada é a das ênfases. Essa queixa se repete no Curso da UFMG. O gráfico abaixo mostra que a ênfase em Processos Clínicos tem muito mais estudantes do que as demais. Os dados se referem a estudantes que estavam matriculados no final de 2014, mas essa foi também a tendência das turmas já formadas.

Figura 1 – Distribuição de estudantes do 8º, 9º e 10º períodos matriculados no Curso de Graduação em Psicologia da UFMG em cada ênfase



Fonte: Secretaria do Colegiado do Curso de Graduação em Psicologia da UFMG a partir de dados do Sistema de Gestão Acadêmica. Acesso em 21/11/2014.

Havia 194 inscritos em Processos Clínicos, contra 38 em Processos Psicossociais e 32 em Processos de Desenvolvimento e Avaliação Psicológica em novembro de 2014.

Muitos professores reclamam constantemente sobre a obrigatoriedade de separar disciplinas e estágios ao final do Curso. Recentemente, o Colegiado aprovou a permissão para que o estudante faça até duas atividades de outra ênfase. Uma medida para aliviar o problema.

Pra mim, ênfase e formação generalista não se encaixam na mesma frase, no mesmo contexto. Não consigo conceber uma ideia de ênfase que ao mesmo tempo dê uma formação generalista. Não entra na minha cabeça. [...] Da forma como ela tem acontecido, eu não tô vendo isso sendo alcançado (Cristiana, D1-UFMG).

Os estudantes da ênfase em Processos Psicossociais estariam em vantagem quanto à formação ligada a políticas públicas. Mas eles também perdem em outros conhecimentos relevantes até mesmo para o trabalho nesse campo. Não tivemos relatos diferentes dessa

formulação. Um professor argumenta que muitos campos de atuação exigem conhecimento das três ênfases, principalmente o trabalho em políticas públicas:

Políticas sociais exigem uma formação plural. E ir pra Clínica e ficar estudando só as psicoterapias, não vai dar certo. [...] O pessoal da Social não tem pegada clínica, escuta clínica, por assim dizer. E também uma deficiência geral que essa Ênfase em Desenvolvimento e Avaliação fornece é um encaminhamento, por assim dizer, cientificista. Que é importante, pra conversar com os entes públicos. Por exemplo, uma medição simples: “qual é nosso público? Qual é o público desse órgão aqui?” Pra fazer esse tipo de coisa você precisa ter formação em RH e precisa ter formação em avaliação consistente. Um acompanhamento estatístico de uma determinada população [...] A princípio, acho temerária essa separação, assim, muito dura (D2-UFG).

Uma professora nos traz a opinião de que, no seu Departamento, a maioria dos docentes não se interessa em discutir a instituição. Logo, haveria dificuldades para a graduação se reorganizar. Ela rebate: “a instituição vai ser o que a gente construir!”. As políticas públicas não deveriam ser remetidas apenas aos professores da Psicologia Social, seja nos conteúdos da graduação, seja nas questões mais institucionais vividas pelo Departamento. Mas a entrevistada entende que essa não é a visão mais usual.

Por exemplo, a Educação: se for pensar o quanto a Psicologia Cognitiva embasa aquelas ações, ela deveria tomar as políticas públicas como campo de reflexão. O olhar sobre as pessoas presas, você tem uma série de saberes psicológicos que não são da Psicologia Social e estão fundamentando a constituição de políticas. Como que você não vai se haver, minimamente? O saber da Psicologia está mega difundido na sociedade, interfere, define coisas porque está muito conectado com valores individualistas da nossa sociedade. Esse foco no indivíduo, em que o problema e a solução são o indivíduo. Agora, para tomar as políticas como objeto, talvez por razões históricas, é mais a Psicologia Social que estuda as instituições, as normas, que pensa essa relação macro micro. (D7-UFG)

Os arranjos curriculares da graduação são feitos para reproduzir um problema apontado no Capítulo 3, que é a fragmentação da Psicologia dificultando uma inserção menos dicotômica entre subjetividade e objetividade, nas políticas públicas.

É curioso notar que as críticas vêm de docentes que trabalham em diferentes campos da Psicologia. Isto é, há certo consenso discursivo de que outro arranjo curricular é necessário. E, mais do que isso, há uma percepção de que as políticas públicas devem ser transversais a todas as três áreas. Vale lembrar que conversamos com docentes e com estudantes que estão mais vinculados às ênfases em Processos Clínicos e Processos Psicossociais.

As disciplinas da Ênfase em Processos Clínicos têm sempre 70 alunos. Esse é outro desdobramento negativo, pois a comissão de reestruturação vislumbrou uma turma sendo

dividida por três de modo mais equitativo. Assim as ênfases seriam um espaço de maior proximidade com os estudantes, mas isso não deu certo no caso de Processos Clínicos.

Com exceção de um entrevistado, todos acreditam que há certa replicação das áreas de concentração do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFMG no delineamento das ênfases. Vejamos a configuração da Pós: Desenvolvimento Humano, Estudos Psicanalíticos e Psicologia Social. A maior diferença é que a ênfase em Processos Clínicos inclui professores que não são da Psicanálise. Vários estão, inclusive, inseridos em linhas de pesquisas das áreas de Desenvolvimento e Social na Pós. Aqueles que consideram que houve uma relativa replicação explicam que, com o arranjo, tornou-se mais fácil definir encargos didáticos. A formalização de três grupos seria uma consequência da forte divisão no Departamento, embora haja também segmentações dentro de cada um desses grupos. Uma dessas pessoas conclui: “O Curso aderiu tão facilmente às ênfases porque a separação é quase um alívio”. Outra professora explica quais foram os ganhos obtidos com essa organização das ênfases.

[...] a ideia foi essa, então, de fazer algo que tivesse uma certa [...] afinidade com as linhas de pesquisa da pós-graduação porque aí seria um ganho para o Departamento. Em alguns sentidos, né, no sentido de, de ...do mais óbvio é de preparar os alunos pra o ingresso na pós-graduação. Então alimentaria a nossa, o nosso próprio Programa de Pós-graduação. Por um lado. Mas por outro lado, também, no sentido de fortalecer as demandas do Departamento. Por exemplo, de contratação de professor. Então, internamente na UFMG, quando você justifica que tem uma demanda que é da Graduação e da Pós-graduação, essa demanda chega com muito mais força. [...] Então eu entendo assim: que qualquer discussão não vai muito adiante por conta disso. Porque implicaria uma mudança também na Pós-graduação. (D6-UFMG).

Como nos explicam os dois entrevistados que estavam mais próximos à reestruturação curricular, em 2007, a pós-graduação foi mesmo a referência para a definição de ênfases na graduação. Não é um espelho, mas um norteamento. Essa não era a ideia inicial, mas à medida que eles foram conversando com os pequenos grupos, eles viram que seria a melhor saída.

Se fosse considerar a expectativa de cada um dos grupos, a gente teria 4, 5 currículos diferentes. A gente começou a fazer uma costura onde seja possível ao mesmo tempo não desagradar todo mundo e ao mesmo tempo não agradar. (D4-UFMG).

A proposta deveria ser viável. E o inviável, segundo uma entrevistada seria reunir, em uma ênfase, docentes da Psicologia Social com os da Clínica e com os de Desenvolvimento e Avaliação. “Não tem sentido fazer isso com os alunos”. Essa fala é emblemática: por que não faz sentido? Alguns relatos, como esse, permitem-nos afirmar que a concepção de ênfases curriculares está muito associada a agrupamentos de vertentes teóricas. Isso as DCN não

determinam, embora o próprio texto normativo dê sugestões que podem levar o leitor a entender dessa forma. Vamos ao texto das DCN:

O subconjunto de competências definido como escopo de cada ênfase deverá ser suficientemente abrangente para não configurar uma especialização em uma prática, procedimento ou local de atuação do psicólogo. São possibilidades de ênfases, entre outras, para o curso de Psicologia: [...] e) *Psicologia e processos clínicos* que envolve a concentração em competências para atuar, de forma ética e coerente com referenciais teóricos, valendo-se de processos psicodiagnósticos, de aconselhamento, psicoterapia e outras estratégias clínicas, frente a questões e demandas de ordem psicológica apresentadas por indivíduos ou grupos em distintos contextos; f) *Psicologia e processos de avaliação diagnóstica* que implica na concentração em competências referentes ao uso e ao desenvolvimento de diferentes recursos, estratégias e instrumentos de observação e avaliação úteis para a compreensão diagnóstica em diversos domínios e níveis de ação profissional. (BRASIL, 2004, p.4-5).

As duas últimas sugestões das DCN influenciam bastante a opção feita pelo Curso.

Como nos contam dois entrevistados, a comissão de reestruturação se animou ao tentar articular as ênfases com as atividades complementares. Estas estão presentes em função das diretrizes da UFMG (UFMG, 2001). A comissão cogitou a possibilidade do estudante sair de uma trajetória curricular disciplinar, mas ao mesmo tempo, seguindo um percurso. Por exemplo, um estudante da Ênfase em Processos Psicossociais com formação complementar em Direito. Assim a interdisciplinaridade e a participação do psicólogo em equipes multiprofissionais estaria sendo contemplada na formação. Mas há um reconhecimento geral de que a proposta nunca funcionou porque não houve um processo de acompanhamento da implantação do currículo.

As DCN, ao proporem as ênfases curriculares, geram a possibilidade do estudante se aprofundar em certas questões, diante de um leque maior de atividades a escolher, conforme o seu interesse. No entanto, sob um viés mais prático, o currículo da UFMG amplifica um segundo sentido de ênfases que vem minando as virtudes do primeiro sentido. O Curso oferece profissionais à sociedade como se fossem generalistas e a sociedade não tem tantos recursos para decifrar os diferentes perfis.

Questionamos aos entrevistados se o percurso atual dos estudantes, seguindo uma ênfase, difere dos percursos anteriormente traçados. Alguns acreditam que pouco se modificou, pois antes o Curso já deixava em aberto as optativas e o estudante acabava seguindo um desses três caminhos, tal como estão oficializados atualmente. As ênfases da UFMG reproduzem o que já existia. O que mudou é a impossibilidade de se cursar disciplinas

e estágios em outras ênfases, com exceção de duas atividades. Mas é preciso notar que isso é pouco. O cerne da nossa discussão é que se reproduz um modelo que já estava inadequado.

Os estudantes têm manifestado uma expressiva angústia diante da necessidade de fazer a escolha. Dois, dos três entrevistados, escolheram a ênfase em Processos Clínicos mesmo querendo trabalhar com políticas públicas. Fizeram isso por dois motivos: acreditam que há mais oferta de disciplinas e estágios e há também mais foco em intervenção. Já em Processos Psicossociais, por contraste, eles encontrariam mais análise crítica e pouca intervenção. Como vimos na primeira parte deste Capítulo, em princípio a análise documental nos leva a perceber que as atividades da ênfase em Processos Psicossociais estão mais voltadas para as políticas públicas. Entretanto, os critérios de escolha dos dois estudantes passam pela percepção de que precisam aprender mais sobre intervenção, como psicólogos, e ali não vão encontrar. “A Ênfase em Processos Psicossociais tende a ser a escolha de quem não se encaixa no perfil de psicólogo” (Es1-UFMG). Essa visão repete um ponto de vista mencionado acima, que considera a formação nessa ênfase muito discursiva e pouco vinculada às práticas profissionais em contextos institucionais. A escolha das ênfases estaria sendo feita, também, em função da identificação com o público-alvo: os Processos Psicossociais para quem quer trabalhar com pobres, os Processos Clínicos para a classe média e os ricos, enquanto a Ênfase em Processos de Desenvolvimento e Avaliação estaria sendo escolhida por quem quer seguir a carreira naquela área de pesquisas.

Parece-nos que a inadequação das três ênfases é tamanha que as pessoas tentam explicações sempre parciais para três perfis. Ora, não há naturalmente esses três perfis. São escolhas forçadas que continuarão por mais um tempo a ser feitas, uma vez que atualmente não parece haver espaço para reformulações.

5.4 Os encargos didáticos preteridos

Além das ênfases, o segundo maior ponto de estranhamento em relação ao atual currículo são os *Estágios Básicos*, que ocorrem no 3º e 4º períodos. A definição atual é que os estudantes sejam “pulverizados” entre os laboratórios. Desse modo, os embates se acalmam, pois muitas estratégias foram tentadas e logo criticadas. Cada professor vinha conduzindo de uma forma, alguns inserindo em campos de estágio para atendimento, outros apenas solicitando transcrições e aplicação de testes. Ademais, muitos docentes não queriam assumir esses estágios porque eles não contam como carga-horária. A divisão entre todos resolveu parcialmente a questão. O problema agora é que a participação na rotina da maioria dos

laboratórios não se caracteriza exatamente como estágio. No máximo, seria um estágio em pesquisa básica.

Acreditamos que foi essa mesma a intenção inicial, expressa no PPC. A estratégia da distribuição entre os laboratórios só faz ampliar a identidade da graduação associada à pesquisa. Recentemente se abriu a vinculação dos *Estágios Básicos* aos projetos de extensão. Mas, seja pela pesquisa seja pela extensão, ou mesmo em projetos que têm articulado ambos, a participação dos estagiários de 3º e 4º períodos ainda se mantém como ponto controverso. Para alguns docentes, permite uma experiência mais rica; para outros, não é possível dar atenção ao estudante e ele acaba ficando sem supervisão adequada.

O terceiro ponto sentido como problemático, gerando discussões quanto ao currículo vigente, são os *Seminários Interdisciplinares*. Dependendo do tema escolhido pelo professor, os estudantes reclamam que há repetição de conteúdos vistos no núcleo comum. Os estudantes acabam pedindo palestras de profissionais “da prática”.

Os três estudantes entrevistados contam que não se recordam de professores que tenham levado questões sobre políticas públicas. Na época da entrevista, eles estavam fazendo no 10º período a primeira disciplina que levou à sua turma o conteúdo de Saúde Coletiva: o *Seminário Interdisciplinar III*. Segundo eles, foi uma experiência muito bem recebida pela turma. Não acreditamos nessa ausência das políticas públicas como conteúdo no Curso. A análise documental e as outras entrevistas nos fazem crer que tais atividades estão localizadas em alguns laboratórios, em algumas optativas e em projetos de extensão e pesquisa.

Os docentes deixam claro que o que incita a discussão sobre a graduação são os encargos didáticos. Geralmente, docentes não querem assumir *Estágios Básicos*, nem *Seminários*. Isto é, somando-se ao que dissemos sobre as ênfases, a maioria das inovações trazidas pelo novo currículo vêm sendo objeto de questionamentos e de angústia. A discussão sobre a formação é permanente, entre os professores, mas ela é difusa. Vem ocorrendo principalmente nas reuniões em que são decididos os encargos didáticos e também nos corredores. A instância formal dos cursos de graduação para aperfeiçoar o currículo é o Núcleo Docente Estruturante. O NDE do Curso estava inativo nos últimos anos e se reuniu em 2014 devido à necessidade da oferta da licenciatura. As pessoas entrevistadas que estavam envolvidas com a reforma curricular, em 2007, explicam que na época não houve discussão sobre o perfil do egresso, nem sobre a relação entre formação e mercado de trabalho. O projeto foi elaborado a partir de um conjunto de consultas, feitas tanto com o corpo discente quanto com o corpo docente. As conversas foram pontuais, em vez de se fazerem assembleias,

para permitir o diálogo. O trabalho da comissão foi mais o de articular as diversas sugestões do que um trabalho propositivo.

O curso se apropriou pela primeira vez, em 2007, de elementos propostos pelas duas diretrizes e é compreensível haver inconsistências. A reforma curricular foi motivada pela pressão em ter que se adequar a normas, cuja inobservância traria repercussões institucionais negativas. Nesse interim, certa atualização quanto ao mercado de trabalho, à nomenclatura e ao conteúdo de disciplinas também foi feita. O que procuramos apontar foram os interesses em jogo, os sentidos que as DCN ganham nesse contexto em específico, além de alguns de seus efeitos.

5.5 Atividades pontuais em discussão

Um dos efeitos da formação mais destacados, pelos egressos que foram trabalhar com políticas públicas, é a forte crítica aos problemas sociais. Entendendo que esse é um caminho fundamental, buscamos na memória dos egressos algumas experiências que trouxeram marcas positivas para o seu trabalho com políticas públicas.

Uma das egressas, Laila, conta que durante a graduação participou de muitas atividades promovidas por professores mais ligados à Psicologia Social. Ela também participou de Cursos de formação política para movimentos sociais, oferecidos pela Faculdade de Educação. O resultado disso é que ela levou da graduação para o CRAS em que trabalha valores éticos conjugados com as discussões sobre desigualdades. Essa herança da graduação funciona para ela como balizadora diante do que é central na função dos CRAS: a busca pelo acesso aos direitos dos usuários, sem deixar de implicá-los na saída de sua situação de vulnerabilidade social. Por outro lado, Laila explica que somente quando pôde estudar para o concurso da Prefeitura é que sua prática ficou mais empoderada. Antes ela não tinha conhecimento sobre os Estatutos, as Leis, a história da Política de Assistência Social no Brasil e outras questões que localizam como alguém que pode intervir a partir da instituição. Sobre os valores éticos a que se refere, essa psicóloga dá um exemplo de um projeto de extensão, para ela marcante. A equipe de estágio fez um mapeamento das riquezas e dificuldades de uma escola que fica em uma favela. Ela lembra uma conversa que teve com a supervisora:

‘Ah, a gente podia colocar caixas de sugestões nas escolas, na escola mesmo, pros alunos poderem de uma certa forma, nem que seja assim, ser ouvidos assim. Pra conhecer. Desse silenciamento dos alunos. Então sei lá, uma caixa de sugestões, uma caixinha, não sei’. Depois assim, logo que eu falei, eu falei pra ela: ‘Ah quer saber esse trem não vai funcionar não. Desisto, esse povo não vai fazer nada disso. Num vai usar, não vai fazer nada’. Aí eu lembro que [a supervisora] falou assim:

‘Olha, oh [Laila], acho que você tem que refletir sobre isso assim, porque eles são sujeitos, sabe assim. Como é que você pode falar se eles vão conseguir, se eles vão usar, ou se eles não vão usar. Se eles vão fazer ou se eles não vão conseguir fazer? Cê nem sabe! Entendeu? Cê num... Cê acha o que? Que eles são objetos? Que visão é essa que cê tem desses meninos, dessas pessoas? Que eles não vão conseguir, que eles... Entendeu assim? Eles são sujeitos, então assim, deixe que eles fazem por eles! Põe lá! Eles que vão falar se eles vão querer usar, se eles não vão. Mas a capacidade eles têm de usar. Então assim, começa a pensar nas pessoas como sujeitos assim. Elas não são objetos’. Então assim, eu acho que é essa visão sabe? Da pessoa como sujeito, de que ela tem uma, de que ela tem um valor diferente do seu, às vezes assim, de mundo, visão de mundo. [...] Então eu acho que é isso que é o mais importante, que isso aí, com isso você vai com essa carga pra qualquer área da política social, assim, você consegue é [...] mesmo que você não tenha um embasamento legal, assim, você não faz tanta [palavrão]. (Eg3-UFMG).

Essa experiência é um dos poucos exemplos que se diferem da visão geral sobre o Curso trazida pelos entrevistados e já mencionada. A passagem acima registra uma supervisora que envolve a então estudante em um processo de reflexividade quanto ao seu preconceito, relacionando com uma determinada teoria sobre subjetividade e construindo uma intervenção. A professora se responsabiliza por trabalhar no detalhe a percepção de Laila. O problema não é só da estudante. Um dos referenciais teóricos desse estágio é o Feminismo, no qual a reflexividade é um eixo central. Também os princípios da Educação Popular em Paulo Freire são referência, não apenas para pensar sobre a escola, que é o campo do estágio, mas sobre as relações que se passam na própria supervisão.

A supervisora do estágio, Zilda, comenta sobre a atividade:

O que eu tento trabalhar com meus alunos é: “não dá para ficar me repetindo igual papagaio”. O que é formar para a autonomia, educar para a autonomia? É mais fácil pôr a proposta e colocar pra eles executarem. É mais fácil e muitos demandam isso. Mas eles têm que identificar o que vai elaborar a proposta, realizar e avaliar. Só a execução não me interessa. Eu falo para eles: “Talvez você até queira isso, mas não é isso que vai te ajudar lá na frente”. Não é fácil, eu tenho muitos conflitos em relação a isso. O grande exercício que é feito, é eles se sentirem parte da sociedade. Eles também reproduzem, eles também têm medo, eles abusam de poder. Achar que eles estão bem intencionados, é isso que a ciência positivista colonial fez. (Zilda).

A Psicologia tem uma forte história como ciência da vida privada e os dois relatos acima, de Laila e Zilda, fazem pensar que a demanda pelas contribuições da graduação em Psicologia para as Políticas Públicas deve passar também por uma mudança não apenas nos projetos pedagógicos, mas também no detalhe. As definições mais gerais do currículo são altamente relevantes, mas há toda uma variedade nos gêneros discursivos que se processam na relação entre professor e estudante que são pouco valorizadas na Educação Superior. A individualização da experiência, em ações de políticas públicas, ou em qualquer campo de intervenção, poderia se repetir até mesmo em um estágio na favela, em Psicologia

Comunitária. É preciso reforçar algo já dito: as atividades que adotam uma variedade nos gêneros discursivos entre professor e aluno, saindo do perfil conteudista de aplicação de conteúdos teóricos, estão circunscritas a poucos espaços e são geralmente concorridas.

Vamos a outra experiência. Mayara, egressa do Curso e trabalhadora no SUS, faz a intermediação de demandas entre gestores e trabalhadores, principalmente em relação ao fluxo de determinados usuários na rede intersetorial. Os desafios do trabalho coletivo são vivenciados a toda prova e exigem habilidades de mediação. Ela justifica suas dificuldades pelo fato de ser recém-formada. Sabe que só irá construir esses componentes da competência com a experiência. Mas duas atividades curriculares que teve na graduação a ajudam a situar os conflitos que vivencia. Ela se refere a um projeto de pesquisa e extensão de que participou na graduação, sobre conselhos de Saúde, e também a uma disciplina optativa chamada Saúde Coletiva e Saúde Mental. Na disciplina, a turma fez visitas a serviços substitutivos de Saúde Mental. Embora essa psicóloga sofra com um forte desgaste no trabalho, ocasionado por sua delicada função, o conhecimento sobre seu conhecimento aprofundado sobre a história das políticas de Saúde dá a sensação de estar participando de um coletivo, de um movimento social em que a clínica e a política são articuladas. Isso a tem ajudado muito.

Eu acho que é fundamental conhecer a rede sabe, assim? Conhecer sobre o serviço substitutivo, é, conhecer mesmo né assim. [...] Fazer uma visita pontual, né, e ter um exemplo de como é que as questões da política influenciam nisso, sabe. Acho que conhecer um pouco da história também [...], do movimento dos trabalhadores aqui, como é que isso foi importante né. Então eu acho que é um pouco isso. [...] Conhecer a rede porque, se eu tivesse ficado só com o que já estava na grade [obrigatória], né, que era ver o hospital psiquiátrico, eu não teria conhecido a política atual, a questão da Reforma, que eu acho que é fundamental. Acho que tem que ter mais disciplinas voltadas mais pra isso, porque eu acho que às vezes fica muito voltado pra questão diagnóstica sabe, assim? Psicopatologia e às vezes tem aquela questão da briga das teorias. (Mayara, Eg2-UFMG)

Os gêneros do discurso a que teve acesso durante as duas atividades variam enormemente em relação a textos científicos: relatos de trabalhadores da Saúde Mental, conversas com usuários nos serviços, conversas com conselheiros tutelares e análise da dinâmica política do SUS, etc.

Laila e Mayara vão de encontro a muitos trechos de entrevistas, em que os participantes da pesquisa argumentam que a UFMG minimiza o valor de se conhecer mais concretamente, por dentro dos espaços institucionais, as políticas públicas. Talvez não seja o caso de desvalorizar. Vejamos o porquê da hipótese. Mayara participou de um tipo de projeto que não é comum para os estudantes da graduação – pesquisa e extensão juntas – além de ter feito uma disciplina optativa no 5º período que agora está sendo oferecida em uma das

ênfases. Laila participou de um estágio que, segundo ela, era concorridíssimo. As lembranças dos egressos em geral não remetem a disciplinas obrigatórias. A exceção, muito presente em todos os cinco relatos, foi a disciplina *Psicologia Social II*. A característica destacada sobre essa disciplina é o fato de terem tido uma participação mais ativa, pois a mesma era conduzida como Grupo Operativo, conforme a proposta de Pichón Rivière. Essa atividade também já não é mais ofertada no Curso.

Será mesmo tão difícil para docentes e estudantes construir atividades curriculares que sejam menos enquadradas pelo modo disciplinar de se trabalhar os conteúdos?

5.6 O perfil extensionista

Vimos, na primeira parte deste Capítulo, que a maioria dos estágios curriculares vem ocorrendo no SPA. Os serviços públicos, onde são desenvolvidas as ações em políticas públicas com participação de psicólogos, passam por tantas questões que não têm facilidade para chegarem às IES. Essas, por sua vez, têm dificuldade para acessarem esses campos de estágio. Dois professores entrevistados relatam essas dificuldades, uma vez que o convênio e a interlocução tomam muito tempo e envolvem uma burocracia. Mesmo com essas dificuldades, há professores do Curso vinculados a projetos de extensão. Dentre eles, há projetos do *Pró-Saúde*⁴³, *Pet-Saúde*⁴⁴ e *Ver-SUS*⁴⁵. Em nossa avaliação, considerando as ponderações dos entrevistados, a participação do Curso nesses programas não chega a ocasionar ainda uma reorientação no modelo de formação da graduação em Psicologia. Ou seja, o Curso não se mobilizou de modo mais amplo, até o momento, como é a expectativa das políticas públicas que propõem a reorientação da formação superior em Saúde.

⁴³ *Pró-Saúde* é o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde. Criado pelo Ministério da Saúde em parceria com o Ministério da Educação em 2005, o Programa prevê uma “robusta articulação” entre as instituições formadoras e os serviços. O objetivo é “a integração ensino-serviço, visando à reorientação da formação profissional, assegurando uma abordagem integral do processo Saúde-doença com ênfase na atenção básica, promovendo transformações nos processos de geração de conhecimentos, ensino e aprendizagem e de prestação de serviços à população.” (BRASIL, 2007, p. 13). A UFMG participa do Pró-Saúde. O primeiro Edital, de 2005, contemplou apenas os Cursos de Medicina, Enfermagem e Odontologia. Já o edital de 2007 inclui a Psicologia.

⁴⁴ *Pet-Saúde* é o Programa de Educação para o Trabalho pela Saúde. Criado em 2008 pelo Ministério da Saúde e pelo Ministério da Educação, é destinado a fomentar grupos de aprendizagem tutorial na Estratégia Saúde da Família. Sua função é viabilizar programas de aperfeiçoamento e especialização em serviço dos profissionais da Saúde, bem como de iniciação ao trabalho, estágios e vivências, dirigidos aos estudantes. São concedidas bolsas para estudantes de graduação, para professores das IES e para preceptores nos serviços. As IES devem instituir e manter Núcleos de Excelência Clínica Aplicada na Atenção Básica. (BRASIL, 2008).

⁴⁵ *Ver-SUS* significa Vivências e Estágios na Realidade do SUS. Também investe na ideia de que os serviços de Saúde do SUS são espaços de aprendizagem. As vivências, chamadas de imersão, duram de 7 a 15 dias e seguem a lógica transdisciplinar. Além dos “viveres”, que são estudantes e residentes na área da Saúde, há facilitadores e comissão organizadora. O Ver-SUS é uma proposta desenvolvida pelo Ministério da Saúde em parceria com diversas instituições e entidades. (BRASIL, 2013)

A partir de 2014, os três eixos de orientação do Pró-Saúde passaram a ganhar mais atenção dos diversos cursos envolvidos na UFMG. Esses três eixos são: a orientação teórica em Saúde Pública, os cenários de prática no SUS (e em serviços da UFMG conveniados a ele), além da orientação pedagógica, que valoriza a crítica aos serviços e as metodologias ativas de aprendizagem. O Pró-Saúde na UFMG tem apoiado os grupos tutoriais Pet-Saúde, a oferta de disciplinas optativas multiprofissionais e ligadas aos grupos tutoriais, a ação dos Núcleos Docentes Estruturantes de cada Curso, o estudo sobre os fluxos de referência e contra-referência entre os serviços da UFMG, a implantação de uma comissão de integração ensino-serviço, dentre outras medidas. Algumas dessas linhas de ação já se mostram presentes na fala de professores entrevistados. Por exemplo, o Curso tem se mobilizado recentemente em torno da integração do SPA com a rede. Há um diagnóstico de que o SPA ainda é marcado pelo isolamento e pela percepção de que ali se faz a simples “aplicação” de conhecimentos, como o próprio nome indica. Os estudantes entrevistados não relatam experiências de estágio no SPA que tenham superado esses dois problemas, mas os professores acreditam que há um clima de mudanças.

O Curso vem ampliando suas experiências em extensão, o que muda, aos poucos e discretamente, as características da graduação. Um dado significativo é que, entre os 22 projetos de extensão desenvolvidos por professores do Curso em 2014⁴⁶, a maioria está claramente articulada com políticas públicas. São eles:

- a) “Já é”: associa intervenção sobre subjetividade e política, com atendimento psicanalítico e oficinas de quadrinhos; parceria com a Diretoria de Promoção da Juventude e Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas;
- b) “Diagnóstico da rede de enfrentamento ao uso abusivo de crack, álcool e outras drogas por crianças e adolescentes e formação para ações estratégicas”: pesquisa-ação na rede de serviços de Betim seguida por oficinas de capacitação;
- c) “O trabalho em rede para a promoção da saúde de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e violência: desafios da intersectorialidade”: ajudar profissionais da rede de assistência e defesa dos direitos de crianças e adolescentes a elaborar ações estratégicas;
- d) “A busca pela equidade em Saúde: a participação do campo religioso afro-brasileiro”: debates, cursos e oficinas para divulgação das políticas de promoção da

⁴⁶ Dados da secretaria e da Plataforma Lattes.

Saúde da população negra e prevenção de doenças, junto às lideranças dos terreiros do campo religioso afro-brasileiro, e possibilitar a divulgação dos saberes veiculados nesse campo religioso sobre a saúde e a doença;

- e) “Atenção psicossocial em grupo para mães em situação de internação hospitalar”: desconstruir o discurso do preconceito e do estereótipo em relação à maternidade e à heterossexualidade compulsória; Maternidade H. Risoleta Neves;
- f) “Construção do caso clínico em equipes de Saúde mental infantil”;
- g) “CAVAS/UFGM - Pesquisa e Atendimento a Crianças e Adolescentes Vítimas de Abuso Sexual”;
- h) “Registros de família”: como o nomadismo presente na vida de famílias, bem como o seu desenraizamento em laços de sangue e em uma estrutura patriarcal sustentada na tradição, afetam o campo do Direito, com as suas Varas de Família;
- i) “Programa Polos de Cidadania na UFGM”: fortalecimento de redes de proteção e promoção de direitos humanos; mobilização e organização popular; assessoria aos movimentos sociais e culturais; assessoria às entidades voltadas à efetivação de direitos humanos, como a Justiça Federal, o Ministério Público Federal, a Defensoria Pública da União, o Ministério Público Estadual, a Defensoria Pública Estadual, dentre outros; realização de estudos e pesquisas sociais aplicadas; elaboração de esquetes teatrais de rua;
- j) “Doença Falciforme: Linha de Cuidados na Atenção Primária à Saúde”: mobilização de gestores e formação de profissionais;
- k) “Diálogo e alteridade: ambiente escolar sustentável”: proposta de educação em direitos humanos junto às crianças e aos adolescentes mediante a criação de um Núcleo de Integração e Solução de Conflitos Escolares NISCE;
- l) “Acolhimento a queixa psicológica: da formação profissional ao compromisso social”: práticas de acolhimento a demandas psicológicas desenvolvidas junto ao Serviço de Psicologia do Centro de Referência em Neurofibromatose do Estado De Minas Gerais que funciona do Prédio da Dermatologia do Hospital das Clínicas;
- m) “Políticas de inclusão no ensino superior”: valorização afirmativa de trajetórias e identidades de jovens estudantes egressos de escola pública, negros e indígenas;
- n) “Educação sem homofobia: formação de professores da rede pública”;
- o) “Conexão de saberes sobre o trabalho: Saúde e Segurança na mineração”.

Talvez a extensão seja o elemento do tripé ensino-pesquisa-extensão mais potente para a formação qualificada de estudantes de Psicologia em face de temáticas em políticas públicas. Como vimos acima, egressos e estudantes mencionam sobre a relevância da extensão em suas trajetórias. A vivência mais ampla pode favorecer a formação reflexiva e crítica diante de questões que desafiam o preconceito. Tende a gerar também maior autonomia no pensamento, o que é essencial para o estudante superar a replicação de ideias colocadas por autores e professores. Como também observam outros autores (SILVA, 2013; MENDES et al., 2012), a extensão na Psicologia tende a gerar uma formação crítica construída na vivência a partir da autonomia, da liberdade e do protagonismo. A crítica não é uma garantia dada pela extensão, pois isso vai depender de cada arranjo institucional que se faz entre o Curso e o campo. Há um terreno fértil para isso no Curso.

Alguns dos projetos de extensão citados, contudo, não incluem estudantes da graduação. Não conseguimos dados suficientes para apresentar o número médio de vagas anuais, mas todas as pessoas entrevistadas falam dessa carência. Por outro lado, a participação do Curso em projetos de extensão tem sido bem avaliada pela instituição da UFMG. Um relatório chamado INA, coordenado por uma comissão, a CPPD⁴⁷, avalia os professores e os departamentos. No espaço final do relatório, o Departamento tem destacado os projetos de extensão, incluindo os que estão vinculados ao Pró e Pet Saúde. Este é um dado fundamental para nossa interpretação sobre as mudanças curriculares que vêm acontecendo: a influência nos encargos didáticos. Uma das funções da CPPD é recomendar a contratação de mais professores, em caso de ampliação das atividades de extensão. A diretriz atualmente colocada pela administração da UFMG é a do fortalecimento real do tripé ensino-pesquisa-extensão. É preciso fazer pesquisa de ponta, mas também ampliar significativamente as atividades de extensão. A direção institucional quer que a Universidade esteja na rede.

Dois docentes entrevistados comentam que, com os novos professores que estão sendo contratados, o perfil da graduação tende a mudar.

A federal vai ganhar uma força enorme em extensão. Mas a força, mesmo, da maioria dos professores, é pesquisa. O nosso ...por onde o desejo, mesmo, vai, é pesquisar. Mas há também um desejo enorme de extensão [cita nomes] quem tem fôlego para discutir com a rede. Com as novas contratações, parece que estamos constituindo um grupo. Provavelmente isso vai se constituir como política departamental (George).

⁴⁷ O **Sistema de Informações Acadêmicas - INA** - tem por objetivo coletar dados e organizar informações relacionadas à atividade professor na UFMG. Registra a atuação dos professores em atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração. O INA subsidia a tomada de decisão da administração institucional. A coordenação do INA é feita pela Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD) da UFMG.

Alguns dos últimos concursos do Departamento foram, inclusive, acompanhados de perto por instâncias da direção institucional, no sentido de se garantir a maior valorização de candidatos com perfil extensionista. Até mesmo em reuniões da Câmara Departamental se discutiu tal perfil, em relação a alguns editais recentes. Um exemplo de discussão: “tem que ter perfil em Saúde Coletiva”. “Não é clínica, consultório estendido. É psicólogo na rede” (vários entrevistados). Em todo o Brasil, a extensão começa a se fortalecer na segunda metade dos anos 2000, pelo Plano Nacional de Educação. Mas a UFMG, especificamente, começa a dar um valor maior para as ações extensionistas.

A exigência de produtividade em pesquisa sobrecarrega os docentes e por isso a valorização da extensão é muito bem recebida pelo Curso. Mesmo alguns entrevistados que não nomeiam, exatamente, a demanda por mais extensão, ao menos afirmam categoricamente que o modelo tem que mudar.

5.7 Considerações finais

O estudo nos leva a afirmar que a instituição vem produzindo transformações no Curso que são favoráveis à formação reflexiva ligada a políticas públicas. Isso tende a se ampliar com a valorização de atividades que se aproximem da problematização sobre as competências exigidas no mundo do trabalho, o que ainda parece ser visto como algo de menor relevância acadêmica. Vimos que a maioria dos projetos de extensão na Psicologia está diretamente vinculada a políticas públicas. Sendo assim, com a valorização da extensão, a formação a partir de temáticas como Saúde, Assistência Social, Educação e relações com a Justiça tende a ganhar ainda mais força. Não faria sentido apenas exigir o investimento de docentes na indissociabilidade do tripé ensino-pesquisa-extensão. As políticas institucionais têm muita potencialidade para transformar valores embutidos em uma formação. A situação da UFMG faz lembrar o enfoque dado para a formação reflexiva por um autor já discutido no Capítulo 2. Zeichner (1998) defende que a formação na universidade muda quando as formas de reconhecimento institucional e de *status* profissional também se alteram. Os docentes não têm simplesmente um perfil de pesquisadores, eles são levados a produzirem desse modo pelas políticas de pós-graduação. As queixas que ouvimos na UFMG quanto às dificuldades de se firmarem acordos com os serviços públicos, para a extensão, não representam mero descaso dos docentes. Pesquisas colaborativas com o campo e a inserção de estudantes com uma interlocução mais forte requerem tempo dos docentes ou de outros profissionais

responsáveis para tal. Há, portanto, uma dimensão institucional na mudança da formação que já começa a acontecer.

Muito se comentou, nas entrevistas, que vários docentes do Curso não gostam de dar aulas na graduação. Deve haver mesmo um perfil pessoal, dentre eles, o perfil extensionista. Mas isso não exclui o entendimento de que a mecanização no trabalho dos docentes os afasta também da graduação. O processo de trabalho geralmente segmenta ensino, pesquisa e extensão. Além disso, o Curso não criou ainda, de modo mais amplo, boas estratégias de ensino nas disciplinas que possam motivar estudantes e docentes a pensarem mais e a reproduzirem menos os conteúdos.

Entretanto, a valorização da mediação do Curso com os problemas que o campo traz passa também pelas formas entender esse campo, situando o saber da Psicologia e propondo intervenções. Essas características da formação escapam à capacidade institucional de produzir mudanças, pois estão muito vinculadas à ação do coletivo de docentes e a cada docente em particular. As dimensões epistemológicas, ético-políticas e pedagógicas das práticas de formação mais reflexivas requerem uma reformulação mais radical do currículo e, de fato, coletiva. O peso da grade curricular sobre os estudantes tem sido muito forte. Além da sala de aula tomar muito tempo, as atividades tendem a enquadrar com pujança os problemas da prática nas teorias. E estas são sempre limitadas.

O fato de não termos tido acesso aos planos das optativas do núcleo comum pode estar ampliando a crítica negativa que prevalece neste Capítulo. Tal crítica, aliás, é trazida por todos os 15 entrevistados. Sabemos que muitos docentes optam por levar a essas disciplinas optativas do núcleo comum (que não têm ementa pré-estabelecida) seus temas de pesquisa que desenvolvem na época. Portanto, a graduação fica mais uma vez condicionada ao que se produz em pesquisa no Programa de Pós-graduação. Certamente há potencialidades, mas conseguimos localizar mais perdas, para os estudantes, nessa relação.

6 O CASO DA PUC MINAS SÃO GABRIEL: SENTIDOS SOBRE A VOCAÇÃO DE UM CURSO PARA A FORMAÇÃO SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS

O segundo Curso de Psicologia da PUC existente em Belo Horizonte fica no *Campus* São Gabriel. Ele foi criado com a proposta de atender à demanda de um público-alvo mais voltado para as regiões Leste e Nordeste da capital. Ainda que o Curso tenha apenas quinze anos, o currículo atual é a quarta versão já implantada e a terceira que está de acordo com as DCN. A unidade da PUC no bairro São Gabriel se difere bastante da outra existente na capital mineira, o Coração Eucarístico. Veremos que tal especificidade acaba sendo uma caixa de ressonância para discursos que tentam articular a abordagem de temáticas ligadas a políticas públicas com determinados enfoques sobre as competências no trabalho do psicólogo. Será preciso localizar o engendramento dos discursos em práticas cotidianas de formação e também as vozes dissidentes. Esse caso é eloquente para refletirmos porque o currículo é um campo de lutas.

6.1 Uma descrição inicial

Assim como foi feito no primeiro caso analisado, uma descrição do modo como os elementos curriculares estão dispostos no Curso e, em especial, dos conteúdos e atividades mais ligados a políticas públicas, irá nos ajudar a situar o caso. Esse panorama tem como fontes de análise o PPC e relatórios recentes sobre atividades de estágio e extensão.

O profissional generalista é definido no PPC atual da seguinte forma:

Convém definir que generalista, aqui, não significa ‘saber um pouquinho de tudo’, mas saber adequadamente aquilo que é básico para a formação. A formação generalista deve propiciar, ao graduado, condições e competências para atuar em diferentes campos e contextos, e capacidade de gerir sua formação continuada, a partir de suas experiências de atuação. Essa formação, tal como definida em nossas Diretrizes, deverá ser garantida pelo Núcleo Comum. (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS, 2009, p.5).

Não seria o caso, segundo a versão curricular atual, de apenas garantir certa pluralidade diante das vertentes teóricas da Psicologia, mas propiciar condições e competências para atuar em diferentes campos e contextos, além de capacidade para gerir a formação depois de concluída a graduação.

Uma questão nos parece central, nessa proposição. O generalista é aquele profissional formado para além da pluralidade das vertentes teóricas. O Curso deve produzir, de modo mais enfático, mediações com diferentes campos de atuação. De um lado, o Projeto de 2003 já

estabeleceu um núcleo comum, permitindo relativo rompimento com a hegemonia da clínica como eixo mais forte. De outro, a inserção nos estágios desde etapas iniciais do curso, também colocada em 2003, já estaria facilitando a retroalimentação entre práticas e teorias. Esses dois aspectos são bem avaliados, tanto pelo PPC quanto pelos nossos entrevistados docentes, estudantes e egressos. A versão de 2009 é a tentativa de concretizar uma formação por competências.

Essa mudança desloca o eixo dos cursos, até então estruturado na transmissão de conteúdos pré-definidos, para a produção de “saberes em uso”; o que torna a busca da interação, entre práticas de estágios e atividades de sala de aula, um objetivo fundamental. (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS, 2009, p.15).

As competências e habilidades básicas listadas nas DCN são citadas literalmente no PPC. Vamos discutir logo abaixo as estratégias propostas, mas para isso é preciso situar a definição das ênfases curriculares.

O PPC tenta enfrentar o problema das ênfases, para que não se tornem especialização precoce: “A ideia mais forte presente é a de ênfases que atravessem transversalmente as diversas áreas de atuação e locais de trabalho” (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS, 2009, p.20). O modo como as ênfases estavam definidas no Projeto de 2006 não era satisfatório: uma se associava à Clínica (ênfase em Psicologia Clínica) e outra aos campos da Psicologia Social e do Trabalho (Psicologia, Organizações e Instituições Sociais). Essa estratégia acabava cristalizando a indesejável função de especialidade da ênfase.

O PPC adverte que um novo currículo depende da “mudança da cultura acadêmica e nos saberes e fazeres da prática docente” (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS, 2009, p. 6-7). Vemos que o currículo atual tenta romper “[...] com um modelo de curso no qual a teoria garante a fundamentação da prática e esta se torna espaço de ilustração da primeira, sem promover a verdadeira produção de conhecimento.” (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS, 2009, p.15-16).

As novas ênfases lembram a versão anterior, mas com novos nomes: “Gestão, Processos de Subjetivação e Instituições” e “Cuidado, Processos Psicossociais e Saúde”. Elas buscam fazer torções no uso convencional dessas noções, como veremos adiante. A estratégia é que as disciplinas do núcleo comum permaneçam até o final do curso, havendo uma segmentação em dois grupos nos *Seminários Temáticos de Integração* e nos *Estágios Profissionalizantes*. A tentativa é afastar a associação que se pode fazer de uma ênfase com

uma área de atuação clássica do psicólogo. Novos campos de atuação são o horizonte do PPC, os quais exigem “uma amplitude de ações” (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS, 2009, p. 20). As ações do psicólogo são resumidas em uma passagem do texto: “[...] vão desde o atendimento da clientela, passando pela organização do processo de trabalho, pelos contatos interinstitucionais, planejamento, até a pesquisa, a criação de processos de avaliação e trabalho em equipe, dentre outras.” (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS, 2009, p. 20).

Vislumbrando a complexidade da ação do trabalhador psicólogo, o PPC acaba por valorizar mais o caráter generalista da formação do que as ênfases em si. Há várias passagens alertando para a necessidade de cada ênfase incluir alguma dimensão da outra. A nomenclatura é apresentada com cautela, relevando as reservas na adoção de ênfases:

Para evitar uma apropriação da novidade dessa proposta a partir de categorias mais clássicas, associamos a expressão “processos de subjetivação” ao título “gestão e instituições”, classicamente ligado a ações coletivas; no título “cuidado e saúde”, tradicionalmente ligado à atenção individualizada, anexamos “processos psicossociais” (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS, 2009, p. 21, grifos do autor).

Para que a proposta dê certo, o PPC lança mão de duas táticas. O problema a ser evitado é que a grande maioria vinha escolhendo a ênfase mais ligada à clínica. A primeira tática pensada pelo PPC foi que, antes de escolher a ênfase, os estudantes devem cursar a disciplina Gestão e Cuidado no 6º período para refletirem sobre o significado das duas ênfases. A disciplina de 32h/a tem como ementa, segundo o PPC:

Introdução dos temas que serão trabalhados nas ênfases do curso: Gestão de processos de trabalho e subjetivação em diferentes contextos institucionais; construção e implementação de diagnósticos e intervenções desses e nesses processos. Ações de cuidado e promoção da saúde em diferentes contextos; construção de estratégias de diagnóstico e intervenção clínica e psicossociais. Articulação entre as ênfases do curso (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS, 2009, p. 45).

Mais abaixo, explicaremos que essa disciplina foi extinta recentemente.

A outra tática são os quatro *Seminários Temáticos de Integração*, entre o 7º e o 10º períodos, oferecidos separadamente aos estudantes de cada ênfase. A ementa dos Seminários é a mesma para as duas ênfases, restando aos docentes de cada uma delas organizar as discussões para a construção dessas atividades específicas. Eles não têm conteúdo pronto para os alunos; são lugar de discussão sobre as trajetórias dos estudantes, que trazem suas experiências para criar novos modos de compreender problemas ou situações, “de forma a

ampliar as leituras e possibilidades de intervenção na realidade” (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS, 2009, p. 22). Em outra parte do Capítulo mencionaremos que também essa estratégia já passou por reformulações.

O PPC tem a intenção de operacionalizar o “saber-fazer” a partir dos *Seminários Temáticos*, da inserção em estágios desde o 2º período até a conclusão do Curso, da possível inserção do estudante em projetos de extensão e pesquisa e, também, da elaboração de um trabalho de conclusão de curso, supervisionado em encontros de grupos de estudantes com um docente desde o 8º período.

Os estágios são divididos em três etapas: *Estágios Básicos*, *Intermediários* e *Profissionalizantes*. O *Básico* tem três módulos de “prática investigativa” no 2º, 3º e 4º períodos, em que se comparam diversos campos e modos de atuação do psicólogo a partir de visitas e entrevistas, realiza-se uma pesquisa bibliográfica e elabora-se um pequeno artigo. Nos *Estágios Intermediários*, o estudante faz entrevistas, orientação, avaliação, levanta necessidades de organizações e instituições, além de já fazer intervenções. Já os *Estágios Profissionalizantes* seguem as especificidades das ênfases. Na ênfase em Gestão, Processos de Subjetivação e Instituições, as atividades se voltam para empresas e para intervenção psicossocial em instituições públicas e do terceiro setor. Na ênfase em Cuidado, Processos Psicossociais e Saúde, o estagiário trabalha com psicodiagnóstico, psicoterapia e atendimento psicológico na clínica-escola ou em instituições de Saúde e de Educação.

As competências específicas associadas, pelo PPC, à ênfase em Gestão, processos de subjetivação e instituições remetem às instituições e organizações, ao planejamento de intervenção institucional, às visões contemporâneas de trabalho e ao psicólogo como aquele que atua nas relações de trabalho, aos “fenômenos da vida urbana”, às intervenções psicossociais com grupos, instituições e comunidades e ao gerenciamento de programas, processos e problemas psicológicos e psicossociais. Já as competências da ênfase em Cuidado, processos psicossociais e saúde focalizam ações de cuidado, promoção da saúde, diagnóstico e intervenção clínica, mas também psicossocial. Remetem às “demandas de diversos setores à psicologia”, à psicoterapia individual, de casal e de família, ao atendimento psicológico em situações de crise e urgência, ao planejamento de projetos de acompanhamento e intervenção clínica junto a setores jurídico, da saúde e da educação, à reinserção social de sujeitos, à articulação entre ações clínicas e sociais, à atuação em equipe multiprofissional e construção de projetos comuns de trabalho, e ao gerenciamento e supervisão de programas de intervenção.

Tem-se aqui uma subdivisão clara, em que o estudante da ênfase em Gestão, Processos de Subjetivação e Instituições não irá trabalhar com atendimentos individuais na clínica-escola.

O quadro 5, abaixo, mostra o levantamento que fizemos no PPC de 2009 sobre as ementas das disciplinas⁴⁸. Todos os estudantes cursam disciplinas com temáticas mais relacionadas a políticas sociais. Entretanto, apenas pelo documento não é possível entender qual é a relação que os Seminários de cada ênfase fazem com esse campo.

Quadro 5 - Temas relacionados a políticas públicas trabalhados nas disciplinas, segundo ementas do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Psicologia da PUC - MG/SG, 2009

Tema	Obrigatórias núcleo comum	Disciplinas de ênfase
Infância brasileira	Teorias do desenvolvimento e da aprendizagem da criança (Constituição histórica, social e cultural da infância ...)	1) Gestão e cuidado (... gestão de processos de trabalho e subjetivação em diferentes contextos institucionais; construção e implementação de diagnósticos e intervenções desses e nesses processos. Ações de cuidado e promoção da saúde em diferentes contextos; construção de estratégias de diagnóstico e intervenção clínica e psicossociais...); 2) Seminários temáticos de integração I, II, III e IV de cada Ênfase (reflexão a partir da articulação de práticas com conceitos teóricos. Análise e discussão sobre os diversos modos de se compreender um problema ou situação, de forma a ampliar a crítica e as possibilidades de intervir na realidade. Discussões temáticas sobre gestão, processos de subjetivação e instituições.)
Atuação contextualizada ao trabalho em políticas sociais (disciplinas não citadas em outras partes desse Quadro)	1) Psicologia: ciência e profissão (... Os campos de atuação profissional da psicologia, tradicionais e emergentes); 2) Teorias dos grupos e processos psicossociais (... Grupos: pesquisa e intervenção. Métodos e técnicas de trabalho com grupos. Trabalho em equipe); 3) Intervenções psicossociais e práticas comunitárias (... métodos de intervenção com grupos, organizações e comunidades.).	
Raça/etnia, geração	Psicologia social (... teorias e conceitos básicos em psicologia... raça, etnia, geração...)	
Instituições e sociedade	Psicologia institucional (... sociedade e instituições. Instituições e poder...)	
Saúde pública	1) Psicologia e saúde (Sistema de saúde no Brasil e seus diferentes contextos político-institucionais. Contribuições teórico-metodológicas da psicologia para o campo da saúde. Processos de subjetivação e saúde. A atuação do psicólogo e o trabalho interdisciplinar.) 2) Saúde coletiva e saúde mental (estudo da construção das políticas de saúde mental no Brasil, no contexto da saúde coletiva. Reforma psiquiátrica e os serviços substitutivos em saúde mental. Saúde mental na atenção básica e apoio matricial.)	
Participação social	1) Psicologia e políticas públicas (... Direitos sociais, cidadania e participação social ... os movimentos sociais) 2) Intervenções psicossociais e práticas comunitárias (... Mudança social. Metodologias participativas. Práticas comunitárias ...) 3) Psicologia, trabalho e processos políticos (Psicologia e relações sindicais ...) 4) Sociologia (... Controle social, estratificação, mobilidade social e mudança social)	
Educação brasileira	Psicologia e educação (realidade da educação brasileira, seu funcionamento, sua lógica, as relações entre linguagem e instituições educativas. A educação na perspectiva sociológica. Ação do psicólogo nas instituições educativas)	

⁴⁸ Não tivemos acesso aos planos de ensino, pois a atual coordenação entende que eles são de domínio privado de cada professor. Como seria muito complexo procurar cada docente e pedir para ceder os planos, a decisão foi fazer o Quadro 5 a partir apenas das ementas que estão no PPC.

Saúde mental e trabalho	1) Saúde mental e trabalho (Saúde do trabalhador ... Diagnóstico e proposições para a promoção de saúde do trabalhador); 2) Psicologia, trabalho e processos políticos (... Psicologia e relações sindicais. Intervenções da psicologia frente ao trabalho informal, trabalho precário e o desemprego...)	
Família	História social da família. Relações de gênero na família. Modelos contemporâneos de organização familiar...	
Direitos humanos, inclusão	Psicologia, inclusão e direitos humanos (direitos humanos e inclusão na sociedade contemporânea. Conceitos de inclusão e integração. História das idéias a respeito das pessoas com deficiência. Contribuições da psicologia nas conquistas da cidadania das pessoas de grupos minoritários na área da educação, saúde e trabalho.	

Fonte: Dados da pesquisa a partir de análise do ementário existente no PPC (2009)

Há uma disciplina obrigatória específica sobre políticas públicas, cuja ementa é:

Estado, sociedade e políticas públicas. Direitos sociais, cidadania e participação social. Políticas sociais, econômicas e urbanas. Os movimentos sociais. A psicologia e as políticas setoriais: saúde, educação, assistência social, cultura, esporte e lazer, meio ambiente. Elaboração, implantação e avaliação de políticas públicas. (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS, 2009, p. 44).

Uma consideração relevante a fazer é que a existência de uma disciplina com esse nome não gera uma concentração do tema. O quadro 5 permite afirmar que as políticas públicas são transversais como conteúdo no currículo. As disciplinas trabalham questões da realidade em articulação com vertentes teóricas da Psicologia. Essa ideia será reforçada quando trouxermos as entrevistas.

E os Estágios, estariam acompanhando essa tendência? O Quadro 6, abaixo, apresenta os nomes dos estágios ofertados no 2º semestre de 2014 nas três modalidades: *Estágios Básicos, Intermediários e Profissionalizantes*.

Quadro 6 - Estágios do Curso de Graduação em Psicologia, PUC Minas São Gabriel, no segundo semestres de 2014

	Período	Atividade
Estágios Básicos	2	Visitas a campos profissionais com entrevistas a psicólogos
	3	Produção de projeto de pesquisa a partir das visitas
	4	Execução de projeto de pesquisa
Estágios Intermediários	5	1) Construção e validação de instrumentos psicológicos. 2) Entrevista. 3) Intervenções com idosos. 4) Oficinas psicossociais. 5) Práticas em Psicologia Organizacional e do Trabalho. 6) Práticas psicomotoras.
	6	1) Acolhimento psicológico ambulatorial. 2) Avaliação e estimulação cognitiva. 3) Prática de Rorschach. 4) Práticas de avaliação da personalidade. 5) Práticas em psicologia educacional. 6) Psicologia social-comunitária.
Estágios Profissionalizantes da ênfase em Gestão, Processos de Subjetivação e Instituições	7	1) – Avaliação psicológica. 2) Intervenção psicossocial em educação. 3) Intervenções psicossociológicas em gestão de pessoas . 4) Psicologia e políticas públicas. 5) Gestão na Clínica. 6) Jogos organizacionais. 7) Políticas públicas de Saúde. 8) Psicologia social-comunitária.
	8	1) Intervenções psicossociológicas em gestão de pessoas. 2) Políticas públicas de saúde. 3) Políticas públicas: álcool e outras drogas. 4) Políticas públicas: violência de gênero. 5) Psicologia e políticas públicas. 6) Intervenção psicossocial em Educação. 7) Intervenções em Educação. 8) Psicologia e Mediação de Conflitos. 9) Saúde Mental e Trabalho.
	9	1) Intervenção psicossocial em educação. 2) Clínica com mulheres em situação de violência. 3) Intervenções em educação. 4) Orientação de carreiras.5) Psicologia do Trabalho e Saúde Pública. 6) Psicologia e mediação de conflitos. 7) Psicologia e Políticas Públicas.
	10	1) Intervenção psicossocial em educação. 2) Orientação de carreiras. 3) Psicologia e mediação de conflito. 4) Psicodiagnóstico de adulto. 5) Intervenções psicoeducativas. 6) Pesquisa em saúde mental e trabalho. 7) Psicologia e inclusão. 8) Psicologia e políticas públicas. 9) Psicologia jurídica. 10) Saúde Mental.
Estágios Profissionalizantes da ênfase em Cuidado, Processos Psicossociais e Saúde	7	1) Clínica comportamental. 2) Clínica psicanalítica 3) Escuta clínica em ambulatório. 4) Saúde mental. 5) Clínica com adolescentes. 6) Clínica com crianças. 7) Plantão psicológico.
	8	1) Acolhimento psicomotor . 2) Clínica comportamental. 3) Clínica existencial. 4) Orientação profissional. 5) Psicodiagnóstico infanto-juvenil. 6) Saúde mental 7) Acolhimento psicomotor. 8) Clínica psicanalítica. 9) Clínica Sistêmica. 10) Psicodiagnóstico infanto-juvenil.
	9	1) Clínica existencial. 2) Saúde pública. 3) Acolhimento psicomotor. 4) Clínica com crianças. 5) Clínica comportamental. 6) Clínica humanista. 7) Clínica psicanalítica. 8) Clínica sistêmica. 9) Psicodiagnóstico de adulto. 10) Psicologia hospitalar. 11) Saúde Mental.
	10	1) Clínica com crianças 2) Clínica existencial . 3) Clínica psicanalítica. 4) Clínica sistêmica. 5) Clínica comportamental. 6) Psicodiagnóstico de adulto. 7) Psicologia hospitalar.

Fonte: Planilha cedida pela Coordenação de Estágios do Curso (2014/2)

O quadro mostra que no 2º período os estudantes fazem visitas a locais onde psicólogos trabalham, para nos dois períodos seguintes elaborarem e executarem um projeto de pesquisa. A atividade ocorre em articulação com a disciplina *Psicologia: ciência e profissão*. Os estudantes escolhem um desses estágios Básicos e Intermediários, do 2º ao 6º período, passando a ter que fazer dois estágios por período, a partir do 7º período.

Como não tivemos acesso aos Planos de ensino desses estágios, apenas pelos títulos não é possível fazer comentários sobre as articulações com campos ou temáticas em políticas

públicas. Em outra parte do Capítulo retomaremos com dados de relatórios institucionais e entrevistas.

A estratégia registrada para se evitar a continuidade da polarização clínica x “não clínica” é juntar “cuidado e processos psicossociais” e “gestão e processos de subjetivação”, visando formar o generalista. Assim, as ênfases não são redundantes entre si, mas mantêm pontos de contato. Será que os estágios acompanham a proposta? Pelo Quadro, podemos apenas apontar que os *Estágios Profissionalizantes* parecem retomam algo que o currículo atual tenta evitar. Esse ponto será trabalhado mais abaixo.

As condições de funcionamento das atividades propostas são detalhadas no PPC com a tranquilidade trazida pelo fato de que não serão necessários investimentos em termos de infraestrutura e recursos humanos. Já estavam garantidos as horas remuneradas para as coordenações (do curso, de estágios, da clínica-escola, de extensão, de monografia, das ênfases, das áreas – organizacional e trabalho, clínica, avaliação, social, educação, comportamento, além dos projetos especiais, como o Pró-Saúde⁴⁹) e para monitorias. Esse fator institucional favorece a construção de um texto em que há operacionalidade das propostas.

O documento também menciona um sistema de avaliação do Projeto, com “comissões de representação” que incluem docentes e discentes. Vamos nos referir a essas avaliações em outra parte deste Capítulo.

O atual PPC é um texto com forte estilo dissertativo que tem a clara intencionalidade de passar a impressão de que há um grupo relativamente coeso e ativo, com o uso constante da primeira pessoa do plural, na construção coletiva de uma proposta. A redação não tem a formalidade impessoal de um documento administrativo e a proposta é contextualizada segundo vários aspectos da realidade local. Não se observa passividade nos enunciados diante da obrigação de seguir as DCN; ao contrário, as histórias do *Campus* e do próprio Curso são enfatizadas.

As mudanças de 2003 e 2006 não estavam alterando a formação conteudista e excessivamente voltada para áreas de atuação clássicas, com peso maior na Psicologia Clínica dentro do modelo liberal privado. O texto é recheado de ponderações, incluindo até referências bibliográficas cuja lista mescla autores filósofos, autores estudiosos da formação em psicologia e textos normativos. Há menção ao encontro com um especialista em currículos de psicologia, Silvio Botomé. Três linhas de argumentação se mostram concomitantes no

⁴⁹ Sobre o qual falaremos a partir dos dados das entrevistas.

PPC: a autonomia do *Campus*, a apropriação crítica das DCN (sobre a qual já falamos acima) e o peso do fator financeiro no currículo. As cinco entrevistas com os docentes também abordam esses fatores.

Em 2003, quando a primeira turma do Curso ainda não tinha se formado, a primeira reforma foi feita para unificar os currículos de três cursos: São Gabriel, Coração Eucarístico e Betim, uma cidade próxima. Essa versão já se adequou às DCN que ainda seriam aprovadas no ano seguinte. A junção dos currículos foi uma exigência da direção da instituição.

No entanto, a Pró-Reitoria de Graduação, por exigência do MEC, refez sua interpretação, dando a possibilidade para que cada unidade se tornasse independente para ter um currículo compatível com a vocação do corpo docente e com as demandas da região local. Por isso, um novo PPC foi elaborado em 2006. Este, por sua vez, foi logo modificado, dando lugar à versão atual descrita na parte inicial deste Capítulo. A autonomia em questão era mesmo almejada pelos docentes do Curso, principalmente diante do cinquentenário irmão, o Curso de Psicologia do *Campus* Coração Eucarístico. Que diferenças têm esses dois cursos? Que características tem o corpo docente? Quais são as demandas da região onde estão inseridos?

O PPC fala que um perfil foi surgindo no encontro entre os docentes, muito influenciados pela pós-graduação *strictu sensu*, com os discentes, em sua maioria trabalhadores da rede públicas de Saúde e Educação, policiais, líderes religiosos e comunitários.

A mescla disso foi um curso com características também específicas, em que se complementavam a experiência acadêmica e de pesquisa com a experiência da prática em uma realidade que, sendo a realidade da maioria desse país era, para grande parte de nós, professores, objeto de investigação, reflexão e análise, mas não de vivência. Esse encontro na diferença muito contribuiu, acreditamos, para o amadurecimento do curso e de nós mesmos (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS, 2009, p.11-12).

O texto anuncia um Curso mais voltado para a profissão, já se defendendo de possíveis questionamentos:

E que dúvidas não restem sobre o fato de que não excluímos a formação de uma atitude científica e investigativa. Em nossa escolha de formação apenas substantivamos o profissional e não o científico; assim, ao invés de trabalharmos por uma formação profissional do cientista, trabalhamos na formação científica do profissional. (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS, 2009, p.16-17).

Tem-se aqui a proposta de um perfil de “formação científica do profissional”, em que o substantivo é o profissional. Esse perfil é associado a outro: o curso com um “viés radicalmente preventivo” (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS, 2009, p. 14). Nota-se toda uma preocupação em afastar o leitor da associação única entre psicologia e clínica.

O Projeto unificado entre os três cursos, de 2003, é descrito no PPC aprovado em 2009 com inadequado, devido às especificidades acima discutidas, mas também porque era caro, tendo logo que ser alterado para se tornar viável. “Na dimensão econômica, considerando o perfil sociocultural do corpo discente, mudanças também se fizeram imprescindíveis no sentido de viabilizar não apenas a chegada do aluno, mas fundamentalmente, sua permanência no curso.” (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS, 2009, p. 14).

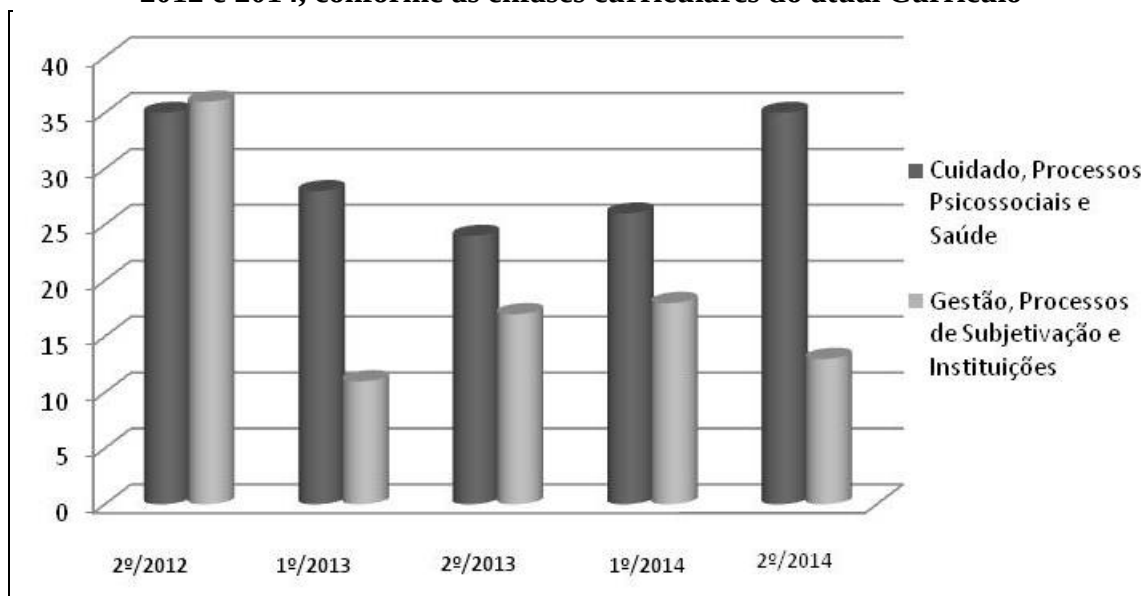
O PPC apenas menciona essa passagem sobre a questão financeira, mas as entrevistas com os docentes trazem mais dados nesse sentido. A versão anterior ao currículo atual era “robusta e onerosa”, como explica uma docente entrevistada. Havia repetição de conteúdos e desdobramentos temáticos que não se adequam à formação de um psicólogo generalista.

6.2 Forças que escapam ao currículo planejado

Com o aporte das entrevistas realizadas e da análise de relatórios elaborados pela Comissão de Implantação do atual currículo, vamos procurar entender algumas tensões, existentes no Curso, ainda não mencionadas.

O gráfico abaixo permite observar que os primeiros estudantes que puderam optar por uma das duas ênfases conforme a versão curricular atual formou-se no segundo semestre de 2012. A divisão foi quase idêntica, para os dois grupos. Já a partir de 2013, as diferenças de preferência entre as duas ênfases começam a aparecer. No último semestre (2014/2), formaram-se 13 psicólogos na ênfase em Gestão, Processos de Subjetivação e Instituições, enquanto 35 formaram-se de acordo com a ênfase em Cuidado, Processos Psicossociais e Saúde.

Figura 2 – Número de psicólogos graduados na PUC Minas Campus São Gabriel, entre 2012 e 2014, conforme as ênfases curriculares do atual Currículo



Fonte: dados do Sistema de Gestão Acadêmica da PUC Minas atualizados em 19 de dezembro de 2014.

Perguntamos aos entrevistados qual é a avaliação que eles fazem do currículo atual do Curso. Uma das docentes responde:

Teoricamente, o nosso projeto de 2009, eu acho que ele tem uma proposta arrojada. Tem uma proposta diferenciada, que visa um pouco, assim, trabalhar menos com conteúdo e mais com garantir competências e habilidades nesse âmbito profissional. (BRUNA, D1-PUC)

Para elaborarem a versão curricular aprovada em 2009, alguns docentes partiram de um entendimento sobre o que é o currículo:

A gente foi lá na Educação pra ver o que é currículo, conceito de currículo e tal. E os conceitos que a gente acabou se apegando, eles falam muito dessa coisa do movimento, que currículo não pode ser uma coisa parada (Bruna, D1-PUC).

Essa professora traz uma série de argumentos para dizer que, de certa forma, os frutos do projeto estão claros, mas há vários impasses. Suas análises coincidem com aquelas feitas pelos outros quatro docentes entrevistados. Acreditamos que há certo consenso avaliativo por duas razões. Primeiro, porque o Curso produz reflexões a partir de uma Comissão de Implantação do Currículo, que é o Núcleo Docente Estruturante (NDE) previsto pelo MEC. A Comissão fez em 2012 avaliações com o corpo docente e discente e o resultado dessas análises circulou pelo Curso, em reuniões de docentes e em assembleia de estudantes. Há

certo consenso também, entre nossos entrevistados, porque buscamos pessoas que participam mais ativamente da organização curricular ou estão mais relacionados à formação ligada a políticas públicas.

Entre os pontos positivos citados nas entrevistas e vistos nos documentos cedidos que informam sobre o trabalho da Comissão de Implantação, está o fato de terem conseguido desvincular a visão convencional de que toda teoria deve preceder a prática. Os *Estágios Básicos* e *Intermediários* ajudam o estudante a formular questões sobre as teorias e ajudam a produzir conhecimento. O segundo ponto positivo é que o currículo está organizado de modo a garantir a discussão sobre campos diversos de atuação do psicólogo. Uma avaliação que o corpo docente tem feito quanto à inserção profissional dos egressos é que a mesma está diretamente relacionada aos estágios curriculares e extracurriculares que o estudante faz fora da clínica-escola. Por haver muitos estágios em serviços de políticas públicas, muitos estudantes posteriormente vão atuar nesse campo. A existência de vários campos de estágio curricular, por sua vez, deve-se ao fato de que boa parte do corpo docente trabalha, desde seus mestrados e doutorados, em temas em Saúde, Educação, Assistência Social, Justiça e outros.

Até 2012, o estudante poderia se matricular em atividades das duas ênfases, escolhendo o que iria constar em seu diploma:

As dificuldades institucionais surgiram, assim: “*Bom, é, nós vamos deixá-los trocar de ênfase? Tipo fazer um ano numa, um ano na outra? Mas o quê que vai aparecer no diploma deles? Que é, porque tem que ter uma, uma definição de uma ênfase. “Bom, aí fica a critério dele”* (Angelina, D3-PUC).

A comissão entendia que deveria haver incentivo, por parte dos docentes, para que os estudantes cursassem as duas ênfases. Os resultados da avaliação, feita pela Comissão de Avaliação, mostram que estudantes e professores consideram que o currículo atual permite uma formação mais generalista, ênfases não fragmentadas, mais estágio e redução da repetição de conteúdos. Alguns docentes, contudo, têm percebido nas ênfases uma cristalização de áreas, tal como se procurou evitar com a criação do atual currículo. De um lado, a ênfase em Cuidado, Processos Psicossociais e Saúde estaria se cristalizando na antiga área de Psicologia Clínica; de outro, Gestão, Processos de Subjetivação e Instituições estaria se cristalizando em Psicologia Social e Psicologia do Trabalho. Um dos comentários, feito por um membro do corpo docente, destoa de uma imagem mais coesa entre esse grupo, que o PPC nos passa:

A inconsistência no projeto, arrisco-me a dizer, está num convite cotidiano aos alunos de serem protagonistas e se posicionar de outro modo diante de sua

formação, enquanto nós professores, confortavelmente nos acomodamos naquilo que já sabemos, que dominamos e que queremos “transmitir”. Ou seja, queremos formar um aluno generalista, mas só topamos diálogos especializados no nosso nicho de formação. (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS, 2012, p.5).

Segundo essa visão, o currículo não estaria tendo efeitos significativos na forma como alguns docentes trabalham. Em todas as 13 entrevistas que fizemos, esse ponto é destacado pelos entrevistados. Por exemplo, os *Seminários* exigem do docente uma postura muito diferente daquela que ele tem nas disciplinas tradicionais. Ele tem que saber garimpar sentidos e saberes que os alunos trazem sobre a sua formação. O debate mais diretivo, a partir de um tema qualquer, acaba cortando a possibilidade de haver um trabalho coletivo da turma. Por haver grande variedade de docentes nesse *Seminário*, cada semestre é diferente do outro e o resultado disso é que se perde na consistência da proposta.

Outro ponto de crítica, que aparece em nossas entrevistas e na própria avaliação institucional, são os *Estágios Profissionalizantes*. Segundo estudantes e docentes, cada supervisor conduz o estágio sem se preocupar com uma articulação com as ênfases. Ou seja, o currículo “no papel” procura incluir os processos psicossociais em estágios sobre cuidado e Saúde, além de processos de subjetivação com a gestão e as instituições. Mas como garantir tal mudança no cotidiano dos estágios? Essa pergunta fica para nós, como sendo um desafio que o Curso ainda não superou. Mesmo quando os PPC são elaborados com reflexão e debate, a apropriação pelo conjunto do curso é parcial, e as pessoas acabam por retomar o que estavam acostumadas a fazer.

Os entrevistados explicam que, por exemplo, se o estudante do Curso fizer apenas os *Estágios Profissionalizantes* da ênfase em Gestão, Processos de Subjetivação, ele não terá experiências de atendimento em Clínica. Ainda que os docentes tenham procurado motivar os estudantes a cursarem as duas ênfases, isso nem sempre acontecia, provavelmente porque os estágios tomam tempo, geram custos e o estudante precisa concluir o Curso. Como a formação para a escuta clínica é relevante para qualquer psicólogo, muitos acabam optando pela ênfase em Cuidado, Processos Psicossociais e Saúde. A maior parte dos estudantes trabalha ou faz estágio fora do Curso porque precisa de recursos financeiros. A decisão por uma das ênfases acaba sendo feita em função do significado que tem a Clínica na profissão.

O maior desafio do currículo, segundo os entrevistados docentes, é o fato de que quem executa o projeto são as pessoas que fazem o curso, docentes e estudantes em geral. Não são apenas as pessoas que idealizaram o projeto. Ainda que certo consenso discursivo prevaleça, não é fácil obter o consenso nas práticas. Havia um forte estímulo para que os estudantes

participassem de atividades das duas ênfases, pois os docentes acreditavam que se fosse possível não haver ênfases, seria melhor.

A gente tenta fazer com que o professor vinculado à ênfase faça isto: que tanto o Cuidado está na Gestão, quanto a Gestão está no Cuidado. [...] Mas não dá pra gente avisar o professor e falar assim: “Olha, a gente sabe que você fez um concurso pra clínica psicanalítica aqui dentro, mas é o seguinte: não dá. Você vai ter que procurar um campo externo aí pra [...]” Não tem como. Então a gente também se deu conta: “Gente, então, a gente não pode fugir do que [...] tem uma coisa que é um curso ideal, outra coisa é o curso real, com as pessoas que estão aqui, que fazem o curso todo dia, então nós também não podemos fugir disso”. (D5-PUC).

Outro problema na concretização do currículo é a dificuldade que os professores enfrentam em assumir estágio externo à clínica-escola. A articulação com o campo dá mais serviço, sendo que os professores são “aulistas” e não recebem mais por isso.

Em 2010, por exigência da Pró-Reitoria de Graduação, o Curso passou a adotar o processo de anualização no turno da manhã para baixar o custo-aluno. A razão da anualização é a queda da demanda. Trata-se de um custo-aluno caro, gerando uma mensalidade alta, o que diminui a competitividade em uma cidade com vários outros cursos de Psicologia. A questão financeira é relevante no caso do São Gabriel. Isso acarreta perda salarial e no horizonte maior, demissões. O currículo vigente já vem de um acordo com a instituição muito balizado pelos cálculos.

Outro problema que o currículo aprovado em 2009 teve que enfrentar são os problemas operacionais. A escolha das atividades de ênfases era quase personalizada e a coordenação esperava por um aprimoramento do Sistema de Gestão Acadêmica, que não se concretizou.

O maior ponto de tensão entre os docentes, na época da proposta aprovada em 2009, foi a realocação de professores. Algumas disciplinas desapareceram e as novas foram preenchidas mediante seleção. Sendo a PUC uma instituição particular, os encargos didáticos são altamente desejados, pois representam ganhos ou perdas na remuneração mensal. Duas professoras entrevistadas comentam que os embates ocorridos também estavam relacionados aos laboratórios. Estes participaram da elaboração da proposta, o que levou a facilidades operacionais e dificuldades conceituais, pois a tendência de alguns dos laboratórios foi pensar de forma segmentada o currículo. A comissão tinha a ideia das competências no trabalho em mente, mas cada grupo tende a pensar por suas particularidades. Uma entrevistada comenta sobre campanhas junto aos alunos, que teria sido feita por docentes da Clínica, contra a redução de conteúdos nessa área.

Já em relação aos estudantes, o PPC não foi constituído com a participação deles e mesmo assim, deixa parecer que está tudo bem. Várias entrevistas com docentes, egressos e estudantes mostram o contrário. Devido à ausência de participação discente na elaboração da proposta, ao receberem o “pacote pronto” muitos questionavam o fato de disciplinas da Clínica terem desaparecido. Uma docente comenta que vários professores Clínica não gostaram dessa perda e comentavam com estudantes, dando margem a situações de embate. Muito se alegou sobre perdas de conteúdo.

Não havendo um trabalho de acompanhamento dos estágios quanto às características do desenho de ênfases, a tendência parece ser reduzir sua potência inicial. Portanto, agora os problemas são outros, mais complexos e de difícil manejo. Para se construir um currículo como esse, tentando se organizar por princípios que fogem à lógica conteudista em estratégias operacionais e não apenas discursivas, a participação de um ator como os estudantes e também alguma estratégia de qualificação dos docentes seriam fundamentais.

A avaliação feita pela Comissão de Implantação do currículo resultou em uma adequação curricular. Os docentes aproveitaram que o semestre letivo foi estendido, na PUC, para levar à Pró-reitoria alterações pontuais no currículo.

Se projeto previa quatro *Seminários Temáticos de Integração*, do 7º ao 10º período, os quais deveriam partir da experiência do aluno, agora se decide pela transformação de dois deles em disciplinas temáticas:

As ênfases ensejam oportunidades de introdução de reflexões e temáticas múltiplas, que, por vezes, não são trazidas pelas trajetórias discentes. Frente a tal constatação, a oferta de disciplinas teóricas de ênfase mostra-se como uma alternativa capaz de potencializar o alargamento do espectro de âmbitos enfocados e, outrossim, oportunizar maior congruência e coesão à vivência das ênfases. (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS, 2012, p.2).

Decidiu-se, também, pela exclusão da disciplina Gestão e Cuidado, porque, “[...] não obstante esta matéria cumprisse meritoriamente a função de apresentar o campo, a existência de um encargo exclusivamente dedicado a tal tarefa consubstanciava um desvelo excessivo,” (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS, 2012, p.2).

6.3 Analisando algumas experiências relacionadas a políticas públicas

Alguns docentes dos Seminários adotam a estratégia pensada pelo currículo planejado: os estudantes partem da experiência, ou da própria curiosidade, para desenvolverem a reflexão e a crítica. Uma dessas professoras conta que procura trabalhar com o estímulo ao

aprofundamento das ideias que eles vão construindo nos estágios. Às vezes, a discussão é mais livre, às vezes ela oferece alguns estímulos, como em uma sequência de aulas que ela explica a seguir:

[...] levei um texto de literatura do Jonatham Smith que é um texto de Mil Oitocentos e pouco. Ele faz uma crítica assim, é uma sátira que ele faz assim, contra a elite. E elite política e econômica inglesa. Ele fala: “nós estamos com um tanto de problema de crianças pobres na rua, eu tenho a saída, vamos é começar a comer crianças. Olha que delícia! Um bebê novinho, carinha tenra, as famílias poderão oferecer um banquete, um bebê de dois meses vai valer uma fortuna. Um bebê de seis meses um pouco mais porque já tá gordinho. Um de dois anos [...]”. Ele faz uma super sátira em relação a isso. Aí, eu falei assim: “Vocês vão ler e aí eu quero que no final, vocês peguem uma questão da atualidade e trabalhem,. Vocês podem fazer uma sátira, podem fazer tirinha se quiserem. Mas eu quero que vocês façam uma crítica”. Eu falei: “Eu não quero artigo científico. Chega! Vocês fazem muito artigo científico. Pode ser ensaio, pode ser crônica, pode ser um conto literário, pode ser uma tirinha ... Mas eu quero que vocês peguem uma questão atual e pensem nela criticamente e façam uma crítica” (Angelina).

Quando feito dessa forma, os Seminários permitem trabalhar temáticas que o Curso não tem como abarcar. Deixa um espaço para “ventilar o currículo”, como diz Angelina. O maior desafio é o fato de que essa forma de lecionar é novidade para docentes e para estudantes.

Ouvimos, durante a pesquisa de campo, exemplos de muitos estudantes que têm levado a experiência de estágio como tema para a elaboração da monografia de conclusão de curso. A qualidade da formação estaria se ampliando, desse modo, em relação ao que a sala de aula pode oferecer:

Uma coisa é ele falar “não, não, o usuário de crack tem que ter isso”. Enfrenta um usuário de crack? Banca? (Angelina).

Uma consideração feita pelos estudantes entrevistados é que o interesse pelos estágios e pelos temas em políticas públicas na monografia tem clara ligação com o fato de que, na sala de aula, esses temas são trabalhados. A ponte entre sala de aula, estágio e monografia é um esforço que tem gerado o reconhecimento dos próprios atores quanto à formação.

Dissemos no Capítulo anterior, dedicado ao estudo de caso do Curso da UFMG, que uma das entrevistadas egressas do Curso vincula o interesse pelo trabalho em políticas públicas com a sua situação socioeconômica e cultural. O estudante de baixa renda é minoria.

A situação se inverte na PUC-MG/SG. Dos 705 matriculados no Curso em fevereiro de 2015, 34% recebem bolsa PROUNI e 29% são participam do FIESS. A maioria estudou

apenas ou a maior parte do tempo em escola pública (74,3%) e os pais têm no máximo Ensino Fundamental (55,8%). Além disso, 47,2% têm renda familiar de 2 a 5 salários mínimos.⁵⁰

Dos cinco egressos da PUC-MG/SG entrevistados, apenas uma pessoa não vincula seus interesses por este campo à situação socioeconômica da família. Deise, por exemplo, vê no retorno que a profissão dá ao público atendido o sentido para seu trabalho:

O fato de querer trabalhar nessa área é de ver a minha profissão contribuindo pra esse público que geralmente não tem acesso, é excluído socialmente e de poder levar meu saber [...] Eu sinto que eu consigo trazer um retorno até assim, pra minha própria família, pro meio onde eu vivi. Me sinto muito bem, porque eu consigo tá aqui e mesmo tendo vivenciado situações próximas das famílias que eu atendo, eu consigo ter um distanciamento que foi a formação que me proporcionou [...] Um olhar de fora e eu tenho meu olhar de dentro também. (Deise, Eg1-PUC).

Keila também identifica que a graduação ofereceu uma lente, no sentido de permitir enxergar potencialidades em seu lugar de origem:

Quando eu era criança, adolescente, tinha uma tendência muito grande, muito forte, em negar aquele lugar, em negar um certo pertencimento a aquele lugar, de ser moradora dali [...]. No ensino médio, eu fui estudar em uma escola pública, ainda numa escola mais central e era muito complicado dizer que eu morava na periferia. Era uma questão de, de vergonha assim. E hoje, indo pra lá [...] como trabalhadora, eu descobri o tanto de coisa legal que tinha naquele lugar, sabe assim? Práticas culturais fantásticas, que hoje eu trabalho com isso, eu fico, eu fico assim ‘*Gente, como que eu não descobri isso antes?*’ (Keila, Eg2-PUC).

Para Bárbara, trabalhar com política social requer ferramentas conceituais e metodológicas, mas também um perfil mais reflexivo em relação ao tipo de questões com os quais ela tem que lidar.

Porque se você chegar de determinada forma, a família vai falar ‘Óh, aquela pessoa ali tá meia [...]’ A gente discutiu muito isso na graduação. ‘Quem que é o psicólogo em tal lugar?’. Então eu acho que essas perspectivas me ajudam muito assim, e tem muito a ver com minha prática hoje. O quê que é uma política pública, quem são os sujeitos com que eu trabalho, os fenômenos que enfrento, isso tudo aí a graduação me deu. (Bárbara, Eg3-UFMG).

Os docentes entrevistados mencionam a preocupação com essa identificação muito fácil dos estudantes com as questões vivenciadas nos cenários de prática. “Tem que problematizar isso, nada garante que essa identificação vai produzir um psicólogo melhor para as políticas públicas” (Quênia, D4-PUC).

Não se pode generalizar a afirmação de que quando ingressam no curso de psicologia, os estudantes sejam alheios ao fato de que podem atuar em campos de trabalho ligados às políticas públicas. Bárbara, citada logo acima, já entrou no curso pensando em trabalhar com

⁵⁰ Fonte: Centro de Registro Acadêmico da PUC Minas.

política social porque procurou se informar sobre o ele na PUC-MG/SG com amigos. Os demais entrevistados contam que, ao menos, já sabiam de empregos em centros de saúde, instituições de atendimento à população de baixa renda, ou programas ligados a problemas sociais específicos, como dependência de drogas, violência contra crianças e pessoa com deficiência. O que eles não tinham de início, e a graduação ajudou a construir, era a percepção sobre a necessidade de se problematizar ideologias, questões éticas e políticas envolvidas nesse tipo de ambiente de trabalho. Tinham em mente, na verdade, a visão mais positivista do mundo acadêmico, cuja transmissão neutra de teorias e técnicas psicológicas se sobressaía.

Um fato curioso é que os egressos explicam que logo de início, entusiasmaram-se com a graduação no *Campus* São Gabriel justamente pela marcada característica deste curso de desconstruir tal percepção.

Essa Psicologia mais Social, ela é muito característica da formação no São Gabriel. Então foi uma surpresa mesmo quando eu cheguei. Eu não tinha nenhum contato com essa prática, não tinha noção de que um psicólogo poderia atuar na Política Pública, é, que não fosse, por exemplo, com atendimento individual, na Política de Saúde. Isso foi sendo montado, mesmo, ao longo da formação. (Keila, Eg2-PUC)

Perguntamos sobre alguns exemplos, na memória desses egressos. Outro dado curioso aparece aqui. Eles se lembram de docentes articulando os processos de ensino-aprendizagem com as instituições e as características socioculturais da comunidade local, pelo fato de estarem em uma instituição comunitária. Contudo, quando se referem à “psicologia mais social”, esses egressos incluem atividades conduzidas por docentes que não são claramente filiados ao campo da Psicologia Social. Foram citados professores mais vinculados à Psicanálise, à Psicologia do Desenvolvimento e até a conteúdos da Biologia. As falas abaixo mostram derivações não tão claramente situadas na Psicologia Social do ponto de vista epistemológico. Os egressos procuram explicar o que seriam “intervenções bem psicossociais” e “clínica social psicanálise”.

[...] é uma professora que dá aula pra gente de *Fisiologia*, de *Neuro* [...] é [...] *Fisiologia*, *Neurobiologia* né. Essas áreas assim. E aí, a gente fazia uma intervenção [no centro de saúde de um bairro], fazendo prática educativa em saúde, mas [...] considerando essa questão do social também e da clínica lá dentro. E ela falava assim: ‘*Gente, cês não podem desconsiderar. Então assim, pensem no lado psicológico*’ aí ela trazia, ‘*também tem a questão do biológico aqui, mas tem toda uma questão [...]*’. Então assim, eu lembro dela fazendo essas conexões, e propondo isso também. Né. [...] Que a gente podia fazer intervenções bem psicossociais, e partir de um professor, tá vendo? (Bárbara, Eg3-PUC).

Clínica Psicanalítica da Criança. A gente passou pelo, pelo ECA, falou das questões do ECA, mas falou também dessa criança inserida no social. Era uma Clínica Social Psicanálise. Entendeu? (Pedro, Eg5-PUC).

Se partirmos de uma discussão epistemológica desde a Psicologia Social, são híbridos incomuns. Mas vindo como processo de construção de perfis profissionais, os arranjos nos parecem potentes. Essas articulações “com o Social”, mesmo vindo de professores que não são da Psicologia Social, também foram um ponto muito destacado por estudantes que estavam se formando em 2014.

O perfil de atuação dos cinco egressos é um aspecto que nos chamou muito à atenção. Nas longas entrevistas que fizemos, eles descrevem situações de trabalho que mostram um interesse em entender e – mais importante – intervir não apenas nos problemas dos usuários atendidos, mas na estrutura e no funcionamento do Programa. Segue um exemplo:

Deise: Eu acredito que [as políticas públicas] têm que andar muito, ainda, no Brasil. Eu acho que tem que partir de algum lugar, não basta a gente só reclamar e ver que não tá funcionando bem e ficar apático a isso, né? Assim, então, eu sei que uma andorinha sozinha não faz verão, mas aqui no meu trabalho eu tento ver o quanto que ele contribui no todo, né, na política assim. O quanto que eu posso fazer pra poder contribuir pro desenvolvimento dessa política também. Não ficar focada só no meu trabalho, mas ter uma visão crítica, provocar os meus coordenadores, provocar é a secretaria. Assim, de ter uma posição problematizadora mesmo. Do serviço, da política, das diretrizes, da forma como o serviço chega até o usuário, da forma como o usuário responde a isso ou não.

Entrevistadora: Essa característica, tanto na questão da visão crítica quanto dar conta de provocar, aí, a instituição. Você acha que a formação na PUC tem a ver com isso?

Deise: Óh, eu acho que é um misto das duas coisas: o meu perfil pessoal e a formação. Mas eu confesso, eu acredito que é muito mais a minha formação que me permite essa postura crítica. Assim, eu conheço outros profissionais que não têm essa mesma postura e eu acho que não é só uma característica pessoal, né, assim, da pessoa. É, eu aprendi no meu curso a ter essa postura. Assim, a, a, uma postura que não é de se alienar no discurso que você escuta. De pensar, de problematizar. *E não só problematizar e ter uma postura crítica com relação à política, mas com relação a seu fazer dentro dela*, sabe? Assim, enquanto profissional, é [...] eu assim, eu acho que o fato de eu ter saído assim, há pouco tempo da graduação, ainda tá muito vivo isso dentro de mim. (Deise, Eg1-PUC – grifos nossos).

O trecho em itálico, na citação acima, exemplifica uma tendência nos relatos dos egressos. A formação crítica é mais claramente proposta a partir de *dentro* das instituições e ao mesmo tempo se diferenciando das instituições. Desenvolver o seu saber-fazer requer alguns instrumentos vistos na graduação que procuramos discutir com esses egressos, durante as entrevistas.

A graduação de Paulo foi marcada pela participação duradoura em um projeto de extensão em Saúde Mental. Esse projeto o ocupava todos os dias úteis da semana, em horário parcial. A supervisão dos dois docentes era integrada com a dos trabalhadores do serviço, em um projeto “que era de todos”. A supervisão, com dois docentes psicanalistas do Curso, partiu do entendimento prático, algo que só se constrói com a mobilização da experiência. Os textos

acadêmicos, as questões da legislação, os protocolos em Saúde e os relatos de inovações em outros serviços eram apenas referência. Nesse sentido, ele teve uma formação *por dentro* da política de Saúde Mental sem deixar de ser crítica. Mas o fato de ter se abalado com a desconstrução dessa rede substitutiva em Saúde Mental, em função de uma mudança de governo, leva Paulo a argumentar que sua formação não poderia ter focalizado apenas nos ideários da Reforma Psiquiátrica. Deveria deixar o estudante mais atento às forças que interferem na materialização das políticas. Eram todos idealistas e os estagiários não estavam preparados para o desmonte da rede.

A fala de Paulo mostra uma característica forte do Curso, que é abraçar o SUS com suas diretrizes, as discussões em Saúde Coletiva. Mas Paulo foi levado a refletir sobre os impasses das políticas com argumentos que mostram também as potencialidades dos serviços substitutivos em Saúde Mental.

Keila traz uma situação parecida, ao comparar o seu trabalho atual em um CRAS e o estágio curricular que havia feito nesse serviço. A inserção de estagiários tende a ser pontual, devido à baixa carga-horária. A supervisora tentava superar esse problema discutindo com os estagiários alguns textos que permitiam maior interlocução com a razão de ser desse equipamento. Keila conta que havia um ar de liberdade para a criação de projetos e intervenções que, agora como psicóloga efetiva da Prefeitura, ela tem dificuldade para retomar.

Eu sofri muito quando eu entrei no CRAS porque eu tinha outra visão. Quando eu fiz estágio lá, no sexto período, no CRAS [bairro], a gente fazia uma prática externa. Era de acompanhamento mesmo, de uma família. Uma família de psicóticos, então uma família complicada, pessoal sem medicação [...] Mas eu não ia tanto ao CRAS. Eu fui ao CRAS uma ou duas vezes no máximo. [...]. Então, não tinha essa coisa dos protocolos, das rotinas e tal. [...] Eu fiquei muito assustada. Porque assim, quando eu cheguei ao CRAS [já como formada], a primeira coisa que eu percebi foi que as pessoas conhecem o CRAS, a maioria delas pelos tais benefícios eventuais. (Keila, Eg2-PUC).

Esse estágio é uma de das fontes de inspiração de Keila para criar intervenções que superem os *tarefismos*⁵¹. Ela sente que a graduação como um todo poderia tê-la ajudado a lançar mão do que ela nomeia de posicionamento político para barrar uma cultura de tutela do usuário e algumas medidas da gestão que não levam em conta a subjetividade. Ela se refere a um estímulo necessário quanto a estratégias para fazer frente a essas questões, de modo que o psicólogo não sinta que tem autonomia apenas no escasso tempo livre que sobra dos *tarefismos*.

⁵¹*Tarefismo* se refere, nesses relatos dos egressos, a qualquer atividade que começa a se processar no automático.

Deise parece ter conseguido uma brecha no CREAS em que atua para colocar em prática alguns desses estímulos que aprendeu na graduação. Os conhecimentos sobre o entrelaçamento entre cuidado e gestão vieram a calhar quando teve a chance de interferir na metodologia do Programa da Política de Assistência Social em que atua:

O técnico, ele precisa ter uma certa autonomia porque, assim, a avaliação que ele constrói junto com a família vai muito do caso a caso. Por exemplo, a gente tem certos resultados esperados do acompanhamento familiar. Mas esses protocolos, eles nunca vão ser o mesmo numa família e na outra. [...] O que a família avançou ou não, desenvolveu ou não, precisa ser avaliado, sendo a própria família a referência disso. Partir das limitações, potencialidades da própria família. Então, a gente colocou isso o tempo todo [durante um GT de elaboração da nova metodologia]. *‘Olha, essa metodologia, se ela engessar o nosso trabalho, a gente tem muito mais a perder do que a ganhar’.* (Deise, Eg1-PUC).

Mesmo sendo recém-formada, e ser este o seu primeiro trabalho, Deise se fez ouvir no GT a ponto de percebermos que o documento final reflete suas ideias. A entrevista com Bárbara também sugere que o perfil desenhado pelo currículo pode ser decisivo. Ela explica essa influência no CRAS em que trabalha.

Alguns colegas falam assim: *‘A gente não tá com autonomia nenhuma aqui’*. Aí eu questiono isso, assim. A gente tem uma autonomia que ela é limitada, mas a gente tem autonomia. Porque eu tenho autonomia de fazer o que eu quiser no meu caso, que eu atendo, assim. [Cita um caso em que contrariou o trabalho prescrito, segundo o qual teria que ter acionado o conselho tutelar]. Mas aí, quando a coordenadora entende que eu tô bancando o meu caso, assim, que eu dou conta do que eu tô fazendo, ela fala *‘Eu acho que você teve a melhor decisão’*. E aí, ela leva o caso pra apresentar em outros, em outras regionais [...]. Eu tô falando de reconhecimento, reconhecimento, ele é importante no trabalho, né. Sem dúvida. Mas eu acho que, disso assim, de você poder dizer *‘Olha, eu sei do meu fazer’*. [...] *‘Eu não vou fazer o que tá dentro da técnica, eu vou fazer quando ela me ajuda; quando ela me limita, eu tenho que ter outras ferramentas ali’*. (Bárbara, Eg3-PUC).

Certamente, outros coordenadores de serviço poderiam não apoiar a decisão Bárbara, de não ter encaminhado o caso para o conselho tutelar. O fato de Bárbara ocupar um cargo efetivo amplia suas possibilidades de intervir mais a partir da construção do caso do que dos protocolos. A própria entrevistada concorda com nossas pontuações acerca de tais circunstâncias. Mas ela avalia que dizer “eu sei do meu fazer”, apenas um ano depois de se formar, é uma responsabilidade construída nos debates que ocorriam sobre gestão e cuidado na graduação, os quais eram contextualizados em cenários da política social. Ela explica os efeitos da graduação. O trecho transcrito é longo, mas consideramos tão rico que merece ser citado integralmente:

A graduação, nesse sentido, foi fundamental, até pra eu não adoecer no meu trabalho. Porque aí eu dou conta de pensar, não só no fenômeno da família que eu atendo, mas eu penso na instituição que eu estou, no país que eu estou, na gestão de governo que eu estou, sabe assim? E eu penso até nas possibilidades enquanto profissional. E aí, na minha possibilidade de atuação técnica. Que eu tenho que fazer um tanto de coisa, mas *transcender um pouco isso*, que aí eu acho que a formação crítica me possibilita transcender do trabalho. Que é muito engessada a política pública. Então eu acho que se eu tivesse uma visão muito tecnicista, eu faria um tanto de coisa e desgastaria em pouco tempo porque a questão da eficácia, ela é muito pouca assim, do ponto de vista assim, do objetivo do meu serviço, que é romper com a violação de direitos. Eu vou ver isso em uma ou duas famílias; eu acompanho 28 famílias. A gente tenta construir com a família, outras formas de sociabilidade pra que ela rompa com o círculo de violação de direitos. E aí, lá no trabalho, tem técnica, né? Cê tem então o primeiro momento do acolhimento da família, cê tem o acompanhamento, tem uma série de relatórios pra enviar pra órgãos de defensoria de direitos. Então, cê é cobrada pelo Ministério Público, pelo Trabalho da Infância e Juventude, pelo Conselho Tutelar, por uma série de coisas. Agora, a técnica em si, ela não possibilita que a família, que você construa junto com a família, esse processo de [...]outra vinculação que não seja pela violência. Se você não tem, é, *acho que uma carta na manga*, e eu ainda também não tenho, eu tô construindo isso, sabe? Se você não tem na manga essas *possibilidades, de conversa e intervenção* com essa família, cê não entende a contextualização maior dessa família, que os sujeitos violam não só porque eles querem. Às vezes, tem até um pouco de querer, mas que não elimina uma série de outras coisas, sabe? Pelo processo histórico da própria família, né, assim, por uma questão de dinheiro, que é muito forte na Assistência. A mulher é sempre convocada e culpabilizada por esse processo. Então eu acho assim, que *essa formação crítica me possibilita a pensar caminhos de modo mais amplo e construir com ela alternativas maiores do que a Política Pública me oferece*. Mas isso não é uma tarefa fácil. Porque aí, *o trabalho, e a coisa da competência entram nessas duas lógicas aí, porque eu tenho uma competência que é pra pensar num processo maior que a técnica. Eu acho que a coisa da competência ela me ajuda nisso*(Bárbara).

Mesmo que se tenha destacado algumas experiências de estágio, extensão e pesquisa, a estruturação mais ampla do currículo interfere na forma como os entrevistados tentam direcionar suas atividades. A posição de alguns docentes em relação à divisão de ênfases, na PUC-MG/SG, afetou significativamente a formação destes psicólogos. Eles chegaram a acompanhar a reorganização do curso por meio das ênfases *Cuidado e Gestão*. Uma entrevistada comenta que os docentes que não estavam “na linha de frente” da reformulação do currículo eram criticados pelos estudantes porque estavam deslocados em relação à proposta de se fazer interface entre as ênfases. Quatro, dos cinco egressos entrevistados, já fizeram uma escolha de ênfase conforme o atual currículo, mas eles passam a sensação de que não havia grandes escolhas a fazer porque a diferença era pouca. E, ademais, eles ouviram alguns docentes que incentivaram a turma a participarem de atividades das duas ênfases, para não ficarem como um saci, que tem uma perna só. Essa qualificação trazida pelos egressos, da ênfase como sendo uma perna só de um corpo, é uma analogia emblemática. O currículo do Curso fazia uma variação da visão mais usual que temos visto sobre ênfases curriculares na graduação em Psicologia, deixando de lado a segmentação pela ideia vaga de áreas clássicas

de atuação, substituindo-a pela visão articulada sobre o processo de trabalho e seus elementos constitutivos. E incentivava, como já comentamos, a circulação do estudante pelas duas ênfases. Atualmente, com a adequação curricular de 2012, não existe mais a disciplina Gestão e Cuidado e o número de *Seminários* das ênfases diminuiu de quatro para dois. As atividades de ênfases se resumem ao último ano: duas disciplinas optativas e dois seminários, além de estágios de ênfases.

Buscamos não apenas com os egressos, mas também com os três estudantes entrevistados, lembranças de atividades relacionadas a políticas públicas. Foram citados: a) *Estágios Básicos* no 2º, 3º e 4º períodos, que são integrados, nos quais se mapeavam práticas profissionais, além de terem passado por *Estágios Intermediários e Profissionalizantes* vinculados a políticas públicas; b) disciplina “Psicologia: ciência e profissão”, em que já situavam pontos de convergência e tensão da Psicologia no Brasil com questões sociais das últimas décadas; c) várias disciplinas mais ligadas a políticas públicas; d) observações de professores em disciplinas cujo título e ementas estão menos ligadas ao campo de trabalho em questão, em que os docentes falavam sobre a necessidade de se fazer uma análise ampla dos casos, incluindo os fatores instituição, legislação e processos psicossociais em que vivem os sujeitos atendidos. Muitos estágios curriculares pelos quais esses estudantes e egressos passaram são vinculados a instituições como o CAPS (chamado CERSAM, em Belo Horizonte), o CRAS, os centros de saúde e ONGs conveniadas a instituições públicas para implementação de políticas sociais. O relato abaixo, de uma estudante, fala da atenção com a prática profissional em sala de aula:

No discurso, assim, tanto dos alunos quanto dos professores da PUC São Gabriel, a gente percebe muito assim: a Psicologia, não tá mais, ela já esteve a serviço só da elite, a serviço só da clínica individual, tradicional, que [...] Mas não está mais. O leque de, de oportunidades de atuação se abriu né, o mercado de trabalho, é [...] e a formação também se ampliou. E ela também precisou fazer esse movimento né, assim. Chegou ao ponto que a própria sociedade foi exigindo um, um olhar mais amplo desse profissional. (Cristina, Es3-PUC).

Mas é a participação em projetos de extensão, estágio extracurricular e, em dois casos, de iniciação científica, que definiu de modo marcante suas trajetórias. Não tivemos condições de analisar o percentual de estudantes do Curso que tem acesso a esse tipo de atividade.

Todos os entrevistados egressos e estudantes foram bolsistas de projetos de extensão e pesquisa, além de estágios extracurriculares em ações de políticas públicas. Alguns foram também monitores de laboratórios.

Algumas vivências da graduação foram decisivas para se buscar espaços de discussão coletiva multiprofissional sobre estratégias de intervenção. Já foi citada a participação de Deise na construção coletiva de uma metodologia para o Programa em que atua. Quando se refere ao coletivo, ela não apenas explica que houve um GT para essa finalidade, mas remete à construção de um arranjo para que a tomada de decisão nos casos delicados não seja um processo solitário, de cada trabalhador. Ele tem a opção de acionar os colegas ou uma equipe de supervisão institucional para compartilhar a responsabilidade. A graduação era espaço para discutir com exemplos práticos as diferenças entre multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, incluindo arranjos, como a supervisão institucional.

Um autor da Psicologia do Trabalho, Clot (2010), entende que o desenvolvimento do poder de agir do trabalhador não está nele próprio, mas nas mediações entre a atividade que ele desenvolve e o coletivo a que ele se reporta. Segundo essa leitura, a graduação parece estar encontrando mecanismos de vinculação dos estudantes ao coletivo de trabalho em setores de políticas sociais. O currículo é um motor para os docentes e também reflete o perfil dos mesmos, que relativizam o peso das teorias psicológicas e incorporam a lógica da competência no trabalho ao desenvolverem suas propostas de formação.

Ao trazer essas relações, temos a intenção de responsabilizar a formação pelos problemas que o psicólogo encontra nos serviços, mas entender os recursos que a formação graduada disponibiliza para que os trabalhadores se situem nos dilemas da vida profissional.

Uma professora entrevistada conta que os estudantes abraçam as discussões mais críticas sobre a sociedade e as políticas públicas, desde que vejam alguma relação com a prática. Portanto, os estudantes também acabam empurrando os docentes para uma formação orientada pelo trabalho. Essa entrevistada não vê a demanda pela prática com um simples apelo ao tecnicismo. Ela entende que eles pedem: “me põe problemas!”.

As atividades atuais de estágio ligadas a políticas públicas ocorrem principalmente no SUS. A parceria do Curso com os serviços do SUS é bastante citada em todas as entrevistas, tendo em vista a vinculação do Curso com o Pró-Saúde. Os relatos nos fazem pensar que os objetivos do Pró-Saúde, de promover uma reorientação no modelo de formação, repercutem nas ações de muitos docentes. Um dos laboratórios onde buscamos informações sobre atividades e tivemos acesso a relatórios é o Laboratório de Saúde, cuja constituição foi pensada para se evidenciar o lugar da Saúde Pública no Curso. O vínculo do Curso com o Pró-Saúde tem gerado a inclusão de estratégias de ensino-aprendizagem que já têm sido utilizadas por outros cursos na área da Saúde, da própria instituição. Uma dessas estratégias,

que foi citada por várias pessoas, é o portfólio que o estudante vai construindo ao longo de um semestre, no qual se inclui o memorial reflexivo do estudante.

Obtivemos uma quantidade de relatórios e projetos ligados ao Pró-Saúde que exigiria uma pesquisa à parte. Como não há condições fazer um aprofundamento sobre esse ponto, vamos mencionar as opiniões dos entrevistados sobre a ligação com o Programa. Além disso, apoiamo-nos nas várias pesquisas já feitas por docentes, estudantes e egressos sobre a formação em Saúde no Curso.

Há um consenso de que o Pró-Saúde traz para o Curso mais visibilidade em relação à formação ligada a políticas públicas. Acreditamos que o Programa acaba produzindo efeitos naquele espaço na definição de conteúdos, em cenários de prática e em estratégias metodológicas. Para além disso, as entrevistas deixam entrever que a inserção no Programa oferece certo status. Primeiro, porque o irmão Coração Eucarístico – segundo relatos – não estaria tão engajado quanto o São Gabriel. Segundo, porque docentes do Curso vêm enfrentando o desgaste da interlocução com os serviços com algum sucesso.

A chegada do Programa no Curso, a partir da aprovação do Edital de 2007, não representou uma mudança na inserção dos docentes nas questões de Saúde.

O Pró-Saúde deu uma “mexida” importante no Curso, ainda que, na verdade, a gente já estivesse inserido nisso. Então, assim, não é que o Pró-Saúde tenha chegado pra gente começar a se inserir nas questões de Saúde. A gente já tinha uma inserção por causa do corpo docente, das pessoas que estavam aqui que faziam isso. (Rosa, D5).

Vários docentes já desenvolviam projetos, por exemplo, em Atenção Básica, Saúde do Trabalhador e serviços da Saúde Mental, pois traziam esses temas de seus mestrados e doutorados.

A ideia de que o Programa deveria reorientar a formação, contudo, foi levada adiante por um grupo de docentes.

Tinha uma época em que a gente pautava o Pró-Saúde nas nossas reuniões porque a gente achava que, ainda que nem todos estivessem diretamente vinculados, uma vinculação indireta precisa, precisaria ter de todo mundo, né? Porque bem ou mal, o Pró-Saúde não é só um projeto. Ele é um programa de reorientação da formação. Então, assim, não são algumas pessoas que vão fazer isso. Talvez algumas pessoas vão estar mais diretamente envolvidas com isso. Mas sei que tem uma coisa mais coletiva. E aí, assim, ainda que em toda reunião a gente falasse, tinha reunião que as pessoas falavam “Que, que é isso mesmo? Nunca escutei nada disso” que tem um pouco a ver assim com essa, com o ouvir e escutar entendeu (Bruna, D1-PUC).

Voltamos à questão do perfil dos docentes, já mencionada. Mas a avaliação geral é a de que o Programa produz uma mudança discursiva importante no Curso: o psicólogo na rede, nas equipes multiprofissionais, nas políticas públicas.

Os entrevistados também reforçam que a instituição fomenta a extensão, pois há editais e bolsas. Estavam sendo desenvolvidos 14 projetos de extensão, sendo 5 em Saúde Pública. Todos tinham a participação de estudantes bolsistas, entre 2º semestre de 2013 e o 1º de 2014, época da pesquisa de campo. Os projetos em Saúde são:

- Tecendo a Rede: avaliação da construção do caso clínico no campo da saúde mental da infância e adolescência.
- Violência contra mulheres: desafios no contexto da saúde.
- PUC Mais idade.
- O brincar e o desenvolvimento psicomotor da criança: intervenções psicossociais na infância.
- Sexualidade é Vida: Intervenção psicossocial e educativa em sexualidade com adolescentes.

Mesmo sendo a PUC e, especialmente o Campus São Gabriel, mais voltado para a extensão, havia mais projetos de pesquisa do que de extensão em Saúde. Eram 14 projetos de pesquisa, na época em analisamos, todos fazendo ligação com o SUS e com bolsistas de iniciação científica.

Batista (2014) avalia que os diálogos interdisciplinares do Pró-Saúde na PUC são escassos, tanto dentro da instituição quanto nos serviços, embora esse seja um discurso muito forte na PUC. Não temos dados suficientes para analisar se os estágios e mesmo as disciplinas trabalham a questão da atuação multiprofissional, mas concordamos que esse é um discurso central no Curso. Está presente tanto em egressos e estudantes quanto em docentes entrevistados. A realização conjunta de atividades que façam referência ao processo de trabalho em Saúde é uma construção mais difícil. A grade curricular é insuficiente para a formação em políticas públicas, mas o Curso oferece muitas possibilidades de estágio, extensão e eventos acadêmicos que ampliam o leque de iniciativas.

Os egressos, que viveram o período de transição do currículo, trazem em seus relatos toda uma problematização sobre competências, processo de trabalho, entrelaçamento entre cuidado e gestão. Já os três estudantes trazem uma discussão sobre formação relacionada a políticas públicas que vem muito do que aprendem em cada um dos laboratórios e não tanto

de uma visão mais integrada que cada estudante constrói sobre o currículo. Dois deles participavam, na época da entrevista, do Laboratório de Saúde, desenvolvendo atividades ligadas ao SUS, e uma estava mais vinculada aos Laboratórios de Psicologia Social e do Trabalho. Os dois primeiros relatam atividades em que a pesquisa e a extensão se retroalimentam com mais vivacidade. Mas também a terceira estudante participou de projeto de pesquisa.

Buscamos entender, nas entrevistas com os estudantes, se a extensão mais relacionada a políticas públicas tende a aderir acriticamente às diretrizes de programas sociais. Ao levantarmos indiretamente essa questão, perguntando sobre o que se discute nesses projetos, vemos três estudantes sabendo discutir sobre legislação, protocolos, rotinas institucionais ligadas a serviços como CAPS, CRAS e centro de saúde sem perder de vista uma discussão crítica sobre questões fundamentais da reforma psiquiátrica, da reforma sanitária e da garantia de Direitos.

A PUC é uma universidade confessional e comunitária. Principalmente o *Campus* São Gabriel tem as características de uma IES comunitária. Segundo os relatos, ela é organizada com fortes relações com seu entorno, o que é visto nos campos dos projetos de estágio e extensão, há um clima de valorização da extensão não apenas para a aprendizagem em si, mas para o desenvolvimento regional. Não apenas o público estatal é valorizado como parceiro, mas o público não estatal, que vem de movimentos da sociedade civil organizada. A mediação que a universidade comunitária faz entre o mundo social e a ciência é mais direta do que, por exemplo, a mediação feita pela UFMG. Essa maior ligação tende a gerar mais discussões da própria universidade sobre os seus fins, pois estão sempre se fazendo presente as vozes desses parceiros. O discurso de desenvolvimento regional e do compromisso social é forte nesse tipo de universidade (SILVA, 2003). Na Psicologia da PUC-MG/SG, o discurso hegemônico reúne tais características com o discurso do compromisso social da profissão, bastante ancorado no trabalho em políticas públicas. Um perigo que podemos apontar nesse encontro é um possível pragmatismo nas ações que instrumentalizaria a universidade, ajustando a formação segundo os interesses do mercado, que aqui estamos recortando pelo campo das políticas públicas. Um exemplo é o uso de mão-de-obra barata, com os estagiários. Para escapar dessa vocação, um Curso como este deve fortalecer sua dimensão científica e também crítica, associando a pesquisa com a extensão. Essa discussão nos serviu de guia para as entrevistas com docentes, estudantes e egressos do Curso, mas não pelo delineamento da pesquisa, não encontramos dados que pudessem retratar esse instrumentalismo.

Três docentes mencionam que muitos estudantes têm dificuldades para avançar na formação científica. Sabemos que os estudantes e egressos entrevistados representam uma minoria no Curso, pois são pessoas que se destacam no Curso. Eles mesmos falam que a seleção para projetos de estágios e extensão é um grande problema. Há poucas vagas, muitos estudantes têm que trabalhar, sem contar que os docentes tendem a selecionar repetidamente os mesmos estudantes. Nossos entrevistados parecem se aproximar de um percentual baixo de estudantes do Curso que têm, inclusive, trajetória destacada na pós-graduação, não só na PUC, mas UFMG e em outras IES fora de Minas Gerais.

6.4 Considerações finais

O Projeto já traz amarradas as questões de operacionalização, o que é sinal de uma construção que leva em conta certos acordos entre os docentes e setores institucionais. Cada grupo tem suas funções listadas, estando os espaços de discussão e deliberação colocados no texto. Como mostram as entrevistas, tais estratégias podem tornar viável a implantação dessas propostas destoantes de um modelo de formação que ainda é muito forte. Acreditamos que o perfil de “formação científica do profissional” com viés “radicalmente preventivo” não seja naturalmente presente naquela realidade. Ele é forjado por uma série de debates, sobre os quais iremos tratar nos itens seguintes.

O currículo atual é construído com a tentativa de fortalecimento do corpo docente como um grupo, evocando a criação de consensos em relação ao modelo. No entanto, talvez não o problema da recaptura das ênfases pelas áreas clássicas não seja algo que consensos possam resolver. O modelo curricular evoluiu, pela disposição e pelo interesse de um grupo de docentes, mas os docentes foram formados em outro modelo. O discurso da integração entre gestão e cuidado, que aparece muito forte na fala dos egressos, vai aos poucos perdendo sua força.

Em nossa análise, a nova denominação de ênfases, com toda a justificativa que é tecida junto aos estudantes, vem produzindo no Curso mais problematização em relação às antigas áreas de atuação e aos limites de cada abordagem. As ênfases continuam a ser um problema que não se coaduna com o modelo de formação proposto, já que a maioria dos estudantes começa a perceber que em uma delas eles verão pouco sobre Clínica. Se considerarmos que o que mais caracteriza o psicólogo é a sua habilidade de escuta diferenciada, talvez não seja mesmo o caso de fazer da Clínica uma ênfase. Os números podem estar significando que a Clínica deve ser transversal na graduação em Psicologia. A

concepção de Clínica é que precisa se ampliar e vimos exemplos de que há iniciativas de clínica ampliada.

Ainda sobre essa ideia de transversalidade, a análise documental e as entrevistas mostram que o currículo não deixa vaga a ideia de formar para qualquer campo de atuação. As características do Campus São Gabriel, juntamente com o perfil de muitos docentes e discentes tornam as políticas públicas o campo mais observado na reconfiguração da formação. As competências do trabalho nesse campo servem como norteamento de muitas atividades curriculares do núcleo comum e das duas ênfases.

Não são propriamente as DCN, e sim as características desse Curso, somado à força do Pró-saúde na instituição, que forjam uma vocação do Curso para a formação relacionada às políticas públicas. As DCN abrem caminho para isso, ao orientarem quanto ao modelo de formação por competências e habilidades, mas, como já argumentamos no Capítulo 3, tal direcionamento é muito vago. A apropriação crítica do novo modelo depende das condições institucionais e da organização do coletivo docente em cada IES.

7 CONCLUSÃO

Dar um ponto final provisório para viabilizar a “Defesa da tese” no prazo estipulado é, neste momento, uma tarefa difícil. Os estudos de caso exigiram um investimento de fôlego, em uma pesquisa de campo que já foi iniciada no terceiro ano, após a realização do estágio “sanduíche” em outro país. Assim, a primeira consideração a se fazer é que a continuidade na análise dos dados está prevista.

Outro comentário altamente relevante é que alguns fatores suscitaram uma análise mais crítica sobre o curso da UFMG. Estudantes e docentes desse curso convivem entre si em relações mais tensas do que na PUC-MG/SG. Isso pode ter contribuído para que as entrevistas com estudantes e egressos da PUC trouxessem relatos mais positivos do que aqueles ligados à outra instituição. Os docentes da UFMG, também, pareciam mais abertos para falarem sobre os problemas, provavelmente por serem funcionários públicos. Por contraste, os docentes falaram sobre um Curso que a cada ano tem menos procura, a mensalidade é mais cara do que nas demais IES particulares da capital, sendo visível um clima de preocupação com o próprio emprego.

Feitas essas ressalvas, é possível reunir algumas considerações analíticas à luz dos dois casos.

O Curso da PUC-MG/SG se mobilizou mais do que o da UFMG, nos últimos anos, para aperfeiçoar o currículo. Dois fatores são marcantes nessa diferença. Sobre a PUC, a inserção dos egressos no mercado de trabalho, somada à preocupação com o custo-aluno, são vitais para a própria sobrevivência do Curso. Na UFMG, os docentes são levados a darem respostas que exigem muito em termos de produtividade na pós-graduação, dificultando uma atenção à graduação.

Em ambos os cursos, as atividades são realizadas sob a supervisão de docentes formados em um modelo disciplinar e fragmentário. Logo, mesmo com toda uma mobilização empreendida pelo grupo de implantação do currículo na PUC, não se consegue evitar cristalizações desse tipo.

Há uma institucionalidade muito forte que ainda mantém a formação por polarizações, além daquela que vai do fundamento para a aplicação, que não são bem-vindas à formação para o trabalho em políticas públicas.

Nas experiências pontuais focalizadas, a extensão é o eixo do tripé ensino-pesquisa-extensão mais bem-sucedido e valorizado pelos entrevistados. Certamente, a extensão

propicia a crítica mais refletida, mais autonomia de pensamento e protagonismo. O estudo mostrou também que em sala de aula se trabalha muito pouco sobre práticas profissionais.

As DCN, com o núcleo comum e as ênfases curriculares, buscam equacionar o paradoxo da formação generalista versus formação especialista na graduação (BASTOS, 2002). A formação generalista tende a diminuir a hegemonia da Clínica, permitindo uma preparação mais compatível com a diversidade da Psicologia, de modo que o psicólogo não seja levado a aplicar o modelo clínico em todos os contextos em que atua. Os dois Cursos mostram que essa maior diversidade tem se materializado. Entretanto, como argumentei nos dois capítulos teóricos, as DCN são ainda pouco afetadas pela discussão sobre formação para a prática profissional reflexiva. O plano de fundo das Diretrizes parece ser o inventário de competências, guardando semelhanças com o modelo de formação europeu. Sendo assim, as ênfases e as competências acabam facilmente esse tornando dispositivos que traçam perfis de especialistas. A diferença é que, na Europa, há uma formalização dos diferentes perfis, enquanto no Brasil, supõe-se que profissionais generalistas estejam sendo formados. A apropriação crítica de princípios para a formação e a operacionalização de estratégias fica relegada às condições institucionais e à organização do coletivo docente em cada IES.

Cabe defender, diante dos dados encontrados, que as ênfases só fazem sentido em um projeto de formação que de fato invente estratégias a partir de críticas à lógica dos especialismos. Por todos os cantos do país, o descontentamento em relação às ênfases curriculares tem sido senão unânime, generalizado. E não há como alterar a fragmentação sem entrar no debate sobre as competências da prática profissional, tal como foi provocado aqui, e sem reconhecer que a clínica ampliada deve ser transversal à formação, e não uma competência específica de uma ênfase.

Outra questão deve ser ressaltada nessa observação final. Antes da realização das entrevistas, eu não havia me atentado para a relevância da diferença nos perfis socioeconômico e cultural dos estudantes. Enquanto, na UFMG, a maioria dos estudantes tem mais facilidade com o estudo teórico, favorecendo uma reflexão mais abstrata, na PUC os docentes sentem que os estudantes têm muita dificuldade nesse aspecto. Eles veem a necessidade de fazer relações com situações de trabalho mais frequentemente. No primeiro caso, temos uma formação mais desvinculada da atuação profissional em políticas públicas sendo dirigida a uma maioria de estudantes que tem pouca vivência quanto aos problemas sociais. No segundo caso, temos uma formação que tenta fazer pontes entre teoria e prática em um curso com muitos estudantes que se identificam com os problemas sociais vividos pela população de baixa renda.

A atuação do psicólogo não se torna limitada simplesmente pelo fato do campo de trabalho estar mais relacionado a uma classe social diferente daquela que ele pertence. Contudo, isso não significa que a questão da implicação deva ser negligenciada pelos espaços formadores. Estudantes das diversas classes sociais e com diversas bagagens culturais devem passar por processos de formação que desenvolvam a prática reflexiva em relação às suas visões de mundo, aclarando suas implicações diante das questões analisadas. As políticas públicas são um campo rico para a exploração dessas mediações.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 11-42, 1996. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33577/36315>>. Acesso em: 20 out. 2014.
- ANDRADE, A. N.; MORATO, HT. Para uma dimensão ética da prática psicológica em instituições. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 9, n. 2, p. 345-353, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v9n2/a17v9n2.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2014.
- ANTUNES, M. A. M. A psicologia no Brasil: um ensaio sobre suas contradições. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 32, p. 44-65, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v32nspe/v32speca05.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2014.
- AZEVEDO, L. A.; TATMATZU, D. I. B; RIBEIRO, P. H. R. Formação em psicologia e a apropriação do enfoque da atenção primária à saúde em Fortaleza, Ceará. **Trabalho, Educação e Saúde**, v.9, n. 2, p. 241-264, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v9n2/05.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2012.
- BACHA, E. L.; SCHWARTZMAN, S. (Org.). **Brasil: a nova agenda social**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BAREMBLIT, G. **Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática**. Belo Horizonte: Instituto Felix Guattari, 2002.
- BARREYRE, J. Y. et al. (Org.). **Nouveau dictionnaire critique d'action sociale**. Paris: Bayard, 2006.
- BASTOS, A. V. B. Perfis de formação e ênfases curriculares: o que são e por que surgiram? **Revista do Departamento de Psicologia da UFF**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 31-58, 2002.
- BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G. (Org.). **O trabalho do psicólogo no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- BEATO, M. S. F.; FERREIRA NETO, J. L.; NEIVA, K. M. **Políticas públicas na formação do psicólogo: diagnóstico exploratório sobre os cursos de graduação em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais, 2010.
- BERNARDES, J. Bernardes, J. S. Formação generalista em psicologia e sistema único de saúde. In: FÓRUM NACIONAL DE PSICOLOGIA E SAÚDE PÚBLICA, 1, 2006, Brasília. **Contribuições técnicas e políticas para avançar o SUS**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2006.

BERNARDES, J. S. A formação em psicologia após 50 anos do primeiro currículo nacional da psicologia: alguns desafios atuais. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 32, n. esp., p. 216-231, 2012.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde e Ministério da Educação. Portaria Interministerial nº 1.802, de 26 de agosto de 2008. Institui o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde - PET - Saúde. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 ago. 2008. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/pri1802_26_08_2008.html>. Acesso em: 17 jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Vivências e Estágios na Realidade do Sistema de Saúde**. Brasília: SUS. Disponível em: <<http://www.otics.org/estacoes-de-observacao/versus/versus-1/apresentacao>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

BRASIL. **Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde – Pró-Saúde**: objetivos, implementação e desenvolvimento potencial. Brasília: Ministério da Saúde, 2007. Disponível em: <http://www.prosaude.org/publicacoes/pro_saude1.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2013.

BRASIL. Resolução CNE/CES 8/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 maio 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf>. Acesso em: 10 out 2010.

BRONZO, C. Vulnerabilidade, empoderamento e metodologias centradas na família: conexões e uma experiência para reflexão. In: BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Concepção e gestão da proteção social não contributiva no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 171-204.

CAMPOS, G. W. **Diretrizes para o ensino médico na rede básica de saúde**: documento preliminar. Associação Brasileira de Educação Médica, 2005. Disponível em: <https://www.medicina.ufg.br/up/148/o/ASSOCIACAO_BRASILEIRA_DE_EDUCACAO_MEDICA_A_BEM.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2012.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CARONE, Y. **A psicologia tem paradigmas?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CASTRO, L. R. Privatização, especialização e individualização: um outro mundo (acadêmico) é possível? **Psicologia & Sociedade**, v. 22, n. 3, p. 622-627, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v22n3/v22n3a23>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 295-316.

CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5-15, set /dez 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2014.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabre Factum, 2010.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Carta de Serra Negra**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 1992. Disponível em: <<http://www.abepsi.org.br/abepsi/Linha.aspx#>>. Acesso em: 06 ago. 2012.

CRUZ, R. M.; SCHULTZ, V. Avaliação de competências profissionais e formação de psicólogos. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 61, n. 3, p. 117-127, 2009.

CURY, B.; FERREIRA NETO, J. L. Do currículo mínimo às diretrizes curriculares: os estágios na formação do psicólogo. **Psicologia em Revista**, 2015. [no prelo].

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2014.

DEWEY, J. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, J. **Lógica**: a teoria da investigação. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores).

DIMENSTEIN, M. A psicologia no campo da Saúde Mental. In: OLIVEIRA, I. F.; YAMAMOTO, O. H. (Org.). **Psicologia e políticas sociais**: temas em debate. Belém: Ed. UFPA, 2014. p.75-125

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: UnB, 2001.

FERREIRA NETO, J. L. **Psicologia, políticas públicas e o SUS**. São Paulo: Escuta, 2011.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. **Do pessimismo da razão para o otimismo da vontade**: referências para a construção dos projetos pedagógicos nas IES brasileiras. Curitiba: FORGRAD, 1999.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Org. e trad. Roberto Machado. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. Brasília: Líber Livro, 2005. (Série Pesquisa em Educação).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 137-168, set. 2002.

GOERGEN, P. Educação instrumental e formação cidadã: observações críticas sobre a pertinência social da universidade. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 59-76, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n37/a05n37>>. Acesso em: 06 maio 2013.

GUARESCHI, N. M. G. et al. A formação em psicologia e o profissional da saúde para o SUS (Sistema Único de Saúde). **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 61, n. 3, p. 35-45, 2009. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arb/v61n3/v61n3a05.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2012.

GUATTARI, F. Transversalidade. In: GUATTARI, F. **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 88-105.

HUNING, SM; GUARESCHI, NM. Efeito Foucault: desacomodar a psicologia. In: GUARESCHI, N. M.; HUNING, S. M. **Foucault e a psicologia**. Porto Alegre: Edipucrs, 2009. p.159-182

INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS APLICADAS. **Políticas sociais no Brasil**. Texto da apresentação de representante do IPEA no Seminário do Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas. Brasília, 2010.

JACÓ-VILELA, A. M. Idas e vindas do curso de psicologia no Brasil. **Revista do Departamento de Psicologia da UFF**, Rio de Janeiro, v.14, n.1, p. 11-19, jan./jul. 2002.

KERSTENETZKY, CL. **O estado do bem estar social na idade da razão**: a reinvenção do estado social no mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

LACLAU, E; MOUFFE, C. **Hegemonía y estrategia socialista**: hacia una radicalización de la democracia. Madrid: Siglo XXI, 1987.

LAVINAS, Lena (Coord.). **Percepções sobre desigualdade e pobreza**: o que pensam os brasileiros da política social? 5. ed. Rio de Janeiro: Centro Internacional Celso Furtado de Políticas para o Desenvolvimento, 2014.

MACEDO, J. P; DIMENSTEIN, M. Formação do psicólogo para a saúde mental: a psicologia piauiense em análise. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 15, n. 39, p. 1145-1158, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/2011nahead/aop2211.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2012.

MACHADO, M. N. M. **Entrevista de pesquisa**: a interação pesquisador/entrevistado. Belo Horizonte: C/Arte, 2002.

MENDES, F. M. et al. VER-SUS: **relatos de vivências na formação em Psicologia**. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 32 n. 1, p. 174-187, 2012.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

MOTA, R. Sociologia do risco. **Com Ciência Ambiental**, n. 26, Caderno Especial, p. 38-49, 2010. Disponível em: <<http://www.ceped.ufsc.br/wp-content/uploads/2010/01/Caderno-Edi%C3%A7%C3%A3o-26-Sociologia-do-Risco.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2012.

PERRENOUD, P. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, P et al. (Org.). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999a.

PERRENOUD, P. Biografia de Philippe Perrenoud. **Projeto Educar**, 14 maio 2012. Disponível em : <<http://projetoeducacional2012.blogspot.com.br/2012/05/biografia-de-philippe-perrenoud.html>>.

PERRENOUD, P. **Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 12, p. 5-19, 1999b. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n12/n12a02.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2011.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995. (Coleção Ciências da Educação).

PERRENOUD, P. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 17-52.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Instituto de Psicologia. **Avaliação do Currículo: comissão de implantação**. Belo Horizonte: PUC Minas, Campus São Gabriel, 2012.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Instituto de Psicologia. **Projeto político-pedagógico do Curso de Graduação em Psicologia da PUC Minas São Gabriel**. Belo Horizonte: PUC Minas Campus São Gabriel, 2009.

PORTES, J. R. M; MÁXIMO, C. E. Formação do psicólogo para atuar no SUS: possíveis encontros e desencontros entre as diretrizes curriculares nacionais e as matrizes curriculares de um curso de psicologia. **Barbarói**, n.33, ago./dez. 2010. Disponível em: <online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/download/1538/1316>. Acesso em: 23 fev. 2012.

RAMOS, M. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 2. ed, São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, M. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 93-114, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/08.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2011.

RAMOS, M. Filosofia da práxis e práticas pedagógicas de formação de trabalhadores. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 207-218, 2014. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/1922>>. Acesso em: 01 nov. 2014.

RAMOS, M. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil**: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2010.

RIBEIRO, J. U. **Política**: quem manda, porque manda, como manda. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

ROCKWELL, R. Gêneros do ensino: uma abordagem bakhtiniana. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 51, n. 2, p. 487-513, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v51n2/a11v51n2.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

RODRIGUES, H. B. C. A história oral como intercessor: em favor de uma dessujeição metodológica. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Ano 10, n. 1, p. 190-203, 2010. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v10n1/artigos/pdf/v10n1a13.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2012.

ROSE, N. Psicologia como uma ciência social. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, n. 2, p. 155-164, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v20n2/a02v20n2.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2014.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMES, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

SAWAIA, B. B. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. **Psicologia e Sociedade**, v. 21, n. 3, p. 364-372, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n3/a10v21n3.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2014.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. New York, Basic Books, 1983.

SCHWARTZ, Y. Concepções da formação profissional e dupla antecipação. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 22, n. 3, p. 17-33, 2013. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/1700>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

SCHWARTZ, Y. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 65, p. 101-139, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301998000400004&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 out. 2013.

SCHWARTZ, Y. Produzir saberes entre aderência e desaderência. **Educação Unisinos**, v. 13, n. 3, p. 264-273, 2009. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/4959>>. Acesso em: 15 out. 2013.

SEIXAS, P. **A formação graduada em psicologia no Brasil**: reflexão sobre os principais dilemas em um contexto pós-DCN. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Natal, 2014.

SILVA, C. A. E. ; YAMAMOTO, O. H. As políticas sociais na formação graduada do psicólogo no Piauí. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 33, n. 4, p. 824-839, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v33n4/v33n4a05.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2014.

SILVA, E. W. **Extensão universitária**: concepções e práticas nas universidades gaúchas. 2003. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, T. T. Dr. Nietzsche, curricularista, con aportes del profesor Deleuze: una mirada post-estructuralista de la teoría del curriculum. **Pensamiento Educativo**, Chile, v. 29, p. 15-36, 2001. Disponível em: <<http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/197/public/197-470-1-PB.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2011.

SMYTH, J. Reflective practice in teacher education. **Australian Journal of Teacher Education**, v. 18, n. 1, 1993. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.1993v18n1.2>>. Acesso em: 06 dez. 2014.

SOUZA, C. Estado da arte da pesquisa em políticas públicas. In: HOCHMAN, G; ARRETCHE, M; MARQUES, E. **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007. p. 65-86.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (Org.). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002. Disponível em francês em: <<http://sites.univ-provence.fr/ergolog/Bibliotheque/Schwartz/L%20approche%20du%20travail%20reconfigure%20notre%20rapport%20aux%20savoirs%20acad%E9miques.pdf>>.

SPENCE, D. The narrative tradition. In: SPENCE, D. **Narrative truth and historical truth**. New York: Norton & Company, 1982. Cap. 1, p. 21-37. <<http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic532256.files/spence-narrativetruth.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2014.

TONELLA, C. Políticas urbanas no Brasil: marcos legais, sujeitos e instituições. **Revista Sociedade e Estado**, v. 28, n. 1, p. 29-52, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v28n1/03.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Reforma Curricular do Curso de Graduação em Psicologia**: projeto final. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Diretrizes para os Currículos de Graduação da UFMG**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Censo socioeconômico dos alunos de graduação da UFMG**. Disponível em : < <https://www.ufmg.br/censo/index.html>>. Acesso em : 12 fev. 2013.

YAMAMOTO, O. H.; OLIVEIRA, I. F. Política social e psicologia: uma trajetória de 25 anos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 26, n. esp., p. 9-24, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26nspe/a02v26ns.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2011.

YAMAMOTO, O. H.; OLIVEIRA, I. F. Definindo o campo de estudo: as políticas sociais brasileiras. In: OLIVEIRA, I. F.; YAMAMOTO, O. H. (Org.). **Psicologia e políticas sociais: temas em debate**. Belém: Ed. UFPA, 2014.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZARIFIAN, Philippe. **Le travail et la compétence: entre puissance et contrôle**. Paris : Éditions PUF, 2009. (Coleção Le travail humain).

ZARIFIAN, Philippe. **O modelo da competência**. São Paulo: Senac, 2003.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.

ZEICHNER, K. Alternative paradigms of teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. 34, n. 3, p. 3-9, 1983.

ZEICHNER, K. Formação de professores para a justiça social em tempo de incerteza e desigualdades crescentes. In: DINIZ-PEREIRA, J. ZEICHNER, K. **Justiça social: desafio para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.