

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
CURSO DE PSICOLOGIA

**THAÍSA DRIELLE LOUZEIRO PRIVADO**

**O PROCESSO DE ESTRUTURAÇÃO DO PRIMEIRO CURSO  
DE PSICOLOGIA NO MARANHÃO: impactos e consequências na formação do psicólogo**

São Luís  
2018

THAÍSA DRIELLE LOUZEIRO PRIVADO

**O PROCESSO DE ESTRUTURAÇÃO DO PRIMEIRO CURSO DE PSICOLOGIA NO  
MARANHÃO: impactos e consequências na formação do psicólogo**

Monografia apresentada ao curso de  
Psicologia da Universidade Federal do  
Maranhão, para obtenção do grau de Bacharel  
em Psicologia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristianne Almeida  
Carvalho.

São Luís  
2018

**THAÍSA DRIELLE LOUZEIRO PRIVADO**

**O PROCESSO DE ESTRUTURAÇÃO DO PRIMEIRO CURSO DE PSICOLOGIA NO  
MARANHÃO: impactos e consequências na formação do psicólogo**

Monografia apresentada ao curso de Psicologia da  
Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do  
grau de Bacharel em Psicologia, com formação em  
Psicólogo.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristianne Almeida Carvalho.

Aprovada em: 18/01/ 2018

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristianne Almeida Carvalho. (Orientadora)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise Bessa Léda – UFMA (Banca Examinadora)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Antônia Piedade Araújo – UFMA (Banca Examinadora)

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Privado, Thaísa Drielle Louzeiro.

O processo de estruturação do primeiro curso de Psicologia no Maranhão: impactos e consequências na formação do psicólogo / Thaísa Drielle Louzeiro Privado. - 2018.

102 f.

Orientador(a): Cristianne Almeida Carvalho.

Monografia (Graduação) - Curso de Psicologia, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

1. Formação de Psicólogo. 2. Projeto Pedagógico. 3. Proposta Curricular. 4. Psicologia no Maranhão. I. Carvalho, Cristianne Almeida. II. Título.

## AGRADECIMENTO

Sobre agradecer, creio coerente dizer que clichés tornam-se clichés por uma razão óbvia, há um grande número de pessoas que se identificam com a ideia que o cliché traduz. Então vamos a este, pois agradecer e nomear aqueles que participaram e participam da minha trajetória é reconhecer e reforçar a importância que os familiares, amigos, orientadores, colegas, recém-conhecidos, recém-chegados têm na nossa vida, é reconhecer que somos na presença de outros e que não somos sozinhos, mesmo quando a solidão é a melhor das companheiras, é, por fim, valorizar o amor e a importância de se conectar e de compartilhar diante de um mundo incerto e desconhecido.

De palavras não pensadas por mim, utilizo as de Christopher McCandless, que percebeu em seu isolamento o que costumamos a perceber em nosso, “A felicidade só é verdadeira quando partilhada”.

Dito isto, quero agradecer meus amigos e colegas de curso Yuri, Hamanda, Thaís, Caiubi, Rafael e Luiza. O que seria de mim sem vocês, hein?! Sem os aperreios para apresentar seminários, as noites sem dormir escrevendo trabalho de véspera, as conversas, as risadas, os constantes incentivos, as ideias perdidas na mesa de bar, hein, Rafa? Obrigada.

À Prof.<sup>a</sup> Cristianne que teve paciência para me orientar e guiar nessa jornada, à Prof.<sup>a</sup> Márcia pelas palavras de carinho. Você tem razão professora, existem pessoas no mundo que a gente gosta de graça, e vocês são duas dessas. A todas as professoras e professores, orientadoras e orientadores que cruzaram meu caminho, chegar aqui não seria possível sem a experiência e o conhecimento de cada um de vocês. Obrigada.

À Dani, Sfênia, Danu, Marcos, Geo, Thaís, Eloá, Thiago e Maycon pelas infinitas noites diante de copos de cerveja e potes de azeitona me ouvindo divagar sobre temas aleatórios, e por sempre se esforçarem em responder, “mas migs, me defina coisas”. Obrigada.

Já que estamos aqui, vou agradecer aos meus avós, minhas tias, meus irmãos, minhas primas por nunca duvidarem de mim e por nunca permitirem que eu duvidasse. Prima, muito obrigada pelas palavras de apoio, “Aaah! Então quer dizer que tu, finalmente, vais te formar, é?”, elas sempre aquecem meu coração. Obrigada.

Mãe, eu sei que não foi fácil me ver sair de casa, eu sei que nossa história é conturbada e delicada, eu sei que metade de mim é você, e se aqui estou é pela sua força, resiliência, teimosia. Obrigada por me ensinar a brigar pelo o que eu quero, dançar nos momentos mais

estranhos, sorrir das pequenas coisas, apreciar as pessoas e a amar principalmente aqueles que são tão diferentes da gente, a amar e apreciar mesmo quando discordamos, mesmo quando parece impossível.

Pai, eu não sei nem quais palavras poderiam contemplar a imensa gratidão que sinto pelo privilégio de ser sua filha. Nem sempre é fácil, mas provavelmente se fosse fácil não seria assim gratificante. Obrigada pelo amor, pelo apoio, pela oposição, pelos abraços, pelo espaço que me permite ocupar em sua vida. Se o destino ou as escolhas me trouxeram aqui, certamente você é parte essencial de ambos.

A quem não mencionei nestas poucas palavras, espero que o cruzar de nossas histórias nos permita... agradecer, teimar, amar, compartilhar. Obrigada.

## RESUMO

O presente trabalho “O processo de estruturação do primeiro curso de Psicologia no Maranhão: impactos e consequências na formação do psicólogo” tem como objetivo principal analisar o processo de formação de psicólogo pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) a partir do Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia (PPC), implantado na década de 90 e vigente até o presente. Para isso, descreve o processo de surgimento do curso de Psicologia da UFMA; o cenário de formação em Psicologia na atualidade dessa IES, com a vigência de dois projetos pedagógicos; analisa, fenomenologicamente, por meio de entrevistas, os possíveis impactos sobre os alunos em formação, identificando correlações entre a formação proposta e a formação alcançada. A pesquisa é de cunho descritivo e documental, teve como fonte básica o Projeto Pedagógico Institucional e sua proposta curricular para operacionalizar o curso de Psicologia da UFMA, além de legislações nacionais sobre o ensino superior pertinentes ao tema. Uma análise descritiva dos documentos foi feita partir de elementos presentes no PPC, como: os objetivos do curso, justificativa, perfil profissiográfico, a estrutura curricular e atividades propostas. Tais informações contribuíram para revelar o perfil do graduando almejado, as concepções de educação, de ensino, os valores que norteiam o projeto de formação do profissional, as ideologias emaranhadas na rede do processo educativo. O PPC é um recurso que possibilita compreender as articulações necessárias para criação da proposta pedagógica do curso e sua correlação com a formação; apresenta princípios norteadores da formação desse profissional, tendo em vista as motivações que constituíram o curso, bem como, serve para esclarecer sobre o atual cenário de graduação em Psicologia pela UFMA, considerando os dois Projetos Pedagógicos vigentes e as consequências destes na qualidade de formação profissional. Espera-se com esse estudo contribuir com reflexões importantes sobre a formação em Psicologia no Maranhão.

**Palavras-chave:** Formação de Psicólogo. Projeto Pedagógico. Proposta Curricular. Psicologia no Maranhão.

## ABSTRACT

The present paper "The process of structuring the first course of Psychology in Maranhão: Impacts and consequences in the professional qualification of psychologist" has as main objective to analyze the process of graduation of psychology by the Federal University of Maranhão (UFMA) from the Pedagogical Project of the Psychology Course (PPC), implemented in the 90's until the present day. To this end, it describes the process of foundation of the first Psychology course at UFMA; the scenario of Psychology graduation in present time of this IES, with two pedagogical projects, phenomenologically analyzes, through interviews, the possible impacts on the students, identifying correlations between the proposed graduation and the qualification achieved. The research is descriptive and documentary had as basic source the Institutional Pedagogical Project and its curricular proposal to operationalize the Psychology course of UFMA, in addition to national legislations on college education relevant to the theme. A descriptive analysis of the documents was made from elements present in the PPC such as course objectives, justification, professional profile, curricular structure and proposed activities. Such information contributed to reveal the profile of the desired graduate, conceptions of education, teaching, values that guide the project of professional education, ideologies entangled in the network of the educational process. The PPC is a resource that makes it possible to understand the articulations needed to create the pedagogical proposal of the course and its correlation with graduation; presents the guiding principles of the qualification of this professional, in view of the motivations that constituted the course, as well as, it serves to clarify on the current scenario of the Psychology education and training by UFMA, considering the two current pedagogical projects and the consequences of these in the quality of professional qualification . It is hoped that this study will contribute with important reflections about the graduation in Psychology in Maranhão.

**Keywords:** Psychologist education. Pedagogical project. Curriculum. Psychology in Maranhão.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1.1 Objetivos.....</b>	<b>15</b>
<b>1.2 Percurso metodológico .....</b>	<b>16</b>
1.2.1 Procedimentos metodológicos.....	17
1.2.2 Participantes .....	20
1.2.3 Método de análise de entrevistas .....	21
<b>2 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL .....</b>	<b>24</b>
<b>2.1 A formação do psicólogo no ensino superior.....</b>	<b>29</b>
<b>2.2 Psicologia no Maranhão: pioneirismos e dificuldades .....</b>	<b>37</b>
<b>3 FUNÇÃO NORTEADORA DO CURRÍCULO NA EXPERIÊNCIA ACADÊMICA. 45</b>	
<b>3.1 Era uma vez o primeiro Curso de Psicologia no Maranhão.....</b>	<b>55</b>
<b>3.2 Projeto Pedagógico do Curso (PPC/1994): contexto histórico e estrutura curricular.....</b>	<b>61</b>
<b>3.3 Projeto Pedagógico do Curso (PPC/2015): a nova proposta curricular.....</b>	<b>67</b>
<b>4 A FENOMENOLOGIA E A EXPERIÊNCIA DO VIVIDO: A EXPERIÊNCIA DO ESTUDANTE DIANTE DE SUA FORMAÇÃO.....</b>	<b>69</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>86</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>90</b>
<b>APÊNDICE A - Entrevista .....</b>	<b>96</b>
<b>APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>97</b>
<b>APÊNDICE C – Descrição das unidades de sentido .....</b>	<b>98</b>
<b>ANEXO I – Currículo Pleno do Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia de 1994... 101</b>	

## 1 INTRODUÇÃO

O trabalho propõe a análise dos três Projetos Pedagógicos do curso de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), com sustentação no texto do projeto institucional e seus modos de operacionalização, incluindo a estruturação curricular, as ementas das disciplinas, as bibliografias indicadas, e as práticas pedagógicas. Tais elementos, após uma leitura do todo, foram analisados à luz de seus dispositivos legais, considerando aspectos que revelam as necessidades e as demandas da formação aspirada, de maneira a pensar o contexto de construção do curso e suas influências na formação do Psicólogo qualificado por esta IES. Assim, o estudo permite contextualizar os caminhos percorridos pelo graduado da UFMA em formação de psicólogo.

Pretendeu-se com esta pesquisa descrever e evidenciar possíveis aspectos contraditórios, obscuros nos Projetos Pedagógicos em questão, bem como apresentar aqueles que se mostram em conformidade com seus dispositivos legais, que inovem ou acrescentem no cenário de formação almejado pelo curso.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) para a graduação é um documento construído coletivamente pelos integrantes do quadro docente e pela instituição de origem. Tem como compromisso e ação intencional a efetivação das diretrizes de trabalho dentro da instituição de ensino superior a qual pertence. É através da matriz ou estrutura curricular que se apresentam informações sobre carga horária do curso, disciplinas e atividades ofertadas, entre outras, onde o estudante da graduação visualiza os conteúdos propostos pelo PPC para sua formação. Portanto, considera-se relevante a análise do curso de Psicologia, a partir desde documento norteador, fundamental para o entendimento da constituição da graduação no que tange a sua base teórica e prática propostas.

Os projetos pedagógicos são constituídos a partir da influência daqueles que participam do processo de sua construção, considerando-se ainda o contexto histórico e social que envolve a organização do curso e seu processo de estruturação. Assim, é possível compreender e analisar criticamente a oferta de formação em Psicologia.

A dinâmica social em seus aspectos político, econômico e cultural também participa desse processo. Em razão da interface de tais fatores e a ação humana é possível desenvolver reflexões críticas sobre a formação em Psicologia, desde que isso ocorra a partir de uma contextualização histórica, considerando também a perspectiva do graduando.

Para justificar a escolha desse tema me reporto em primeira pessoa para esclarecer que meu interesse por esse estudo partiu da experiência enquanto estudante de Psicologia, onde dúvidas e conflitos se faziam presentes diante da escolha da abordagem teórica e da área de atuação. A estrutura do curso favorecia esse cenário, tendo em vista a obrigatoriedade de disciplinas e carga horária, além da ausência de outros enfoques teóricos na grade curricular. Ressalto que tal experiência foi compartilhada por outros colegas de formação.

No decorrer da formação profissional que a Psicologia se propõe, o percurso acadêmico é direcionado para diferentes modos de aquisição do conhecimento e áreas de atuação. A partir dessa oferta ampla, o graduando em Psicologia pode optar pelos diversos caminhos em sua atuação profissional. No entanto, a oferta de campos teóricos e práticos diversos não está imune às dificuldades experienciadas pelos alunos em sua formação. Assim, justifica-se, portanto, além da análise do Projeto Pedagógico do Curso, conhecer a vivência dos estudantes inseridos na proposta curricular em vigor de 1994-2014 do Curso de Psicologia da UFMA. Objetiva-se, com isto, refletir diante daquilo que é ofertado, enquanto proposta pedagógica e curricular e como tal se revela na vivência dos estudantes do curso. Para alcançar tais objetivos, além de uma pesquisa bibliográfica e documental, foi elaborado um instrumento de pesquisa, um questionário com uma pergunta aberta, além de dados profissiográficos para ilustrar o perfil dos entrevistados, graduandos do curso de Psicologia da UFMA, com a seguinte questão: *“Como você analisa a proposta curricular do curso de psicologia da UFMA, em relação a sua (futura) atuação profissional?”*.

Dessa forma, a pesquisa divide-se em cinco capítulos, sendo o primeiro deles a introdução, que inclui os objetivos e o percurso metodológico; o segundo capítulo apresenta a constituição do ensino superior no Brasil a partir das conjunturas históricas que possibilitaram a criação das Universidades, incluídos aspectos que asseguraram a regulamentação e legitimação da Psicologia enquanto saber, por fim, este capítulo delimita-se ao Estado do Maranhão, especificamente à cidade de São Luís, para evidenciar como a Psicologia se insere no panorama do estado.

O terceiro capítulo se ocupa da função do currículo na experiência acadêmica e da formação do Psicólogo de acordo com a regulamentação da profissão e das normas propostas aos cursos de Psicologia, tais como o Currículo Mínimo e as Diretrizes de Curriculares Nacionais (DCN). Dividido em três partes, relata com brevidade o surgimento do primeiro curso de Psicologia do Maranhão, destacando seu pioneirismo e as dificuldades encontradas

no trajeto, desde quando ainda se configurava apenas como uma disciplina em outros cursos de graduação, à criação do Departamento de Psicologia da UFMA. Trata sobre a elaboração do Projeto de Criação do Curso e sua posterior reestruturação. A segunda parte se discorre a respeito do Projeto Político Pedagógico e a estrutura curricular vigente, foco deste trabalho; e, por último, uma sucinta elucidação sobre o novo Projeto Político Pedagógico e proposta curricular, em vigor desde 2015.

No último capítulo, busca-se analisar a vivência do estudante de Psicologia da UFMA diante de sua formação acadêmica e profissional, a partir do método fenomenológico descrito por Giorgi, utilizado em relatos de experiências (GIORGI, 1989). Finaliza-se com as considerações resultantes de reflexões referentes a esta investigação, incluindo seus benefícios para futuras pesquisas e ponderações acerca da elaboração de projetos pedagógicos em Psicologia.

Importa lembrar que este estudo favorece a ampliação do debate em torno da formação do Psicólogo, especialmente diante da realidade local, gera reflexões críticas contextualizadas sobre a atuação profissional, visando sempre a qualidade de sua prática. A análise da estrutura formal de educação e profissionalização bem como as suas consequências para a formação em Psicologia constituem o principal instrumento de avaliação, fiscalização e possíveis reformulações. Vale destacar que a ciência é uma construção social que responde às questões contemporâneas e que, portanto, mobiliza-se de acordo com o interesse de grupos e indivíduos situados em determinadas circunstâncias passíveis de constantes oscilações. Espera-se colaborar com esse processo.

## **1.1 Objetivos**

### 1.1.1 Objetivo Geral

- Analisar os projetos pedagógicos do primeiro Curso de Psicologia do Maranhão e os possíveis impactos na formação dos psicólogos graduados pela UFMA.

### 1.1.2 Objetivos Específicos

- Identificar a relação entre dispositivos legais no ensino superior e a formação do psicólogo;
- Descrever o processo de surgimento e a forma de implementação do primeiro curso de Psicologia do Maranhão, e suas implicações na formação em Psicologia;
- Conhecer os impactos da proposta curricular a partir das vivências dos estudantes de psicologia da UFMA, graduados até 2018.

## 1.2 Percurso metodológico

A elaboração deste estudo iniciou-se através de uma pesquisa bibliográfica<sup>1</sup> e documental, incluída a leitura dos Projetos Políticos Pedagógicos de criação da profissão, implantação e reformulação do curso de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão, bem como legislações, resoluções e decretos principais, como a Lei 4.119/62, que regulamenta a profissão de Psicólogo e dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia (BRASIL, 1962); o Decreto nº 53.464/64, que regulamenta a lei supracitada; além das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Graduação em Psicologia (DCN, 2004/2011), e artigos e estudos indicativos do tema.

A procura por legislações e artigos científicos na internet ocorreu através de ferramentas de busca, particularmente, o *Google*, o *Google Acadêmico* e a base de dados *Scielo (Scientific Electronic Library Online)*. Os termos mais utilizados no levantamento bibliográfico foram: “formação em Psicologia”, “diretrizes curriculares”, “história da Psicologia no Brasil”, “Pesquisa qualitativa”, “Método Fenomenológico”, “cursos de graduação em Psicologia”, “Reforma Universitária”, “Ensino Superior”, “Regulamentação da Profissão de Psicólogo”, “currículo”, para citar os principais.

Diante do volume de informações, as leituras e os fichamentos da bibliografia selecionada permitiram uma melhor organização e definição das temáticas relevantes ao problema da pesquisa aqui delimitada. Foi necessário agrupar as leituras e os resumos em subtemas de modo a sistematizá-los em pastas, tais como: “regulamentação”, “ensino superior no Brasil”, “história da Psicologia no Brasil”, “ensino superior no Maranhão”, “história da Psicologia no Maranhão”, “currículos” e “metodologia”. A sistematização permitiu uma ampla visualização dos objetivos da pesquisa.

Utilizou-se para análise documental, mediante declaração autorizada pela Coordenação do Curso de Psicologia, os Projetos Pedagógicos do curso de Psicologia da UFMA, cedidos em material impresso e virtual acessível no site da instituição. As legislações vigentes disponíveis a respeito da regulamentação dos cursos de Psicologia e da profissionalização, além de outras, referentes ao Ensino Superior, foram encontradas, em sua maioria, nos sites do Ministério da Educação e Cultura (MEC), do Conselho Federal de

---

<sup>1</sup> Tendo em vista o cunho histórico deste estudo, a pesquisa bibliográfica não se restringiu a referências dos últimos cinco anos, mas utilizou-se de publicações de datas variadas que compreendessem o período histórico aqui apresentado.

Psicologia (CFP) e em artigos, como já mencionado, prospectados via ferramentas de pesquisa online.

### **1.2.1 Procedimentos metodológicos**

Para atingir os objetivos propostos, obteve-se os dados através de pesquisa documental, orientados pela pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (2002, p.44), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Seu propósito é colocar o pesquisador em contato com o que se produziu e se registrou a respeito do tema, o que revela o compromisso com a qualidade da pesquisa. Assim, além de permitir o levantamento das pesquisas referentes ao tema estudado, a pesquisa bibliográfica permite ainda o aprofundamento teórico que norteia a pesquisa (PIANA, 2009).

Essas vantagens da pesquisa bibliográfica têm, no entanto, uma contrapartida que pode comprometer em muito a qualidade da pesquisa. Muitas vezes, as fontes secundárias apresentam dados coletados ou processados de forma equivocada. Assim, um trabalho fundamentado nessas fontes tende a reproduzir ou mesmo a ampliar esses erros. Para reduzir essa possibilidade, convém aos pesquisadores assegurarem-se das condições em que os dados foram obtidos, analisar em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas, cotejando-as cuidadosamente (GIL, 2002, p.45).

Nesse sentido, a pesquisa documental possibilita este amparo ao pesquisador. Gil (2002) argumenta que a diferença essencial entre a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental está na natureza das fontes, à medida que a pesquisa bibliográfica se utiliza, sobretudo, das contribuições de diversos autores a respeito de determinado assunto; a pesquisa documental vale-se de materiais que ainda não foram analisados, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa em questão. Desse modo:

O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas cabe considerar que, enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas, sobretudo por material impresso localizado nas bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas. Há, de um lado, os documentos “de primeira mão” que não receberam nenhum tratamento analítico. Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc. Incluem-se aqui inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins, etc. (GIL, 2002, p.46).

Para tanto, tomou-se os Projetos Pedagógicos do Curso de Psicologia da UFMA, adotando como referência o texto do projeto institucional e da estruturação curricular, das ementas das disciplinas, das bibliografias indicadas e das diretrizes curriculares nacionais com a intenção de se compreender suas articulações mais profundas. Estas puderam revelar as ideias ali projetadas, as concepções de educação, de ensino, de aprendizagem, os valores que norteiam o projeto de formação do profissional, e as ideologias emaranhadas na rede do processo.

Para analisar os resultados, a fenomenologia foi escolhida como fundamento metodológico por permitir que os caminhos percorridos pela investigação se delineiem na medida em que a compreensão vai se fazendo para quem intencionalmente interroga e ouve aquele que é interrogado. É a questão que orienta o pesquisador, de maneira que este busca a descrição do fenômeno, e deste modo o próprio fenômeno pode falar de si mesmo. Tem-se a interrogação como horizonte e a atenção para aquilo que se mostra. A postura do pesquisador é esta, de descrever e interpretar a experiência vivida a partir do diálogo que se estabelece com os dados analisados e a bibliografia estudada.

Define-se essa pesquisa como descritiva e qualitativa, pois se preocupa com a compreensão e interpretação de um fenômeno humano como parte da realidade social que só pode se mostrar quando situado em uma experiência vivida.

Segundo Richardson (2012, p.59):

[...] o fenômeno tem características próprias e ocupa um lugar no tempo. Assim, o fenômeno existe, tem essência e é objeto do conhecimento científico. Se o pesquisador pensa em termos de fenômeno, sabe que, por definição, deve estudar os elementos que compõem o fenômeno (não precisa analisar todos, pode escolher alguns), suas características no tempo e no espaço (lugar).

A pesquisa qualitativa, segundo o enfoque fenomenológico, ampara-se na descrição para se obter dados. Portanto, considera os Projetos Pedagógicos do curso de Psicologia da UFMA como o fenômeno a ser interrogado que vem ao encontro do pesquisador, o qual alcança, assim, os dados a serem analisados de modo reflexivo e crítico.

Ao chegar no entendimento aqui exposto sobre os Projetos que constituem o curso e seu significado no âmbito da formação acadêmica percebe-se que o trabalho antecipa e entrevê possibilidades que só se concretizam mediante a ação humana ou de grupo, portanto, viu-se a necessidade de complementar com a análise de relatos e descrições de graduandos em psicologia pela UFMA através de entrevistas.

De acordo com Minayo (2009, p. 64):

*A Entrevista*, tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objeto.

Bruns e Trindade (2003, p. 89) ainda complementam “uma vez que a fala é o que nos possibilita acessar o fenômeno interrogado, o qual se insere na experiência de vida do homem, realizamos a entrevista como forma de acessar a vivência do sujeito, bem como dos significados a ela atribuídos”. Portanto, a análise do depoimento dos estudantes do curso de Psicologia visa compreender como o graduando experiencia a estrutura curricular do curso sua formação. O modelo de pesquisa fenomenológica a ser utilizado para análise das entrevistas será o método experimental de Giorgi, que segundo Bruns (2003), compreende-se a partir dos seguintes passos: a leitura do depoimento, objetivando a apreensão do todo; a caracterização de unidades de significado, que são constituídas das descrições dos relatos; a transformação destas unidades em “linguagem psicológica”, visando deixar o texto mais direto para verificar o que o entrevistado quis expressar; e, por fim, a síntese das unidades de significado, de modo a criar uma estrutura geral dos significados.

Após essa leitura geral, lê-se atentamente cada discurso, diversas vezes, de modo a aprofundar a percepção de como o fenômeno interrogado revela-se de acordo com a vivência de cada entrevistado. Neste momento, é possível perceber as *Unidades de Significado*, trechos de fala do entrevistado em que é possível perceber um significado atribuído por ele à vivência. Essas unidades não existem na descrição como tal, é o pesquisador que, com sua visão de mundo e uma atitude de abertura, empatia para com o outro, percebe-as (BRUNS; TRINDADE, 2003, p. 90, grifo do autor).

Martins e Bicudo (1994) denominam de *variação imaginativa* esse momento em que o pesquisador busca se colocar no lugar daquele que vivenciou para assim tentar alcançar uma compreensão do fenômeno, ou seja, da experiência do vivido.

É através do discurso que o pesquisador poderá ter acesso à trajetória de vida do outro, e por meio desta estabelecer uma relação entre pesquisador e pesquisado, obtendo informações que fundamentem aquilo que se interroga. Atentando-se para as unidades de sentido daquele que fala e das leituras de seus significados.

A leitura bibliográfica e documental permite confrontar o que é proposto pelos cursos de graduação em psicologia, circunscritos em dado momento histórico, com o relato de experiência dos graduandos destes cursos, especificamente, do Curso de Psicologia da UFMA. Considera-se importante demonstrar o percurso da Psicologia no ensino superior de modo a contextualizar a vivência do estudante e possibilitar reflexões referentes à estrutura (física, epistemológica, pedagógica, didática, etc.) que viabiliza a formação acadêmica e profissional.

### 1.2.2 Participantes

Com base nos objetivos explicitados, definiram-se os seguintes critérios de inclusão dos participantes, em conformidade com a metodologia escolhida: 1) ser graduando do curso de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão inserido no Projeto Pedagógico 1994-2014; 2) ter, pelo menos, 90% da grade curricular integralizada com previsão para conclusão do curso em 2018. Tais critérios justificam-se pela necessidade de os participantes estarem em processo de conclusão do curso, e já vivenciados os conteúdos e atividades propostas pelas disciplinas oferecidas pelo curso de Psicologia da UFMA, porém, ainda não inseridos no mercado de trabalho como profissionais. Ficam excluídos os alunos inseridos na nova Proposta Pedagógica implementada em 2015. Faz-se necessário destacar que, devido à metodologia proposta na pesquisa, como já foi detalhado, não houve delimitação *a priori* da quantidade de participantes da entrevista, dado que esta não tem pretensões estatísticas e quantitativas, calcando-se nos relatos de experiência como indicativo dos objetivos apresentados.

Segundo Bruns e Trindade (2003, p. 90):

O número de entrevistas realizadas dependerá do que se obteve em cada uma delas e, se ao longo de sua realização chegou-se ao suficiente na descrição, ou seja, se os discursos lidos permitem ao pesquisador perceber que já consegue vislumbrar aspectos que se repetem das falas dos entrevistados.

A entrevista esteve submetida às requisições necessárias para realização de pesquisa com humanos, em conformidade com a Resolução nº 510 de 2016, do Conselho Nacional de Saúde – CNS. Considera-se importante que o agir ético do pesquisador demanda ação consciente e livre do participante, o qual resulta no respeito à dignidade humana e à proteção

devida aos participantes das pesquisas científicas que envolvem seres humanos; que a pesquisa em ciências humanas e sociais exige garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, devendo ser concebida, avaliada e realizada de modo a prever e evitar possíveis danos aos participantes, acima de todo progresso e avanço científico (BRASIL, 2016).

Ainda, consonante com a mesma Resolução:

Art. 4º O processo de consentimento e do assentimento livre e esclarecido envolve o estabelecimento de relação de confiança entre pesquisador e participante, continuamente aberto ao diálogo e ao questionamento, podendo ser obtido ou registrado em qualquer das fases de execução da pesquisa, bem como retirado a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ao participante.

Art. 5º O processo de comunicação do consentimento e do assentimento livre e esclarecido pode ser realizado por meio de sua expressão oral, escrita, língua de sinais ou de outras formas que se mostrem adequadas, devendo ser consideradas as características individuais, sociais, econômicas e culturais da pessoa ou grupo de pessoas participante da pesquisa e as abordagens metodológicas aplicadas (BRASIL, 2016).

Posto isso, deu-se os procedimentos legais previstos para uso de entrevistas, incluindo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que contém dados da pesquisa tais como: a justificativa, os objetivos, os benefícios e riscos da pesquisa, a solicitação de participação voluntária dos entrevistados, e a autorização para divulgação de suas narrativas em publicações científicas e acadêmicas, com proteção ao anonimato dos participantes (ver Apêndice B). Foi entregue uma via do TCLE ao participante com a informação de que a qualquer momento poderia desistir de fazer parte da pesquisa. As entrevistas foram realizadas, somente após o aceite dos participantes, via assinatura e consentimento verbal gravado em mídia digital.

Foram realizadas entrevistas presenciais, agendadas em locais escolhidos pelos entrevistados, de modo a tornar o processo mais confortável. Todas foram gravadas em mídia digital e, posteriormente, transcritas. Participaram cinco discentes do curso de Psicologia da UFMA.

### **1.2.3 Método de análise de entrevistas**

O objetivo de revelar a natureza da formação de psicólogo através da descrição da experiência do estudante é fundamental para o delineamento da pesquisa e da própria

obtenção das descrições. Aqui as descrições são tomadas interpretativamente, pois, em uma pesquisa qualitativa de base fenomenológica:

A preocupação se dirige para aquilo que os sujeitos da pesquisa vivenciam como um caso concreto do fenômeno investigado. As descrições e os agrupamentos dos fenômenos estão diretamente baseados nas descrições dos sujeitos, e os dados são tratados como manifestações dos fenômenos estudados. O objeto da investigação é coletar descrições e trabalhar a essência do fenômeno individual através das descrições obtidas (MARTINS; BICUDO, 1994, p.30).

Nessa perspectiva não se realizam análises prematuras das descrições dos fenômenos, ou seja, o investigador não formula hipóteses anteriores, “mas procura ver o fenômeno tal como o mesmo se mostra em termos de significados relacionais” (MARTINS; BICUDO, 1994, p. 36).

O método utilizado foi descrito por Giorgi (1989) em quatro passos aplicados a cada descrição. Primeiramente, a pesquisadora lê a entrevista completa a fim de obter um *sentido da experiência total*. Após ter obtido o *sentido do todo*, volta-se ao início da descrição e divide-se o todo em partes, porque é impraticável analisar o todo como tal. As partes são chamadas unidades de significados, e são estabelecidas de acordo com critérios psicológicos. Isto é, presumindo uma perspectiva psicológica na descrição concreta, diária e consciente do fenômeno investigado. Percorre-se a descrição inteira demarcando *unidades de sentido* desse modo.

Uma vez concluído esse processo, inicia-se o terceiro passo explicando as intenções psicológicas contidas em cada *unidade de sentido*. Com a ajuda da *variação imaginativa livre*, descrevem-se os significados psicológicos contidos no relato do entrevistado, esse passo envolve transformar as próprias expressões diárias do sujeito em expressões psicológicas (GIORGI, 1989).

O último passo do método implica em uma síntese das *unidades de sentido*. Considera-se neste passo todos os dados já analisados, levando em conta que nem todas as unidades de sentido têm igual valor e muitas são implicitamente incluídas. Importa que a estrutura resultante expresse a rede essencial das relações entre as partes de modo que o significado psicológico total possa sobressair. A variação imaginativa também aparece nesse processo e a estrutura é então apresentada à comunidade de cientistas para crítica. (GIORGI, 1989).

Holanda (2003, p. 51) resume os passos apresentados por Giorgi (1989):

1. Apreensão do Sentido do Todo (leitura de toda a descrição, com o objetivo de obter um sentido global, na tentativa de captar o que estava sendo descrito como todo, para mim); 2. Discriminação das Unidades de Significado (retomada do texto, “com uma atitude psicológica” e divisão em unidades passíveis de serem trabalhadas, captando os momentos de mudança psicológica sensível de cada situação). Estas unidades são constitutivas do texto e não apenas elementos isolados; 3. Transformação em linguagem psicológica (expressão mais direta e explícita das percepções contidas na expressão do colaborador. Trata-se de uma interrogação ampla do texto para verificar o que exatamente o narrador quis expressar com seus termos); 4. Síntese das unidades de significado (sistematização consistente da experiência do colaborador).

As descrições se referem às experiências que os sujeitos viveram e estes quatro passos guiam a análise da estrutura dessa vivência, assim, o objetivo da pesquisa é descrever a natureza da experiência vivida e, dessa descrição, captar a essência (MARTINS; BICUDO, 1994). Encontram-se pontos comuns em relatos de diferentes indivíduos que permitam uma perspectiva total da experiência, ou seja, o nível das descrições é geral.

Deve-se esclarecer que podem ser escritos vários níveis de estrutura. Pode-se escrever uma *estrutura situacional* específica da situação ou pode-se escrever uma *estrutura geral* do fenômeno que procura comunicar seus aspectos mais gerais. Quando várias estruturas são apresentadas, pode-se sintetizá-las sob uma estrutura típica. Não é necessário escrever "estruturas situacionais" antes de escrever "estruturas gerais", mas o (a) pesquisador (a) pode fazê-lo se achar útil. Finalmente, também podem ser escritas estruturas individuais relativas ao sujeito como tal (GIORGI, 1989, p. 136).

Após leitura de descrição em todas as entrevistas forma-se um sentido para o conjunto de proposição que então, são agrupadas nas *unidades de significado*, também referidas como unidades de sentido, relevantes à pesquisa. Em seguida, toma-se cada *unidade de significado* encontrada no discurso do entrevistado transformando-as em linguagem psicológica, mantendo a essência das falas. Nesta última etapa o pesquisador reagrupa as essências relevantes para poder chegar a uma análise da estrutura do fenômeno (MARTINS; BICUDO, 1994).

Nesse caso, a contribuição dos entrevistados não é vista apenas como respostas às perguntas feitas, mas como descrições de aspectos de seus mundo-vida. A tarefa do pesquisador, então, seria a de deixar que o mundo daquele que descreve revele-se na descrição. Para tanto, é necessário que sejam usados os procedimentos interpretativos, pois significados vividos são sempre conhecidos de modo explícito, porém, devem ser descobertos e articulados. Critérios de validade e de rigor mudam em relação às preocupações da pesquisa qualitativa. A interpretação é feita através de meios rigorosamente específicos de engajar as descrições ingênuas e de descobrir os seus significados psicológicos. Esse é um procedimento que envolve não perder

de vista, nas descrições, os significados que podem ser identificados (MARTINS; BICUDO, 1994, p. 57).

Portanto, a pesquisa fenomenológica ao dirigir-se para significados busca “expressões claras sobre as percepções que o sujeito tem daquilo que está sendo pesquisado, as quais são expressas pelo próprio sujeito que a percebe” (MARTINS; BICUDO, 1994, p. 93). É importante compreender os significados dos eventos para os sujeitos da pesquisa e ilustrar suas vivências em relação à sua própria formação. Mas antes de tratar do objeto de estudo em questão faz-se necessário contextualizar a realidade do ensino superior no Brasil.

## **2 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL**

Segundo Antunes (2007), o início do Ensino Superior no Brasil, em 1808, com a chegada da Corte Portuguesa no Rio de Janeiro, trazendo consigo a necessidade de adaptações e transformações sociais, culturais, políticas e econômicas à Colônia:

[...] tornando necessária a formação de quadros para os aparatos repressivos e administrativos do governo, demandando uma maior preocupação com a Educação e com o ensino. Assim, pode-se dizer que foi a partir desse momento que efetivamente foram criados os cursos superiores no país, embora tendo como finalidade quase exclusiva a formação profissional, praticamente inexistindo preocupação com a produção de conhecimento (ANTUNES, 2007, p. 24).

Diante dessas novas necessidades, decretou-se a abertura dos Portos (1808), permitindo a entrada no País de produtos estrangeiros antes impedidos por altas tributações, a criação da Imprensa Real da Marinha (1808), a Imprensa Régia (1808), os cursos médico-cirúrgicos do Rio de Janeiro e da Bahia (1808), a Academia Real Militar (1810), o curso de Agricultura (1812), dentre outros espaços de formação para uma nova elite de intelectuais (BONFIM, 2004).

Com o Império, advindo da declaração de independência em 1822, torna-se crescente a necessidade de profissionais liberais capazes de dar conta da uma nova ordem político-administrativa no País. Observa-se que a Constituição de 1823 já determinava educação para todos os cidadãos, e ensino, em colégios e universidade, de Ciência, Belas Letras e Artes. Portanto, um dos primeiros passos para as mudanças no sistema de ensino foi o aprimoramento de instituições existentes, logo, em 1832, as duas escolas médico-cirúrgicas

do Rio de Janeiro e da Bahia transformam-se em Escolas de Medicina, ainda no mesmo ano foi criada a Faculdade de Farmácia (BONFIM, 2004; ROCHA, 2004).

O fim da condição colonial permitiu o desenvolvimento de várias instâncias da formação social brasileira, dentre as quais as de âmbito cultural. A criação de cursos superiores, a impressão de livros e o surgimento de várias instituições são exemplos dessa mudança. A busca de uma “identidade nacional”, principalmente advinda de intelectuais que buscavam a compreensão e a solução de problemas nacionais, deve também ser destacada; a preocupação com a saúde e a educação encontram-se nesse plano. Ao mesmo tempo, é possível dizer que o Brasil, agora nação autônoma, adquiria maior facilidade de contato com o resto da Europa, isento da mediação de Portugal, o que facilitava a penetração de idéias correntes no Velho Mundo, especialmente na França, indiscutível centro intelectual da época (ANTUNES, 2007, p. 32).

Entende-se que, no início do século XIX e em seu decorrer, houve a necessidade da criação de mecanismos administrativos e de governo, antes inexistentes, que requeriam serviços, até então, indisponíveis. O resultado foi a preocupação com a educação e o ensino, em vários níveis, inclusive o superior, e com a saúde, principalmente, relacionada a higienização da sociedade. Bock (2003) ressalta que é neste período que ocorre a abertura de escolas referências no Brasil, como o Colégio Pedro II (1831) e a Escola Normal em Niterói e em São Paulo. Antunes (2007, p. 25) localiza, nesse contexto, que:

[...] a preocupação especificamente pedagógica foi também fonte para o desenvolvimento do pensamento psicológico. Há uma crescente preocupação com os fenômenos psíquicos, especialmente no que diz respeito aos métodos de ensino, pois estes remetem à necessidade de conhecimento sobre o educando e à formação do educador, o qual deve dominar esse saber para realizar mais eficazmente sua ação pedagógica. Esses conteúdos são encontrados nos programas da disciplina Pedagogia nas Escolas Normais, os quais tratam geralmente de questões como: educação das faculdades psíquicas, aprendizagem e utilização de recompensas e castigos como instrumento educativo.

Além desta preocupação pedagógica, o século XIX, também, facilitou o desenvolvimento das ideias higienistas<sup>2</sup>, e estas encontram um vasto campo de aplicação na sociedade brasileira. Despreparada para as rápidas mudanças, as condições de saneamento das cidades e de saúde da população, principalmente das camadas mais baixas, eram cada vez mais precárias. O estado de desorganização das cidades e a presença de “prostitutas, doentes e loucos” tornavam-se questões inquietantes para os médicos da época e, em meados de 1830, aparecem as primeiras reivindicações para a criação de hospícios, idealizadas por

<sup>2</sup> Relacionava a desorganização social como causas das doenças, e isso levou a Medicina a intervir nos aspectos naturais e urbanísticos das cidades, bem como nos institucionais (MANSANERA; SILVA, 2000)

médicos/higienistas ligados à Sociedade de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro, que propunham “[...] a criação de um asilo higiênico e tratamento moral. Essa proposta vincula-se ao projeto da referida sociedade para organizar, disciplinar e normalizar a cidade, em busca da salubridade geral do espaço urbano” (ANTUNES, 2007, p. 29).

A última década do século XIX trouxe a República com vistas, mais uma vez, para uma nova ordem política e econômica; e as principais correntes de pensamento – o positivismo, o liberalismo, o darwinismo, o naturalismo e o cientificismo –, deste período, vinham penetrando a sociedade brasileira, possibilitando, como destaca Sá (2006, p. 33), o engajamento da intelectualidade em uma crescente ação civilizatória:

Bacharelismo, instrução, retórica, polêmicas, discursos, conferências, leituras, réplicas, tréplicas, apologias, contraditas e vasta ilustração... Que assuntos poderiam animar mais a vida mental brasileira em fins do século XIX? Todos os temas reputados como de ordem nacional naquelas décadas de transição do Império à República – a escravidão, a Guerra do Paraguai, a adoção de mão-de-obra imigrante, o regime político, o ‘caos’ das repúblicas vizinhas, a separação entre o poder espiritual e o temporal, a liberdade de consciência, o ensino, o branqueamento racial e o progresso do país. Matérias que ajudavam a incitar o já então predominante clima de ‘efervescência intelectual’. E, no período, a convicção na transformação social pela difusão e aplicação das ideias tornava oportuna a proposição de caminhos em direção à civilização.

Jacó-Vilela (2008) afirma que o movimento desta intelectualidade – cientistas, médicos, engenheiros, literatos –, na constituição de uma identidade nacional, justifica-se como fundamental para a construção de uma nova nação, não bastando o ideário republicano. A República, proclamada em 1889, instalou-se como resultado de uma cisão no interior das oligarquias<sup>3</sup>, sem participação popular, e apoiada no lema “ordem e progresso”. Segundo Patto (2003, p.31-32):

[...] foi nesse período da história republicana brasileira que a educação escolar e suas ciências auxiliares – a Biologia e a Psicologia – começaram a ser difundidas, tendo em vista a formação de cidadãos exemplares com base num conceito de *normalidade* plantado por médicos e educadores. *Normal* é quem trabalha e obedece. Normal é quem não protesta, não reivindica e colabora com a ordem estabelecida. Tudo que se afaste disso é rotulado como patologia. Por quem? Por cientistas, sobretudo juristas, médicos (higienistas, psiquiatras, pediatras) e educadores, entre os quais estavam os primeiros porta-vozes dos conhecimentos produzidos pela Psicologia.

São, portanto, os médicos, cientistas e educadores que tomam a missão de normalizar o cidadão. Nesse sentido, e dada a importância que as mudanças políticas e sociais,

---

<sup>3</sup> Poder exercido por um pequeno grupo de pessoas, pertencentes ao mesmo partido, classe ou família.

desencadeadas no século XIX e início do século XX, imprimiram ao processo civilizatório, a educação, e, por conseguinte, o ensino superior, ganham cada vez mais espaço na sociedade brasileira como método de ação civilizadora o que permite a criação de Faculdades<sup>4</sup> de Medicina, Direito, Belas Artes, Escolas Normais, Escolas Politécnicas, dentre outras instituições.

É conveniente notar que, durante o período monárquico, o Brasil teve instalado somente escolas de ensino superior de caráter profissionalizante, sem que se constituíssem espaços de investigação científica e de produção de conhecimento. Fávero (2006, p. 21) lembra que “de 1889 até a Revolução de 1930, o ensino superior no País sofreu várias alterações em decorrência da promulgação de diferentes dispositivos legais”, mesmo que o surgimento da universidade continuasse sendo postergado pelo Governo Federal, o regime de “desoficialização<sup>5</sup> do ensino” possibilitou condições para o surgimento de universidades, deslocando-se temporariamente da órbita do Governo Federal para a dos Estados. Surge então a Universidade de Manaus, em 1909, a de São Paulo, em 1911 e a do Paraná, em 1912. No entanto, é apenas em 1920 que a primeira Universidade oficial é criada, resultado da reunião de três unidades de caráter profissional – Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro e Faculdades Livres de Direito –, por meio do Decreto nº 14.343, assinado pelo Presidente Epitácio Pessoa que institui a Universidade do Rio de Janeiro (FÁVERO, 2006).

Fávero salienta que apesar das restrições feitas à criação desta Universidade, sua instituição teve o mérito de impulsionar o debate acerca do problema universitário no Brasil, dentre algumas questões destacadas: “No que diz respeito às funções e ao papel da universidade, há duas posições: os que defendem como suas funções básicas a de desenvolver a pesquisa científica, além de formar profissionais; e os que consideram ser prioridade a formação profissional” (FÁVERO, 2006, p. 22). Tais questões vão permear os valores de criação e reformulação universitária até a segunda metade do século XIX.

Aspirando adaptar a educação escolar e desenvolver um ensino mais adequado à modernização do País, com ênfase na formação das elites e na capacitação para o trabalho, nas primeiras décadas do século XX há uma maior centralização e, nesse cenário, o Governo Federal, em 1931, organiza seu projeto universitário, por intermédio de medidas como a

---

<sup>4</sup> As primeiras escolas de ensino superior do Brasil surgiram em 1808, sendo elas a Faculdade de Medicina da Bahia, hoje pertencente à Universidade Federal da Bahia (UFBA), e a Escola de Anatomia, Cirurgia e Medicina no Rio de Janeiro hoje parte Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

<sup>5</sup> Segundo a Constituição de 1891 o ensino superior não é atribuição exclusiva do Poder Central (FÁVERO, 2006, p.21).

promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto-lei nº 19.851/31) e a criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto-lei nº 19.850/31).

No Estatuto das Universidades Brasileiras registra-se a integração das escolas/faculdades em uma nova estrutura universitária, apresentadas como “ilhas” subordinadas da administração superior, que segundo Fávero (2006, p. 29):

A partir da década de 50, acelera-se o ritmo de desenvolvimento no país, provocado pela industrialização e pelo crescimento econômico. Simultaneamente às várias transformações que ocorrem, tanto no campo econômico quanto no sociocultural, surge, de forma mais ou menos explícita, a tomada de consciência, por vários setores da sociedade, da situação precária em que se encontravam as universidades no Brasil. Essa luta começa a tomar consistência por ocasião da tramitação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sobretudo na segunda metade dos anos 1950, com a discussão em torno da questão escola pública *versus* escola privada. Limitados inicialmente ao meio acadêmico, os debates e reivindicações deixam de ser obra exclusiva de professores e estudantes para incorporarem vozes novas em uma análise crítica e sistemática da universidade no país.

A década de 1960 é de ebulição no que tange a reforma universitária no Brasil. Os seminários empreendidos pela União Nacional dos Estudantes (UNE) deixam evidente a posição do movimento estudantil de combater o caráter elitista das universidades. Também, algumas universidades preparam um plano de reformulação estrutural, e em 1962, o Conselho Universitário elabora o documento *Diretrizes para a Reforma da Universidade do Brasil* que tem sua implantação suspensa com o golpe militar de 1964 (FÁVERO, 2006).

Em 1966, um consultor americano, Rudolph Atcon, é convidado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para redigir o documento *Rumo a Reformulação Estrutural da Universidade Brasileira*, no qual recomenda mudanças baseadas nos princípios de produtividade e eficiência que tornariam possível a adequação do ensino universitário às necessidades do País (FÁVERO, 2006).

No início de 1968, a mobilização estudantil, caracterizada por intensos debates dentro das universidades e pelas manifestações de rua, vai exigir do Governo medidas no sentido de buscar “soluções para os problemas educacionais mais agudos, principalmente dos excedentes”. A resposta de maior alcance foi a criação, pelo Decreto nº 62.937, de 02.07.1968, do Grupo de Trabalho (GT) encarregado de estudar, em caráter de urgência, as medidas que deveriam ser tomadas para resolver a “crise da Universidade” (FÁVERO, 2006, p. 32).

Com o resultado dos trabalhos do referido GT e a repercussão de atos anteriores a 1968 que se pode, finalmente, falar em uma legislação que alicerce a Reforma Universitária,

Fávero (2006) ressalta, dentre as medidas propostas, “o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a carreira do magistério e a pós-graduação”. Tais mudanças ocorreram de forma gradual e, como veremos mais adiante, algumas, como o “sistema departamental”, foram cruciais na criação do Curso de Psicologia da UFMA.

A Psicologia em âmbito nacional já havia sido regulamentada como profissão pela Lei nº 4.119 de 1962, e já possuía seus cursos de formação, resultado da difusão do saber psicológico em vários campos através de profissionais de outras áreas de conhecimento como se descreve a seguir.

## 2.1 A formação do psicólogo no ensino superior

Falar em formação do psicólogo implica mencionar a História das *ideias psicológicas*<sup>6</sup> e da Psicologia no Brasil, pois distinguem a conjuntura histórica que viabilizou a legitimação da Psicologia na qualidade de ciência e mais tarde em profissão.

Conforme Antunes (2006), é possível assinalar seis períodos: 1) *Pré-institucional*, demarcado pelo período colonial, quando são identificadas a produção de ideias psicológicas em obras escritas; 2) *Institucional*, relativo à produção das ideias psicológicas em instituições do século XIX; 3) *Automatização* onde se efetua o reconhecimento da Psicologia como ciência autônoma; 4) *Consolidação*, um período de desenvolvimento do ensino, da produção de estudos e pesquisas e dos campos de aplicação, bem como, publicações, criação dos primeiros periódicos especializados, promoção de encontros científicos, congressos e criação das associações de profissionais; 5) *Profissionalização*, marcado pela Lei nº 4.119 de 1962, na qual a profissão de psicólogo é reconhecida, e quando surgem os cursos de formação; 6) *Ampliação dos campos de atuação e do compromisso social*, esta fase, considerada mais recente da Psicologia, ocorre a ocupação de novos espaços de atuação do psicólogo, especialmente atendendo às demandas sociais.

Não cabe aqui abordar todos esses períodos com a devida profundidade, por isso a presente pesquisa prioriza o período de *profissionalização* do psicólogo, sem desconectar-se dos demais, por compreender o surgimento dos cursos de formação em relação direta com seu objeto de estudo. A História a que se pretende não propõe a reconstituição de uma sequência

---

<sup>6</sup> Denominação que traduz elaborações conceituais e práticas de intervenções entendidas como psicológicas, formuladas e aplicadas em épocas anteriores ao advento da Psicologia científica (MASSIMI, 2008).

temporal, senão, desvelar um aspecto da Psicologia, diante de sua contextualização histórica, uma vez que a Psicologia não surge no vazio, ou descolada do tempo e do espaço como ilustra Patto (2003, p. 31) ao afirmar que:

A história das Ciências Humanas, em geral, e da Psicologia, em particular, não se dá acima da história política, social e econômica do lugar em que são produzidas, como se nada tivesse a ver com ela. Não é também uma história que se escreve sobre o pano de fundo da história do país. *A história da Psicologia no Brasil é parte integrante da história brasileira*, é um de seus elementos constitutivos, está implicada nos rumos por ela tomados, é determinada por ela e um de seus determinantes [...]

Em vista disso, a compreensão da história da psicologia pode ser feita como parte da história do Brasil, que ao tentar se estabelecer como nação moderna imitava modelos culturais estrangeiros. O saber psicológico brasileiro também estabelece suas bases na Psicologia Moderna ocidental, nascida aos moldes do “velho mundo” europeu e americano.

Deste modo, para além de outros campos, nota-se que o processo de constituição da psicologia como ciência apresenta o ensino de conteúdos psicológicos desenvolvidos em instituições de nível superior e secundário, desde o século XIX, como uma reelaboração do saber produzido nos Estados Unidos e na Europa, principalmente, França e Inglaterra (MASSIMI, 2008).

E é a partir desses modelos que o pensamento psicológico no Brasil foi se desenvolvendo e ganhando cada vez mais espaço desde o século XIX quando:

É possível dizer que o século XIX foi, para a Psicologia, o momento fundamental que preparou as condições para sua autonomia [...] Aparece aqui também a problemática do incremento do processo de urbanização decorrente, na Europa, do avanço do modo-de-produção capitalista. Assim, uma sociedade que enfrentava, de um lado, os problemas relativos à saúde, saneamento, habitação, e outros, criados pela densidade demográfica; por outro lado, os movimentos sociais questionavam as bases sobre as quais aquela sociedade se erigia, precisava de instrumentos para melhor compreender tais problemas e sobre eles intervir. Era necessário buscar o controle, não apenas de problemas como epidemias, mas também da conduta humana (ANTUNES, 1998/2007, p.32-33).

Portanto, diante desse contexto, coube aos intelectuais a reforma do Estado e a tarefa de conduzir o País aos moldes europeus, sendo justificadas a dedicação à limpeza da cidade por meio do sanitarismo ou da higiene mental, pois entendia-se que, para a educação surtir algum efeito na sociedade, se fazia necessária uma limpeza dos espaços urbanos, considerados fonte de doenças, misérias e loucuras (JACÓ-VILELA, 2012).

Rumo à modernidade, o Brasil republicano abre espaço à urbanização, à migração, ao estabelecimento de polos econômicos e políticos no Sudeste, e à industrialização, concomitantemente à expansão do ideário liberal e positivista. A reivindicação por medidas que promovessem a modernização do País caracteriza o cerne das ideias de vários grupos de intelectuais que defendiam a construção de uma *nova nação* pela construção de um *novo homem*, nesse cenário a ação da Educação, alicerçada no Escolanovismo<sup>7</sup>, é um campo fértil para o desenvolvimento da Psicologia, já que recorria à ciência psicológica como fundamento para uma pedagogia científica (ANTUNES, 2004).

Na educação, o pensamento esteve marcado pelo movimento da Escola Nova, que colocou o indivíduo como eixo de sua construção e deu ênfase à preocupação cientificista, transformando as escolas em verdadeiros laboratórios. A Escola Nova valorizou a infância e trabalhou para preservá-la. Essa nova perspectiva aboliu os castigos e a vigilância disciplinar, substituindo-a pela vigilância psicológica. Na busca de preservar a criança que cada um possuía dentro de si e acompanhar o desenvolvimento sem interferir muito no curso natural, a Escola Nova demandou conhecimentos da Psicologia do Desenvolvimento. Assistimos então ao surgimento de muitas teorias do desenvolvimento que vão embasar o trabalho pedagógico (BOCK, 2003, p. 18).

Além do universo educacional, as faculdades de Medicina e os hospícios também foram espaços de produção das ideias psicológicas, os pressupostos higienistas exerciam uma forte influência na Medicina desse período, baseando-se na ideia de “embranquecimento da raça brasileira”, este conteúdo tornou-se próprio da Psiquiatria, e o conhecimento psicológico, dos testes, veio validar cientificamente tais concepções; observa-se que muitas instituições médicas, particularmente psiquiátricas, desenvolveram trabalhos em saúde mental contando com a colaboração de diferentes profissionais, nessa perspectiva, pode-se dizer que a Medicina foi um importante terreno para o avanço da Psicologia, o que viabilizou a criação de cursos, de laboratórios, de encontros, etc., com a finalidade de subsidiar a prática médica. A Psicologia, pois, ganha espaço no interior da medicina o que lhe permite adquirir cada vez mais o lugar de ciência autônoma. Observa-se que, a partir da década de 70, a prática clínica e de consultório surge como campo fértil de atuação do psicólogo, possibilitada pela cultura médica (ANTUNES, 2004).

No âmbito da educação, importa lembrar que esta:

---

<sup>7</sup> Movimento intelectual baseado nas ideias da *Escola Nova*

[...] não é uma ciência, mas uma prática social que, sistematizada pela Pedagogia, busca sustentação nos conhecimentos científicos. Essa característica talvez seja importante para se compreender como a Psicologia encontrou na Educação um rico substrato para seu desenvolvimento, assim como é possível afirmar que esta também encontrou na Psicologia um vasto cabedal de conhecimentos subsidiários às suas práticas (ANTUNES, 2004, p. 120-121).

Nesta perspectiva, ambas, Psicologia e Educação, foram elementos fundamentais ao projeto social de modernização e industrialização do País, que se iniciava nos anos 30 (ANTUNES, 2004). A “Revolução de 30”, que conduziu Getúlio Vargas à Presidência, apresentava dentre suas propostas a reforma dos serviços públicos e a limpeza do aparelho governamental, voltadas para a eficiência da ação do governo. Com a industrialização e o desenvolvimento das atividades psicológicas em países desenvolvidos, a Psicologia chega ao Brasil para, de modo racional e científico, selecionar e recrutar os trabalhadores do serviço público, das indústrias e do comércio, entendia-se que a avaliação objetiva das habilidades e aptidões promoveria uma adaptação mais adequada e produtiva ao cargo (MANCEBO, 2008).

Assim, a industrialização no Brasil também fez uso das ideias psicológicas no campo da administração e da gestão do trabalho, a partir da experiência e conhecimentos da Psicologia aplicada à educação, no cenário industrial a psicologia pôde contribuir para a “diferenciação entre as pessoas, para a formação de grupos mais homogêneos nas escolas e a seleção de trabalhadores adequados para a empresa.” (BOCK, 2003, p.18), deste modo, contribuiu com as noções de individualidades e controle social.

A Psicologia, portanto, se constitui como ciência no mundo a partir das mudanças em torno das concepções de individualidade e da noção de público e privado, assim como através da relevância que a natureza humana passa a ter para as Ciências, a partir do século XVI. O pensamento evolucionista e a noção de adaptação ao meio ambiente implicam a necessidade de disciplinas que lidem com os grupos humanos. Daí, surgem as distinções entre normal e anormal, a busca de formas de adaptação e ajustamento ao meio social (CARVALHO, 2012, p. 93).

A partir da década de 30, há uma acentuada produção na área, que se diversifica em variadas abordagens e campos de atuação, verifica-se que a Psicologia se consolida no País, dando base ao seu reconhecimento enquanto profissão e à instauração do currículo mínimo<sup>8</sup> para os cursos de formação (ANTUNES, 2004).

Outra área em que a psicologia irá se desenvolver é a da Psicometria, que ganha cada vez mais espaço com as guerras e o desenvolvimento de testes psicológicos os quais exercem

---

<sup>8</sup> Documento que regulamenta o currículo básico aos cursos de graduação. Discorre-se mais detalhadamente em seguida.

a função social de diagnosticar, quantificar e categorizar as individualidades. Possibilita uma melhor adequação do sujeito às exigências no mercado de trabalho, e adentra o espaço da educação, com aplicação de testes nas escolas e em orientações profissionais, com objetivo da descoberta de aptidões e a seleção prévia para o mercado; para este tipo de intervenção nomeiam-se os psicotécnicos ou psicologistas (BOCK, 2003; SILVA; SILVA; FERNANDES, 2011). Logo:

É com este legado histórico que a psicologia se constitui no Brasil enquanto agente da ordem. De um lado, com um saber circunscrito a esfera teórica, pautada em discussões filosóficas que priorizam a perspectiva individualista e que não refletem e entram em contato com a realidade de sua população; e de outro, com uma prática tecnicista atada a testes psicométricos que procuram validar discursos alheios, na tentativa de mensuração das individualidades e com o objetivo de engendrar e potencializar a produção no Brasil capitalista e emergente. Taís raízes não se encontram no passado, esquecidas, apresentam-se, ainda, capilarizadas em nossas práticas profissionais cotidianas (SILVA; SILVA; FERNANDES, 2011, p. 140).

Todavia, destaca-se que a atuação profissional e o surgimento dos cursos de formação são anteriores à regulamentação e à delimitação do currículo mínimo, ambas ocorridas em 1962. Mancebo (2008) indica que o primeiro curso de Psicologia teve início em 1953, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), e que, antes da fundação do curso já havia uma variedade de práticas psicológicas que “envolviam desde tentativas de articulação da Psicologia com a religião católica até o desenvolvimento de cursos de extensão tecnicamente orientados para a aplicabilidade da Psicologia.” (MANCEBO, 2008, s/p).

Intercorre, de 1930 a 1962, de acordo com Antunes (2004), o período de consolidação da Psicologia, enquanto área de conhecimento e campo de atuação, através da ampliação do ensino, da produção de estudos e pesquisas, e dos campos de aplicação, bem como, publicações, criação dos primeiros periódicos especializados, promoção de encontros científicos, congressos e criação das associações de profissionais, com a efetuação de seu exercício, sobretudo na educação, no trabalho e na clínica.

Esse cenário favorece a regulamentação da profissão de psicólogo, em 27 de agosto 1962, através da Lei nº 4.119, que também dispõe sobre cursos de formação em Psicologia, instituindo a graduação universitária como a única via de acesso à atuação profissional. No mesmo ano, o Conselho Federal de Educação (CFE) delimita o Currículo Mínimo e a duração dos cursos de Psicologia, através no Parecer nº 403/62, que compreende a formação em três níveis: a) bacharelado como duração de quatro anos e centrado na formação do pesquisador;

b) licenciatura, também com quatro anos de duração, voltado para formação de professor de Psicologia; e, c) a Formação de Psicólogo, com duração de cinco anos, com orientação para a formação profissional (LISBOA; BARBOSA, 2009).

No mesmo ano foi emitida a Portaria nº 227/62, na qual o MEC indicou uma comissão de professores e de especialistas de Psicologia aplicada para apreciar a documentação para registro do profissional psicólogo. Em 1963, essa comissão iniciou seus trabalhos e recebeu 1.511 pedidos para registro profissional e mais 500 no ano seguinte. Tal processo perdurou até 1969 e os “profissionais que receberam o registro por meio dessa comissão constituem-se nos primeiros psicólogos legalmente reconhecidos, cuja formação superior fora obtida principalmente em Pedagogia e Filosofia” (ANTUNES, 2004).

A regulamentação da profissão viabilizou, além da formação, a institucionalização, e favoreceu, nas décadas de 60 e 70, o surgimento de vários cursos de formação, principalmente em decorrência da Lei nº 5.540 de 1968, que dá origem à Reforma Universitária potencializando essa expansão (JACÓ-VILELA, 1999; ANTUNES, 2004).

Da Reforma Universitária de 1968 destaca-se a expansão do número de vagas, o que assegurou a abertura do ensino superior pelos setores privados e estabeleceu mecanismos de repressão aos movimentos estudantis e docentes, constituindo-se mais tarde, em uma das principais frentes de oposição ao regime de exceção instaurado em março de 1964 com o golpe militar. Nesse cenário, ocorre uma proliferação de instituições de ensino superior (IES) – em grande maioria, no setor privado –, muitas delas criadas em situações acadêmicas precárias, sem quantitativo de docentes qualificados, com baixo investimento em infraestrutura, limitadas pela visão mercantilista (ANTUNES, 2004).

Diante da grande demanda pelo ensino superior e o crescente interesse pela Psicologia, Coimbra (2008) observa que, em 1973

[...] a rede privada participa com 66% das matrículas em cursos de Psicologia e as verbas governamentais diminuem cada vez mais para as universidades públicas federais, que têm suas vagas limitadas. Medidas preventivas e repressivas são tomadas, como a criação do sistema de créditos, a construção de *campi* universitários longe dos centros urbanos e o Decreto-lei nº 477, que tem o poder de desligar e suspender por três anos alunos e professores envolvidos em atividades consideradas “subversivas”. (s/p)

Antunes (2004) ainda reforça que a rápida multiplicação dessas instituições não foi acompanhada por semelhante expansão no quantitativo de docentes competentes preparados para a formação de novos profissionais, o que gerou baixos salários, precariedade nas

condições de trabalho e contribui para a diminuição da qualidade do ensino de Psicologia. Nessa direção, em pouco tempo, as IES particulares começaram a ser responsáveis pelo maior número de psicólogos formados, e em quantidade muito maior que o mercado de trabalho poderia abarcar (ANTUNES, 2004).

A expansão da Psicologia então, se justifica pelo contexto sócio-político, que segundo Coimbra (2008), favorece a uma psicologização do cotidiano, em que os acontecimentos sociais são analisados sob o enfoque psicológico, que possibilitou um maior interesse pelo domínio do privado, onde aqueles que têm posicionamento político e contradizem os valores do Estado são os filhos subversivos produzidos pelos problemas de suas famílias.

O discurso psicologizante – característico das camadas médias urbanas, na década de 70, no Brasil – mostra como a dimensão privada mais intimista é incorporada ao cotidiano, produzindo uma oposição, uma dicotomia e uma incompatibilidade entre os domínios do público e do privado. A militância política é vista de forma extremamente negativa. Há uma atitude cética em relação à política, sobretudo pela crença de que os interesses pessoais e familiares estão acima de quaisquer outros e que não se pode, e não se deve abrir mão deles, [...] (COIMBRA, 2008, p. 46).

Inseridas nesse discurso, estas famílias se tornam consumidoras ávidas das práticas psicológicas e do atendimento clínico. Nesse quadro, Cruces (2008) salienta que no decorrer dos primeiros anos de formação, os psicólogos tinham uma qualificação mais técnica e de atendimentos clínicos, do que voltada para pesquisa ou desenvolvimento de novos métodos e técnicas de intervenção, e privilegiavam procedimentos de avaliação e tratamento de desajustes, problemas ou distúrbios.

Essa distância ou dicotomia entre a teoria e a prática pode ser compreendida na visão de Jacó-Vilela (1999) como o “caráter científico” clamado pela psicologia, onde claramente o viés positivista se apresenta a partir dos pressupostos no Parecer nº 403/62, do Conselho Federal de Educação, regulamentador do Currículo Mínimo. Configura assim a divisão clássica entre ciência básica e aplicada: o Bacharelado, incumbido do suporte teórico e a Formação de Psicólogo, concentrada na formação técnica nas áreas tradicionais de aplicação da Psicologia.

Apesar de todos esses problemas, e justamente em função deles, a Psicologia conseguiu nesse período, um desenvolvimento sem precedentes. Ainda que permeada por críticas de várias espécies, a Psicologia estabeleceu-se como profissão, ampliando gradativamente seu espectro de ação e firmando-se como possibilidade de resposta a inúmeros problemas, inicialmente em seus campos tradicionais – educação, trabalho e clínica -, ensaiando e implantando mais tarde

novas modalidades de intervenção, como foram a psicologia comunitária, a psicologia hospitalar e a psicologia jurídica, entre outras, que viriam a se consolidar e ampliar sua capacidade de responder às demandas antes não atendidas e a outras acarretadas por problemas sociais então emergentes (ANTUNES, 2004, p. 142-143).

Como situado, a Psicologia brasileira se fortaleceu a partir de três áreas principais de atuação, considerados campos tradicionais de atuação do psicólogo, a Clínica, a Educação, e a Organizacional e do Trabalho. Contudo, as transformações sociais até então ignoradas pela ausência de posição política da atuação profissional do psicólogo em um cenário de repressão à liberdade e aos direitos humanos, além da influência da psicanálise, o final dos anos 70 e início dos 80 são momentos de crise nos saberes e práticas *psi*.

Vista como “agente da norma” a atuação profissional do psicólogo torna-se alvo de críticas severas e ao mesmo tempo alvo da necessidade de se repensar ou descobrir outras práticas voltadas para a construção da liberdade e do bem-estar. Impunha a si mesma o dever de reconstrução de uma Psicologia comprometida com a realidade social, e, para tal, era indispensável elaborar novos conhecimentos e modelos de intervenção, disseminá-los e torná-los parte da Formação do Psicólogo.

Isto posto, pressupõe-se o surgimento e a ação de vários segmentos e instituições da área, dentre eles os conselhos de classe, sindicatos, associações, universidades e, sobretudo, o comprometimento da categoria (ANTUNES, 2004; JACÓ-VILELA, 1999).

Assim, por ocasião da virada dos anos 70 para os anos 80, [...] a defesa da Psicologia como ciência e como profissão foi gradativamente ganhando contornos que superavam o corporativismo, buscando uma ampla participação da categoria na discussão dos problemas que a envolviam, mas que não poderiam ser limitados à mera defesa de interesses intrínsecos a ela. Sua compreensão implicava uma articulação com a realidade social como um todo e, fundamentalmente, com o estabelecimento de um compromisso radical com ela. Era necessário, antes de tudo, admitir a ampliação da categoria e trazê-la para uma participação efetiva em seus órgãos representativos, ou, em outras palavras, fazia-se necessário que esses órgãos passassem a representar a maioria dos psicólogos (ANTUNES, 2004, p. 145).

Aliado a isso, o ensino superior com a participação das Universidades foi substancial para desencadear essas transformações, principalmente as ligadas à pesquisa e ao compromisso social (ANTUNES, 2004).

Jacó-Vilela (1999, p.88) ainda aponta a necessidade da reformulação curricular, não como uma questão técnico-científica, mas, uma alteração que deve ser vista atentamente, pois constitui o corpo específico da Psicologia, “a principal alteração [...] refere-se ao trabalho de

alguns — poucos — professores que procuram historicizar a temática abordada, contribuindo assim para a desnaturalização dos saberes e práticas *psi*”. Portanto:

É possível dizer que as críticas feitas à Psicologia pela própria Psicologia foram os mais substanciais fatores para sua superação, o que pode ser ilustrado pelo aumento quantitativo e qualitativo de sua produção, abrangendo a pesquisa, os campos de aplicação, o ensino, as publicações, as entidades representativas, os congressos, atividades essas que, sem dúvida, contribuíram para que se possa dizer que elas forjaram um possível novo momento histórico da Psicologia no Brasil (ANTUNES, 2004, p. 148).

É nesse cenário de transformações nacionais, respaldada no desenvolvimento de produção científica, pesquisa, práticas, etc., que a psicologia inicia seu percurso no Maranhão, nas décadas de 70 e 80.

## **2.2 Psicologia no Maranhão: pioneirismos e dificuldades**

Não muito diferente da trajetória nacional, a Psicologia dá seus primeiros passos no Maranhão através de seus tradicionais campos de atuação – Clínica, Educacional e Industrial/Organizacional –, aparentemente tardio, a presença deste saber no estado condiz com o contexto sócio-histórico nacional, onde a preocupação com os fenômenos psicológicos advém de um contínuo processo desenvolvimentista, iniciado no século XX.

Apontando os diferentes momentos que possibilitaram o aparecimento da Psicologia nas regiões brasileiras, Jacó-Vilela (2004, p. 2-3) afirma “que a psicologia necessita de um determinado solo, que implica modernização tecnológica, urbanização e — por que não? — certa psicologização prévia para que se possa ter início seu estudo sistemático [...]”.

Acompanhando esse cenário, na década de 1960, as elites políticas maranhenses emergentes “vão atuar no intento de promover a modernização do campo e da cidade, e o consequente processo de urbanização e industrialização do estado do Maranhão. [...]” (GOMES, 2009, p. 30). As mudanças sociais, políticas e econômicas empreendidas nesse momento justificam a inserção da Psicologia no Estado. Referindo-se ao processo de “modernização” do Maranhão, Gomes (2009, p. 34) indica que:

[...] em comparação com outras localidades, pode-se dizer que a capital maranhense estava duplamente fora do ciclo de crescimento da economia e industrialização brasileira, no período compreendido entre as décadas de 1950 e 1970, tanto em relação ao eixo central, concentrado no sudeste do país, onde estavam as bases desse ciclo econômico, alicerçado na industrialização para a substituição de importações,

tendo como âncoras as indústrias automobilista e químico-petroquímico, quanto em comparação a algumas capitais do Norte e Nordeste, que se integravam de forma subordinada ao ciclo econômico desencadeado no Centro-Sul do país.

No entanto, o Maranhão priorizou outros recursos e investimentos. O grande fluxo de migrantes nordestinos que, desde a década de 30, deslocavam-se para o estado, em consequência das secas, de problemas econômicos e de grande concentração fundiária em seus Estados, possibilitou mudanças significativas nas fronteiras agrícolas e na produção; contribuiu, também, para alterações na organização social, a construção de rodovias ligando o estado maranhense ao Piauí e, conseqüentemente, ao resto do país (ARAÚJO, 2014).

Como já mencionado, o final dos anos 1960 inicia o período de incentivo ao estabelecimento de indústrias no Estado, o então governo estadual estrutura o primeiro Distrito Industrial em São Luís, localizado próximo ao Porto do Itaqui<sup>9</sup>, ainda em construção na época, incluindo o Maranhão nos planos de “modernização” da Região Amazônica (GOMES, 2009). Ainda segundo este autor:

Nos anos 1980, dois grandes empreendimentos econômicos, vinculados à exploração mineral na Amazônia, são implantados em São Luís: o complexo industrial da Alumar, e o terminal ferroviário-portuário para o transporte de minério de ferro da CVRD. Enquanto em São Luís há a criação de novos postos de trabalho, em decorrência desses empreendimentos, o Brasil vivencia um período chamado de estagnação econômica, o que vai dificultar a criação de novos empregos (GOMES, 2009, p. 52).

Além dos projetos minero-siderúrgicos, da implantação do Complexo Industrial da Alumar<sup>10</sup>, em 1979, e da Companhia Vale do Rio Doce (CVRD), em 1984, vinculadas ao Projeto Grande Carajás (PGC), há nesse período, segundo (GOMES, 2009, p. 42), um “crescimento dos setores comerciais e de serviços, e um alargamento das possibilidades de regularização de terrenos ocupados e de financiamento da casa própria, com a construção de grandes conjuntos habitacionais”, localizados próximos aos Distritos Industriais, possibilitando a expansão da cidade de São Luís e do setor de habitação e de construção civil (GOMES, 2015).

Os Projetos acima citados ilustram um cenário industrial em ascensão e uma demanda para atuação da psicologia. Além disso, apontam um preparo conforme as necessidades mais

<sup>9</sup> Nos anos 70 se vislumbra a possibilidade de São Luís se tornar um pólo siderúrgico, aproveitando-se da posição do seu porto marítimo, escolhido como terminal de escoamento da produção mineral advinda do estado do Pará. [...] (GOMES, 2009).

<sup>10</sup> Consórcio de Alumínio do Maranhão é uma das maiores produtoras de alumina do mundo.

urgentes, seguindo o modelo do programa de desenvolvimento do Governo, o qual pretendia “dinamizar o setor e acelerar os resultados”, viabilizando, ainda, a implantação de empresas agropecuárias e industriais (BONFIM, 1985).

Em termos de projetos relacionados à Educação, Araújo (2005) assinala que houve uma maior preocupação com o ensino médio e superior, tendo em vista o desenvolvimento econômico do Maranhão, de acordo com a lógica da modernização do Estado. Diante de um desinteresse do Estado pelo ensino fundamental, há um aumento de escolas particulares neste nível, ainda que se limite a dois colégios em São Luís, o Liceu Maranhense e a Escola Normal.

Aliados a essa situação, foram elaborados projetos que visavam dinamizar o setor da educação e acelerar resultados, adequando-se à realidade local, montados de acordo com as necessidades mais prementes, como a implantação no Estado de empresas agropecuárias e industriais (ARAÚJO, 2014, p. 58)

É, também, nesse período, de 1967 a 1969, que são criadas, em São Luís, a Escola Superior de Administração Pública, a Escola de Engenharia do Maranhão, a Escola de Agronomia, e a Escola de Veterinária “a fim de prover o Estado de recursos humanos qualificados nessas áreas, que deram origem à Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)” (ARAÚJO, 2014, p. 58).

Para Antunes (2007), Bock (2003) e Jacó-Vilela (2003), as Escolas Normais que pretendiam a formação de um corpo docente capaz de lidar com as demandas do sistema ensino brasileiro tinham na Psicologia um subsídio teórico que pudesse servir de instrumento para práticas educacionais. No Maranhão, Araújo (2014) afirma que a presença da disciplina Psicologia era contemplada pelas escolas da rede pública e particular do ensino de 2º grau, hoje ensino médio, em especial as Escolas Normais, equivalente à segunda parte do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), bem como na habilitação para o magistério de 1º grau (1ª a 4ª série), equivalente à primeira parte do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

Para Araújo (2005), assim como no restante do País, o Maranhão apresenta, através da educação e do ensino, uma via de entrada para a Psicologia científica, no entanto, a demanda crescente por esses profissionais vai ser identificada em alguns campos de atuação a partir de 1970. Em sua pesquisa de mestrado, estudo pioneiro sobre a Psicologia do Maranhão, Araújo (2005) realiza entrevista com sete psicólogos registrados no Conselho Regional de Psicologia

- 11ª região (CRP/11)<sup>11</sup>, atuantes em São Luís nas décadas de 70 e 80. Dentre os relatos, identifica que, embora se encontrassem instituições de ensino, hospitais psiquiátricos e empresas, somente depois desse período se verifica trabalhos realizados na área de Psicologia em São Luís. Diante da ausência de cursos de formação no estado, a maioria dos profissionais havia alcançado a formação fora do Maranhão.

[...] ficou evidente que alguns informantes sentiram a necessidade de se deslocar a outros Estados em busca dessa formação, já que não havia o curso de Psicologia em seu local de origem. A maioria dos profissionais graduou-se em Pernambuco, na Paraíba e em Brasília. A escolha pelo Estado e pela instituição foi devida, em alguns casos, ao fato de parentes e amigos ali residirem (ARAÚJO, 2014, p. 73-74).

Ao virem para São Luís, alguns desses psicólogos encontraram no Departamento de Trânsito do Estado do Maranhão (DETRAN/MA) a oportunidade de um campo de atuação. Uma justificativa para isso é que a partir de 1970, consoante com as diretrizes do Conselho Nacional de Trânsito (CNT), o DETRAN passa a exigir a aplicação de exames psicotécnicos<sup>12</sup> como etapa do processo de habilitação, estes eram realizados por médicos. A inserção de psicólogos no Maranhão se diferencia do cenário nacional, incluindo o trânsito como um campo pioneiro, além da educação e trabalho, bem como as atividades do consultório. Além disso, a presença da disciplina Psicologia em cursos como Medicina, Pedagogia e Administração, impulsionou a criação do Departamento de Psicologia, resultado também da reestruturação da UFMA desencadeada, pela já mencionada, Reforma Universitária.

Assim, em decorrência da existência dessa única opção de trabalho, os primeiros psicólogos atuaram na área organizacional e ainda na clínica tradicional. Além dessas, a atuação ocorria também, de modo restrito, no campo educacional. As escolas de São Luís, segundo os informantes, raramente contratavam o profissional e, quando isto acontecia, esse serviço se restringia à aplicação de teste vocacional (ARAÚJO, 2014, p. 77).

Nas entrevistas realizadas por Araújo (2005), alguns dos entrevistados justificaram que “o consultório, onde a maioria declarou que trabalhou e/ou trabalha, foi visto por alguns como negativo por oferecer pouca estabilidade financeira; já a escolha pela área

<sup>11</sup> A partir de 2013 cria-se o CRP22, desmembrando-se do CRP11, antes conselho representativo do Estado do Maranhão, segundo a Lei 5.766 de 27 de agosto de 1971.

<sup>12</sup> O termo *exame psicotécnico* foi utilizado até a publicação do presente Código Nacional de Trânsito, designava a investigação de aspectos psicológicos do candidato à obtenção da Carteira Nacional de Habilitação (CNH). Com a promulgação da Resolução nº 80/98, do CONTRAN, passa-se a utilizar o termo *avaliação psicológica pericial*, em correspondência ao novo procedimento adotado.

organizacional se mostrava como algo seguro por oferecer renda fixa [...]” (ARAÚJO, 2014, p. 76).

No contexto empresarial, as oportunidades de trabalho crescem com a instalação do Consórcio de Alumínio do Maranhão (ALUMAR), da Norte Serviços Gerais (NORSERGEL), da Companhia Vale do Rio Doce (CVRD), e também a Companhia de Águas e Esgotos do Maranhão (CAEMA) e da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (CORREIOS). Além dessas organizações, tem-se a Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE), a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM) e a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que, como veremos, desde a Reforma Universitária de 1968 tem seu próprio Departamento de Psicologia. Este cenário favoreceu o estabelecimento de profissionais oriundos desses estados na cidade de São Luís (ARAÚJO, 2014).

Outra peculiaridade na história da Psicologia do Maranhão envolve a criação do Departamento de Psicologia, na UFMA, sem que ainda houvesse um curso de Psicologia na instituição, foi o primeiro passo para a elaboração de um projeto de curso. Os professores que faziam parte desse departamento, em sua maioria diplomados em Medicina, Pedagogia e Filosofia, eram responsáveis pelas disciplinas de psicologia distribuídas em vários cursos<sup>13</sup> da Universidade, solicitavam da Reitoria a contratação de mais professores capacitados para lecionar tais disciplinas.

Tal cenário possibilitou ao Departamento de Psicologia da UFMA o protagonismo na elaboração do primeiro projeto do Curso de Psicologia do Maranhão, iniciado em 1970 e efetivado em 1988. Um longo processo que durou quase vinte anos até obter reconhecimento perante a própria UFMA e o MEC, em 1990.

A Universidade Federal do Maranhão (UFMA), fundada em 1966, foi fruto do surgimento de escolas de ensino superior isoladas, como exemplo a Escola de Farmácia, em 1922, as Faculdades de Direito e de Farmácia e Odontologia que, a partir de 1952, passam a ser federalizadas. A Faculdade de Filosofia, fundada 1953, com quatro cursos de bacharelado: Filosofia, Letras neolatinas, Geografia e História, e Pedagogia visando atender às demandas do ensino médio do Estado, dentre outras. Em 1967, tais cursos passaram a integrar a então Fundação Universidade do Maranhão (FUM), hoje Universidade Federal do Maranhão

---

<sup>13</sup> Ressalta-se a importância do curso de Pedagogia na história dos cursos de Psicologia, visto que, ao longo de sua existência, esse curso priorizou a disciplina Psicologia em sua estrutura curricular, em nível local e nacional (ARAÚJO, 2005, p. 154).

(UFMA), estruturada de acordo com as propostas da Reforma Universitária de 1968 estabelecida pelas novas Bases e Diretrizes para a Educação Superior pelo Governo Federal.

Araújo (2005, p.156) evoca que a “Reforma Universitária de 1968 foi desencadeada por uma campanha nacional de reivindicações e críticas à estrutura da universidade brasileira, promovida pelos estudantes universitários”.

A partir dessas inúmeras pressões, e ao ensejo de aspectos das reivindicações que iam ao encontro de interesses dessa instituição e do regime militar, novos desdobramentos foram surgindo, complementando o estudo inicial sobre a Reforma Universitária, concretizada finalmente na Lei nº 5.540/68 (ARAÚJO, 2005, p. 157).

Iniciou-se nesse mesmo ano a implantação da nova reforma administrativa em consonância com as diretrizes nacionais, o que direcionou a outra estrutura adotada pela Universidade de acordo com os princípios e as normas da referida Reforma. Dentre as mudanças na nova estrutura acadêmica destaca-se a criação de Institutos e Faculdades, subdivididos em Departamentos agrupados, conforme os campos de conhecimento, o que possibilitou a integração do ensino e a qualidade didático-pedagógica das atividades (ARAÚJO, 2005).

Inclui-se nesta conjuntura a concepção do Departamento de Psicologia, em 1970, mesmo sem a existência do Curso, pois:

De acordo com os docentes desse período, quando ocorreu a transformação da Universidade Católica em Fundação Universidade do Maranhão, as Faculdades que existiam foram agrupadas e os professores que ministravam disciplinas de Psicologia passaram a compor o Departamento de Psicologia, pequeníssimo, com cinco docentes. Esse corpo docente se constituía de professores contratados pela Instituição, com exercício em outros Departamentos, Licenciados em Filosofia e Pedagogia (ARAÚJO, 2005, p. 160-161).

Observa-se que os responsáveis por lecionar as disciplinas de Psicologia eram professores de outras áreas de conhecimento, como Filosofia e Pedagogia. A lacuna na formação de profissionais de Psicologia persiste durante as décadas de 70 e 80, quando o mercado de trabalho na capital do estado se torna mais expressivo. É diante desse contexto que, em 1988, após ser elaborado e debatido por quase 20 anos, o Projeto de criação do Curso de Psicologia – bacharelado e licenciatura – da Universidade Federal do Maranhão é submetido para avaliação e aprovação pela Pró-reitora de Graduação (PROG).

A espera foi longa, tanto por parte dos professores do Departamento como da comunidade, e esta, que já havia tomado conhecimento da intenção da UFMA de criar o curso, aguardava ansiosa o anúncio do vestibular. Isso, contudo, somente aconteceu dois anos após a entrega do projeto e vinte anos após a tentativa inicial (ARAÚJO; p. 180).

O Projeto Pedagógico de Curso de 1988 (PPC/1988), que cria o curso de Psicologia na UFMA, foi elaborado pelas professoras do já criado Departamento de Psicologia, Maria do Socorro Nogueira Polary, Heloisa Moreira Lima Leite, Terezinha de Jesus Vieira da Silva Godinho, Terezinha Fernandes Franco Rabelo, e Conceição de Maria Ferreira da Silva Jorge, assumindo que “em suas mãos estaria em jogo não só formação profissional, mas também as diretrizes de sua atuação como agente de transformação” (PPC/1988, f.1)<sup>14</sup>.

Verifica-se, a partir da citação acima, que o profissional psicólogo, sob o ponto de vista dos responsáveis pela elaboração do PPC/1988, é adjetivado como “agente de transformação” e, para tanto, o mesmo projeto iria pontuar aspectos da realidade social maranhense e ludovicense<sup>15</sup>, de modo a justificar a presença desse agente de transformação na conjuntura do Estado, além de detalhar as diretrizes necessárias para formação do perfil profissional. Isso reflete a importância da proposta curricular como norteadora da formação do agente de transformação psicólogo, que deve ser capaz de aplicar seus conhecimentos de acordo com a realidade psicossocial brasileira.

Neste sentido, o PPC/1988, em sua primeira página, apresenta-se como “[...] projeto de um Curso que se operacionaliza ao longo de um currículo e constitui um conjunto estruturado de conhecimentos que se requerem mutuamente a partir de um ponto de vista determinado”. Tal afirmação ilustra a preocupação em seguir uma lógica que estruture os conhecimentos necessários à atuação do profissional psicólogo diante da realidade de São Luís.

O Brasil, nas décadas de 70 a 90, como dito anteriormente, passa por importantes mudanças sociais e políticas, desde o enfraquecimento do regime militar instaurado em 1964, à redemocratização do Estado, que tem como um dos principais marcos a promulgação da “Constituição Cidadã” de 1988. O Maranhão, especialmente sua capital, acompanha os efeitos desses eventos históricos e sociais.

Ainda que não fosse conduzida por uma Assembléia Nacional livre e soberana, pleito dos movimentos sociais, a Constituinte passa a ser palco de acirradas disputas

<sup>14</sup> Será referido como folha por tratar-se de documentos reunidos e numerados manualmente.

<sup>15</sup> Natural de São Luís/MA

políticas e esperança de mudanças para amplas camadas da sociedade brasileira. O texto constitucional resultante, a chamada “Constituição Cidadã”, resultado da intensa mobilização popular e do embate político-ideológico que marca a agenda política dos anos 1980, mescla avanços significativos no campo social com a manutenção de traços conservadores (YAMAMOTO; OLIVEIRA, 2010, p. 10-11).

Importa relatar a participação dos movimentos populares na elaboração da Constituição e nas conquistas legais alcançadas, e implementadas nos anos seguintes. Um dos marcos mais significativo foi no campo sanitário, tendo como insígnia a VIII Conferência Nacional de Saúde (1986) que subsidiaria a composição do Sistema Único de Saúde (SUS) e a concepção de saúde integral; também, passam a fazer parte do texto constitucional tópicos relacionados à Seguridade Social, enfatizando direitos sociais em defesa da criança e do adolescente, derivando, algum tempo depois, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990 (YAMAMOTO; OLIVEIRA, 2010).

No Maranhão, segundo Costa (2016), há uma forte movimentação do Estado em busca de uma estabilização macroeconômica, o que intensifica as dificuldades da região em termos de desenvolvimento social e conhecimento. Motta (2007, p. 211) destaca estas contradições:

As novas formas de acumulação promovidas pelo Projeto Ferro Carajás e o Projeto do Alumínio reafirmaram a relação do Brasil com o sistema financeiro internacional e a nova divisão internacional do trabalho. Foco de migração de milhares de trabalhadores; expropriação de terras, florestas e rios; construção de hidrelétricas e portos, esse projeto econômico não assegurou qualquer desenvolvimento humano ou social. Antes, autoritariamente, sem qualquer participação social quanto às necessidades locais, firmou a aliança entre o capital estatal e privado, nacional ou internacional, [...].

É, portanto, nessa fase de transição à nova democracia que se configura o contexto da preparação do projeto de criação do curso de psicologia da UFMA. De acordo com o PPC/1988 (f. 3) há uma urgente necessidade de profissionais capacitados a “contribuir com a compreensão e solução dos problemas sociais” do Brasil e do Maranhão, considerando-se a realidade de insegurança e incertezas geradas nesse período.

A proposta curricular, então estruturada em disciplinas teóricas, mais estágio obrigatório, e monografia objetivava oferecer uma formação teórico-prática, a fim de promover o ajuste individual e social do ser humano, desenvolver pensamento crítico necessário à investigação psicológica, e operacionalizar técnicas psicológicas com a finalidade de minimizar conflitos sociais, capacitando bacharéis e licenciados (PPC/1988).

O curso de Psicologia da UFMA, em seu projeto de criação, oferece as habilitações de Bacharelado e Licenciatura, o que implicou na posterior reformulação da proposta curricular e na inclusão da habilitação “formação de psicólogo” que corresponde à prática clínica, criando o Projeto Pedagógico de Curso de 1994 (PPC/1994). “Para tanto foi designada uma comissão composta pelas professoras Loide Célia de Brito, Cláudia Sousa Bacelar, Alayde Maria Ferreira Martins e Denise Bessa Léda” (ARAÚJO, 2005, p. 217).

Levando-se em consideração o contexto de elaboração de um Projeto Pedagógico de Curso e suas consequências na formação do Psicólogo, propôs-se discutir a seguir o papel do currículo, do projeto pedagógico e como estes conceitos indicam uma relação entre o proposto pelo curso e a formação profissional. Ainda, analisou-se as propostas curriculares vigentes e seu processo de estruturação e implantação.

### **3 FUNÇÃO NORTEADORA DO CURRÍCULO NA EXPERIÊNCIA ACADÊMICA.**

O que é currículo? Para que serve? Qual a função de uma proposta curricular no ensino superior? Como o currículo influencia a experiência acadêmica? O presente capítulo traz à luz algumas reflexões sobre currículo e formação acadêmica, e suas relações com a atuação profissional. Para isto, é necessário considerar o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como o documento que articula o sistema educacional às demandas da sociedade. O currículo, parte integrante do PPC, é um dispositivo através do qual os conhecimentos teórico-práticos se estruturam, também, ilustrando ao estudante seu processo de formação.

Diante disso, entende-se projeto como uma convergência de fatores que constitui objetivos antecipados, lançados em um propósito, Bicudo, Baumann e Mocrosky (2011, p. 161) retratam que o projeto:

[...], é entendido como aquilo que tem uma estrutura prévia, que comporta planos de intenção, mas que, sobretudo, guarda em si energia para tornar-se atual pelo modo de realização do antevisto. Isso que está em projeto endereça-se ao futuro visível. O futuro é o esperado, o que está sempre em aberto, à espera de atualizações contínuas, coadunando na expressão do pretendido. A ação de tornar atual o planejado destaca o que se efetivou de cada projeção, como o destino do ser do projetado. Destino este que não fica ao acaso, pois está entrelaçado ao legado por herança e do como isso que vem remetido é acolhido, compreendido e tornado efetivo.

De acordo com os autores citados, o projeto antecipa situações que só podem se concretizar mediante a atuação de um indivíduo ou grupo, “segundo disposição e

compreensão das possibilidades anunciadas e do jogo possível de ser jogado com isso que se anuncia” (BICUDO; BAUMANN; MOCROSKY, 2011, p.161). Esta é uma concepção abrangente de projeto, podendo ser aplicada a um projeto pessoal, de governo, institucional, etc. No entanto, intenciona-se aqui entender o projeto pedagógico de um curso superior.

O Projeto Pedagógico é o referencial básico para o desdobramento do Curso, seus componentes devem conter definições explícitas de maneira a orientar a estrutura curricular e seus processos de organização. Alguns dos itens fundamentais que devem ser considerados na elaboração de um Projeto Pedagógico, segundo Silva (2004, p. 36-37), são:

1. Introdução: histórico do Curso, papel da universidade frente à realidade social, diagnóstico da situação atual do Curso, etc.
2. Justificativa: onde se insere o Curso e o universo a que se destina; quais as características e necessidades mais emergentes, relação universidade-mercado e universidade-sociedade, aspectos legais que dão suporte ao Curso, etc.
3. Perfil do profissional: qual o profissional que se deseja.
4. Objetivos: quais os objetivos que se pretende alcançar, levando em consideração o perfil desejado para o egresso, seu contexto de atuação e as condições de execução do Projeto Político-Pedagógico.
5. Competências e habilidades: quais as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas no processo de formação do aluno.
6. Tópicos de estudo: conteúdos curriculares ou áreas de estudo definidos de forma coerente com o perfil e os objetivos.
7. Componentes curriculares: disciplinas, atividades de formação acadêmica – pesquisa; extensão; participação em congressos e seminários, etc., estágios; e monografia.
8. Procedimentos metodológicos: metodologia de trabalho adotada.
9. Estrutura curricular: disposição das disciplinas/atividades por período/nível.
10. Sistemática de avaliação: do processo ensino-aprendizagem; do Projeto Político-Pedagógico.
11. Suporte para funcionamento do Curso: recursos humanos; infraestrutura (física, tecnológica, bibliográfica, etc.).

O Projeto Pedagógico de Curso é concebido coletivamente, seguindo o cumprimento de normas e diretrizes instituídas nacionalmente, tais como, o Currículo Mínimo, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais, etc., e explícita em seu plano acadêmico decisões relativas aos aspectos pedagógicos, metodológicos e administrativos. Profissionais, professores, alunos, administradores e instituições devem estar envolvidos em uma dinâmica de trabalho que vise a qualidade necessária aos Cursos de Graduação, e para tanto, devem assegurar sua participação e engajamento na definição, implantação e implementação da proposta pedagógica; “Aderir à prática coletiva não implica na perda de alternativas pessoais, mas a oportunidade para se engajar em um processo de construção do perfil do profissional desejado” (SILVA, 2004, p.43).

Nessa perspectiva, considera-se o Projeto Pedagógico como um documento que registra a proposta de criação de um curso e, também, como um instrumento que enuncia o planejamento para a construção contínua desse curso. Manusear o Projeto Pedagógico de Curso significa dirigir-se a um texto carregado de interesses, intenções, valores, bem como, a “um campo aberto às possibilidades endereçadas ao destino de quem investir esforços em perseguir caminhos anunciados para o pretendido.” (BICUDO; BAUMANN; MOCROSKY, 2011, p. 162). O autor ainda esclarece que:

A concepção de Projeto Pedagógico articula ação educadora refletida, pois, intencionada na dimensão do contexto histórico-cultural, carrega valores e visões políticas de formação – de pessoa, do cidadão e de profissionais – posta de modo claro como ação a ser realizada, visando à efetivação do intencionado, isto é, como projeto. Dando um passo em direção do Projeto Pedagógico institucionalmente assumido, deparamo-nos com um texto escrito, apresentado como um documento formal, cujo propósito é orientar a ação educadora, entendida na instituição escola como, primordialmente, ensino e aprendizagem (BICUDO; BAUMANN; MOCROSKY, 2011, p. 162).

Reportando à pergunta que inicia este capítulo – *o que é currículo?* –. O currículo foi mencionado como parte integrante do Projeto Pedagógico do curso, entendido como a operacionalização da ação educativa. No entanto, para se compreender currículo é necessário apontar a existência de teorias a respeito, identificadas com o seu surgimento como um campo profissional e especializado, de estudo e pesquisa. Ressalta-se que as diferentes teorias sobre o currículo interrogam *o que deve ser ensinado e o que – as pessoas que o seguem –, devem se tornar*, e para responder tais questões recorre-se a discussões sobre a natureza humana, a aprendizagem, o conhecimento, a cultura, a sociedade, etc. (SILVA, 2007).

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim *curriculum*, “pista de corrida”, podemos dizer no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos de nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-se de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. É sobre essa questão, pois, que se concentram também as teorias do currículo (SILVA, 2007, p. 15-16).

Nas teorias tradicionais de currículo, o especialista tinha a atividade burocrática, supostamente científica, centrada na elaboração de currículos que possibilitassem o desenvolvimento de habilidades preestabelecidas, também, tinha planejando e elaborando

instrumentos que permitissem informar com precisão se elas foram realmente aprendidas. As teorias críticas vão atribuir mais importância a conceitos que permitam a compreensão do que o currículo faz, distanciando-se das teorias tradicionais que objetivavam desenvolver técnicas de como fazer o currículo (SILVA, 2007).

Conforme o autor supracitado, teóricos identificados com o “movimento de reconceptualização” afirmavam ser o currículo precisava ser interrogado, consoante com teorias sociais de origem europeia, tais como, a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo, etc.

Nessa perspectiva, o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidade individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (SILVA; MOREIRA, 1995, p. 8).

Para Silva (2007), a visão marxista sublinha que a exaltação da racionalidade administrativa e da eficiência espelhava a dominação do capitalismo sobre o currículo e a educação, favorecendo, assim, a reprodução das desigualdades de classe. Enquanto, sob o enfoque da fenomenologia, acentuava-se que categorias como aprendizagem, objetivos, metodologia e avaliação não correspondiam aos significados do *mundo-da-vida* mediante os quais as experiências dos indivíduos são percebidas e elaboradas, mas, antes de tudo, as próprias categorias das teorias tradicionais de currículo a serem submetidas à *suspensão e à redução fenomenológica*. Posto isso:

“Objetivos”, “aprendizagem”, “avaliação”, “metodologia” são todos conceitos de segunda ordem, que aprisionam a experiência pedagógica e educacional do mundo vivido de docentes e estudantes. Depois, é a própria experiência dos estudantes que se torna objeto da investigação fenomenológica. Assim, enquanto no currículo tradicional os estudantes eram encorajados a adotar a atitude supostamente científica que caracteriza as disciplinas acadêmicas, no currículo fenomenológico eles são encorajados a aplicar à sua própria experiência, ao seu próprio mundo vivido a atitude que caracteriza a investigação fenomenológica (SILVA, 2007, p. 41).

Martins e Esposito (1992) acrescentam que a compreensão de currículo na perspectiva fenomenológica supõe que “como seres humanos os alunos estão projetando sempre para além de si-mesmos no mundo imediato em que todos vivemos” (1992, p. 81). Tal acepção

implica que o currículo deva permitir uma projeção, “neste sentido, a significação do discurso e da expressão dos alunos se constitui em atos de dialética humana, revelando-nos todos eles a mesma essência: a capacidade de orientar-se para o possível, não se restringindo a um ambiente definido e estático” (1992, p. 81).

Para tanto, pressupõe-se que toda experiência é uma experiência reflexiva e que esta permite ao sujeito chegar ao autoconhecimento, pela reflexão e análise de decisões passadas (MARTINS; ESPOSITO, 1992).

Quando estamos tratando da “compreensão” dentro do esquema de referência da fenomenologia, consideramos inicialmente que ela só se dá na maneira através da qual o homem, ao situar-se no mundo, é capaz de fazer uma projeção em termos de possibilidades. Compreender é, pois, um estado constante de projeção em direção às diversas possibilidades que vão sendo despertadas, à medida que o homem se encontra com o mundo e o interroga (MARTINS; ESPOSITO, 1992, p. 79).

Sob este enfoque o termo projeção não mais se reduz a um plano que foi previamente pensando e no qual o sujeito se molda. “*Pro-jetar* é lançar-se para frente em direção a possibilidades que nem sempre podem ser percebidas *a priori*” (MARTINS; ESPOSITO, 1992, p. 79).

É com o surgimento das teorias críticas e pós-críticas sobre o currículo que ele deixa de ser pensado, somente, através de conceitos técnicos ou representações fixas, como as de grade curricular e lista de conteúdos. Tendo em foco as teorias pós-críticas, o currículo pode ser todas essas coisas, pois ele é também aquilo que dele se faz, o currículo está envolvido nos processos de formação pelos quais as pessoas tornam-se o que são, a ênfase dessas teorias passa a ser poder, identidade e significação (SILVA, 2007; MALTA, 2013).

O currículo tem uma especificidade muito particular. Todos os que dele participam e todos os que têm ingerência sobre o currículo, não o fazem de maneira neutra. Trata-se de uma área impregnada de valores, ideologias, forças, interesses e necessidades, e exige, para uma definição mais exata, a explicitação de um quadro de referência filosófica, histórica, política (MALTA, 2013, p. 342).

Malta (2013) ainda acrescenta que é o professor, na prática da docência, que operacionaliza o currículo, que este se concretiza no cotidiano da sala de aula tanto na sua ação quanto na experiência do aluno, pois ambos são os sujeitos que o vivenciam em sua plenitude.

O currículo, portanto, é um meio pelo qual a instituição educacional se estrutura, dispõe seus caminhos e orientação para a prática. Todavia, o currículo não se resume a uma função burocrática e mecânica, mas é percebido em um contexto em que há consequências na prática pedagógica e na formação do educando (MALTA, 2013).

Pacheco (2005) aponta que a palavra currículo é derivada do étimo latino *currere* que significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir, de modo complementar Silva resume:

É, antes de tudo, um verbo, uma atividade e não uma coisa, um substantivo. Ao enfatizar o verbo, deslocamos a ênfase da “pista de corrida” para o ato de “percorrer a pista”. É como atividade que o currículo deve ser compreendido – uma atividade que não se limita à nossa vida escolar, educacional, mas à nossa vida inteira (2007, p. 43).

William Pinar, recorrendo à etimologia da palavra, destaca que o termo *curriculum*, significando originalmente “pista de corrida”, deriva do verbo *currere*, em latim, correr. Em síntese, depois das teorias críticas e pós-críticas, o currículo passou a ter outros significados, é lugar, espaço, território, é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso, é autobiografia; o currículo é texto, discurso, documento é, também, documento de identidade (SILVA, 2007). Portanto:

[...] a resposta à questão “o que se entende por currículo?” é uma missão, por um lado, complexa porque existe uma grande diversidade no pensamento curricular e, por outro, fácil, na medida em que o currículo é um projecto de formação (envolvendo conteúdos, valores/ atitudes e experiências), cuja construção se faz a partir de uma multiplicidade de práticas inter-relacionadas através de deliberações tomadas nos contextos social, cultural (e também político e ideológico) e econômico [...] (PACHECO, 2005, p. 41-42).

Seguindo-se outros conceitos importantes para o entendimento do currículo e a elaboração do Projeto Pedagógico de Cursos de Psicologia, faz-se necessário mencionar dois dos principais dispositivos legais que orientam a construção destes documentos, o Currículo Mínimo (Parecer nº 403/62 do Conselho Federal de Educação - CFE) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução nº 08/04 e Resolução nº 05/11).

O Currículo Mínimo, citado anteriormente, está previsto na Lei nº 4.119 de 1962, que dispunha da regulamentação da profissão de psicólogo e da formação profissional, o Parecer nº 403 de 1962, entrou em vigor 1963 e regulou a composição curricular dos cursos de psicologia até ser revogado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

O Currículo Mínimo tinha por base as poucas experiências de instituições<sup>16</sup> estabelecidas antes de 1962 que propunham uma formação em psicologia, e visava estabelecer um parâmetro nacional de formação profissional de caráter científico e assegurar à psicologia qualificação intelectual e relevância social (DIVERSOS, 1976).

Intencionava-se ao currículo – mínimo instituído – que este fosse aprimorado progressivamente no decorrer de sua execução, abarcando um conjunto de disciplinas comuns exigidas para o bacharelado e a licenciatura, de maneira simultânea; e disciplinas específicas para a formação de psicólogo. Observa-se que a parte comum compreende conhecimentos instrumentais – fisiologia e estatística – e conhecimentos de psicologia – psicologia geral e experimental, psicologia da personalidade, psicologia social e psicologia geral. “A fisiologia explica-se como estudo básico para compreensão do comportamento humano e animal que, além disto, proporciona um treinamento metodológico válido em si mesmo. A estatística encontra a sua justificação seja na pesquisa, seja no setor de aplicação” (DIVERSOS, 1976, p. 244).

A psicologia geral e experimental, como análise dos processos fundamentais do comportamento (cognição, motivação e aprendizagem), servirá de apoio para o treinamento do estudante no campo da experimentação. O mesmo, em outro plano, é possível dizer da psicologia do desenvolvimento. Entender as modificações por que passa o ser humano, ao longo do seu processo evolutivo, dará uma visão teórico-experimental desse processo e suscitará, destarte, investigações originais que levarão a novas descobertas. A psicologia da personalidade justifica-se como ponto natural de convergência desses estudos, acrescentando à noção de uma personalidade *in fieri* a idéia da personalidade como resultante. Visto, entretanto, que o próprio ajustamento é função do contexto em que se opera, torna-se imprescindível completar a configuração do esquema indivíduo-meio, ou comportamento-situação, através da psicologia social. Finalmente, a psicopatologia geral virá trazer para esses estudos uma nova dimensão, representada pelos distúrbios dos processos psicológicos e pelas dificuldades que se verificam no ajustamento (DIVERSOS, 1976, p. 245).

Observa-se que as justificativas ilustram a hegemonia do conhecimento científico moderno, cuja base eram as ciências naturais que favoreciam as medidas. Os conhecimentos em psicologia não fogem desse cenário, e enfatizam o ajustamento do homem ao meio. Os conteúdos destinados à formação do psicólogo, após a compreensão teóricas do núcleo comum, incluem duas disciplinas fixas e uma variável, além dos estágios supervisionados.

---

<sup>16</sup> Como o Instituto Sedes Sapientiae, de São Paulo, sob a direção de Madre Cristina e o Instituto de Seleção e Orientação Profissional da Fundação Getúlio Vargas (ISOP/FGV), no Rio de Janeiro, criado em 1947 sob a direção de Emilio Mira y López, oferecendo cursos de especialização e extensão, respectivamente. (JACÓ-VILELA, 2012)

São fixas as disciplinas de técnicas de exame e aconselhamento psicológico, e a ética profissional. Assim:

A primeira [técnicas de exame e aconselhamento psicológico] identifica-se com o trabalho mesmo do psicólogo, expresso na análise e solução dos problemas individuais e sociais, enquanto a segunda [ética profissional] flui da natureza desse trabalho, que tem profundas implicações éticas, por desenvolver-se num plano de relações interpessoais e atingir, não raro, as esferas mais profundas da personalidade (DIVERSOS, 1976, p. 245).

As disciplinas variáveis foram estabelecidas em número de três e, segundo o texto de Diversos (1976, p. 245), e serviriam:

[...] diversificar a formação profissional, conforme as suas possibilidades e as necessidades do meio, para atender às características próprias da atividade do psicólogo na escola, na empresa, na clínica e onde quer que a sua presença seja reclamada. Daí a lista apresentada para escolha, em que se incluem psicologia do excepcional, dinâmica de grupo e relações humanas, pedagogia e terapêutica, psicologia escolar e problemas da aprendizagem, teorias e técnicas psicoterápicas, seleção e orientação profissional e psicologia da indústria.

Aqui já se observa a diversidade em campos de atuação da Psicologia, justificando uma formação generalista. O estágio supervisionado complementa a formação teórico-experimental do psicólogo, possibilitando o desenvolvimento de uma situação real – com uma carga horária mínima de 500 horas – e sob supervisão dos órgãos responsáveis. Ainda, o Parecer nº 403/62 propunha quatro anos letivos para o bacharelado e licenciatura e mais um para a formação do psicólogo, somando cinco anos de formação (DIVERSOS, 1976).

[...] o bacharelado e a licenciatura, como graus autônomos, têm características próprias que impõem a sua individualização a partir de um ciclo comum em que os estudos psicológicos ainda surgem unificados. Solução recomendável, que decerto não exclui outras hipóteses, é a fixação de três anos letivos para o ciclo comum, após os quais se diversificará o curso para a formação quer de bacharéis, quer de licenciados (caso em que se tomam obrigatórias as matérias pedagógicas a que se refere o Parecer nº 292/62, exceto as já estudadas), quer, enfim, de psicólogos - ou de todos ao mesmo tempo (DIVERSOS, 1976, p. 245-246).

Considerando essa configuração do Currículo Mínimo, as alterações propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) não ocorreriam sem resistências e conflitos. Para Bernardes (2012), a concepção de Diretrizes Curriculares Nacionais assinala um processo histórico importante para a Psicologia brasileira, criada a partir de debates e negociações entre múltiplos atores e instituições, e marcada por avanços e retrocessos. As DCN apresentaram

como um dos desafios a superação da ideia de currículo como uma lista ou grade de disciplinas deslocado do campo das relações de poder e da produção de cultura. Dentre outras novidades estão os conceitos de *ênfases curriculares*, *competências* e *habilidades*.

Para Bernardes (2012), a partir da década de 90, há uma mudança no repertório utilizado para se falar da formação em Psicologia, o termo *habilitação* é substituído por *perfis de formação*, bem como, *currículo mínimo* por *Diretrizes Curriculares*, *campos de aplicação* por *ênfases curriculares*, *disciplinas* por *habilidades*, e *matérias* por *competências*, tal argumento enfatiza que a mudança dos termos não implica na mudança de sentido.

A modificação do repertório ao longo dos anos [...] aponta uma mudança nas concepções de aprendizagem: da concepção ambientalista, eminentemente behaviorista, em que os conteúdos são o centro do processo, para os processos cognitivos centrados no estudante (competências e habilidades), de concepção externalista para uma concepção internalista, da ordem do ambiente e do conteúdo para a cognição e os processamentos de informação, localizados no aluno, que é o responsável pelas competências e habilidades adquiridas, ou, também, o responsável pela não aquisição das mesmas (BERNARDES, 2012, p. 224).

O argumento de Bernardes (2012) resulta de debates acerca da concepção de currículo para a formação em Psicologia e destaca alterações no documento que institui as Diretrizes para a elaboração deste currículo, indagando, exatamente, se tal documento possibilita uma mudança profunda na formação profissional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais dispõem de “orientações sobre princípios, fundamentos, condições de oferecimento e procedimentos para o planejamento, implementação e a avaliação” (BRASIL, 2004, p. 1) do curso de Psicologia, tem como missão assegurar uma formação baseada nos seguintes princípios e compromissos:

- a) construção e desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia;
- b) compreensão dos múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico em suas interfaces com os fenômenos biológicos e sociais;
- c) reconhecimento da diversidade de perspectivas necessárias para compreensão do ser humano, e incentivo à interlocução com campos de conhecimento que permitam a apreensão da complexidade e multideterminação do fenômeno psicológico;
- d) compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do país, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão;
- e) atuação em diferentes contextos, considerando as necessidades sociais, os direitos humanos, tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades;
- f) respeito à ética nas relações com clientes e usuários, com colegas, com o público e na produção e divulgação de pesquisas, trabalhos e informações da área da Psicologia;
- g) aprimoramento e capacitação contínuos (BRASIL, 2004, p. 2)

A formação do psicólogo deve dotar este de *competências e habilidades*. De acordo com o art. 8º da referida Resolução, as *competências* referem-se a atuações e desempenhos requeridos do formando em Psicologia, garantindo a este um domínio básico de conhecimentos psicológicos e a capacidade de utilizá-los em diferentes contextos de sua atuação em processos psicológicos e psicossociais (BRASIL, 2004). As *competências* devem se apoiar nas seguintes *habilidades*:

- a) levantar informação bibliográfica em indexadores, periódicos, livros, manuais técnicos e outras fontes especializadas através de meios convencionais e eletrônicos;
- b) ler e interpretar comunicações científicas e relatórios na área da Psicologia;
- c) utilizar o método experimental, de observação e outros métodos de investigação científica;
- d) planejar e realizar várias formas de entrevistas com diferentes finalidades e em diferentes contextos;
- e) analisar, descrever e interpretar relações entre contextos e processos psicológicos e comportamentais;
- f) descrever, analisar e interpretar manifestações verbais e não verbais como fontes primárias de acesso a estados subjetivos;
- g) utilizar os recursos da matemática, da estatística e da informática para a análise e apresentação de dados e para a preparação das atividades profissionais em Psicologia (BRASIL, 2004, p. 3-4).

O curso de Psicologia deve organizar-se de modo a explicitar e detalhar as ênfases curriculares adotadas, descrevendo-as e diferenciando-as em sua concepção e estrutura. Entende-se por *ênfases curriculares* como o conjunto de competências e habilidades que constituam oportunidades de concentração de estudos e estágio em algum domínio da Psicologia, uma vez que há uma ampla diversidade de orientações teórico-metodológicas, práticas e contextos de inserção profissional (BRASIL, 2004).

§ 1º. A definição das ênfases curriculares, no projeto do curso, envolverá um subconjunto de competências e habilidades dentre aquelas que integram o domínio das competências gerais do psicólogo, compatível com demandas sociais atuais e ou potenciais, e com a vocação e condições da instituição.

§ 2º A partir das competências e habilidades definidas, o projeto de curso deverá especificar conteúdos e experiências de ensino capazes de garantir a concentração no domínio abarcado pelas ênfases propostas.

§ 3º A instituição deverá oferecer, pelo menos, duas ênfases curriculares que assegurem possibilidade de escolha por parte do aluno.

§ 4º O projeto de curso deve prever mecanismos que permitam ao aluno escolher uma ou mais dentre as ênfases propostas (Art.11º, p. 4).

As ênfases propostas no Projeto de Curso devem detalhar as competências e o conjunto de disciplinas que servirão de suporte para o conhecimento necessário ao desenvolvimento do formando. Além disso, devem também, incorporar estágio

supervisionado, garantindo o desenvolvimento das competências previstas. O Projeto do Curso deveria, ainda, conter “as condições para o seu funcionamento, a carga horária efetiva global, do núcleo comum e das partes diversificadas, inclusive dos diferentes estágios supervisionados, bem como a duração máxima do curso” e a capacidade de prever procedimentos de autoavaliação dos quais resultarão informações cogentes para o aprimoramento do curso. O curso deveria garantir o desenvolvimento das competências do *núcleo comum*, seguido das competências das partes diversificadas – *ênfases curriculares* (BRASIL, 2004).

O art.13 da Resolução do CNE/CES de nº 08/04 configura a formação do professor de Psicologia como fruto de um projeto pedagógico complementar e diferenciado que possibilite o desenvolvimento das *competências e habilidades* previstas no *núcleo comum* do curso de Psicologia e do relatado pelas Diretrizes Nacionais para a formação do professor da Educação Básica, em nível superior (BRASIL, 2004). O referido artigo foi ampliado na Resolução nº 5 de 2011, do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação de Psicologia, e estabeleceu normas para o Projeto Pedagógico Complementar de formação de professores de Psicologia.

Esses dispositivos legais – Currículo Mínimo e Diretrizes Curriculares Nacionais – são os principais instrumentos utilizados para nortear a elaboração dos Projetos Pedagógicos e das propostas curriculares a serem analisadas nos capítulos a seguir. Observar-se que em relação a terminologia utilizada, a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – emprega as denominações *Proposta Pedagógica* ou *Projeto Pedagógico*, que serão os termos adotados no presente trabalho, bem como, *currículo* e *proposta curricular*.

### **3.1 Era uma vez o primeiro Curso de Psicologia no Maranhão**

Com o ingresso da primeira turma em 1991 se inicia o primeiro curso de Psicologia do Maranhão. Mas não é sem percalços e dificuldades que esse objetivo é alcançado. Um longo caminho foi trilhado, desde 1970 com a criação do Departamento de Psicologia da UFMA. A história de constituição do primeiro curso de Psicologia no Maranhão percorre 20 anos até a concepção do primeiro Projeto Pedagógico do curso em 1988 e sua posterior reformulação e atualização em 1990.

O Maranhão na tentativa de acompanhar os ares de desenvolvimento industrial que o País vivia, inicialmente fora do ciclo de crescimento econômico e industrial, passa a compor projetos do governo de desenvolvimento industrial e modernização do Estado, como mencionando em capítulos anteriores. Assim sendo, em 1966, a Fundação Universidade do Maranhão (FUM) foi criada pela integração das Faculdades de Direito, Farmácia e Odontologia, Filosofia, Ciências e Letras, Serviço Social, Ciências Médicas, e a Escola de Enfermagem. A FUM, ainda em seu primeiro ano, passou por dificuldades financeiras e problemas de ordem legal o que permitiu, em 1968, após o Governo Federal estabelecer as novas Bases e Diretrizes para a Educação Superior Brasileira — Reforma Universitária de 1968 —, a implantação da Universidade Federal do Maranhão (ARAÚJO, 2014).

A Reforma Universitária de 1968, através da Lei nº 5.540/68, introduziu o regime de tempo integral e dedicação exclusiva aos professores, consolidou a estrutura departamental, criando o sistema de créditos por disciplinas e instituiu a periodicidade semestral. Além disso, ampliou a organização do ensino superior às instituições privadas, período identificado como de privatização do ensino (LIRA, 2012), e que trouxe repercussões da formação em Psicologia.

A referida Reforma definiu as condições de organização das universidades e estabeleceu o departamento como a menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa, didático-científica, de distribuição de pessoal, incluindo disciplinas afins (BRASIL, 1968). A departamentalização e a adoção do sistema de créditos foram articuladas à racionalização de recursos materiais e humanos e permitiu a abertura de mais vagas. A Reforma foi a solução da chamada “crise universitária”, favorecendo a formação de profissionais que mantivessem o País no ciclo de desenvolvimento (LIRA, 2012).

O Departamento de Psicologia da UFMA foi criado para atender à demanda de cursos como Medicina, Pedagogia, Serviço Social, Licenciaturas (História, Letras, etc.), sendo seu corpo docente composto por graduados em filosofia, pedagogia e medicina. Realidade semelhante às primeiras instituições de ensino superior, como a Universidade do Brasil<sup>17</sup>, em que a psicologia servia outros saberes como disciplina, antes de se tornar profissão.

---

<sup>17</sup> Segundo Carvalho (2012), só em 1920 houve a institucionalização universitária através da criação da Universidade do Brasil, hoje, UFRJ, fruto da reunião da Escola Politécnica, da Faculdade de Medicina e da Faculdade Nacional de Direito então existentes.

Portanto, com a obrigatoriedade da disciplina Psicologia em quase todos os cursos da UFMA e visando responder à demanda crescente diante dos novos cursos que eram criados e/ou a inclusão de mais disciplinas de Psicologia em seus currículos, o Departamento realizou o primeiro concurso público em 1970, para a admissão de docentes. Logo após, em 1972, o curso de Pedagogia, seguindo um parecer do Conselho Federal de Educação, retirou os professores e as disciplinas de Psicologia da Educação e Psicologia Educacional que faziam parte do Departamento de Psicologia, para compor o Departamento de Educação (ARAÚJO, 2014).

A partir daí, com a redução do número de professores, o Departamento de Psicologia ficou impossibilitado de funcionar. A solução proposta foi a fusão com o Departamento de Biologia, criando o Departamento de Psicologia e Biologia, operacionalizada a fusão legal em 1979. Em janeiro de 1981, iniciou-se o estudo da proposta para o desmembramento dos Departamentos, finalmente, aprovado novembro em 1982, através da Resolução nº 11/82-CONSUN (Conselho Universitário), vinculando o Departamento de Biologia ao Centro de Ciências da Saúde, e o Departamento de Psicologia ao Centro de Ciências Humanas (ARAÚJO, 2014).

Apesar dos vários obstáculos, os professores do Departamento de Psicologia já se preparavam para a criação do curso de Psicologia juntamente com os profissionais contratados para o exercício da docência em disciplinas de Psicologia nos cursos de graduação da UFMA. Mas ainda careciam de qualificação, de acordo com Araújo, sentiam “necessidade de conhecimentos mais aprofundados de natureza psicológica” (2014, p.122). Logo, empregando diferentes estratégias, como as Semanas de Psicologia e a realização de cursos de especialização e atualização na própria Instituição, por intermédio de professores convidados de outras Instituições de Ensino Superior, os docentes do Departamento de Psicologia foram capacitados em diversos temas relevantes ao campo psicológico (ARAÚJO, 2014).

Os cursos oferecidos pelo Departamento foram de atualização e de especialização em áreas da Psicologia. Os de especialização (Metodologia da Pesquisa em Psicologia, Psicofisiologia, Psicologia da Personalidade, Instrumentação e Experimentação em Psicologia, e Psicologia Social) foram realizados de 1981 a 1986. Os cursos de atualização (Psicofisiologia e Psicopatologia do Comportamento, Psicologia da Consciência, Psicologia Social Comunitária e Desenvolvimento Humano: aspectos bio-psico-sociais) foram ministrados no período compreendido entre 1979 e 1991 (ARAÚJO, 2014, p. 124).

Ainda, de acordo com Araújo (2014), os objetivos das Semanas de Psicologia eram proporcionar discussões pertinentes ao campo psicológico, favorecer trocas de experiências e também sondar o interesse da comunidade maranhense pela área psicológica, a promoção das Semanas se estenderam de 1981 até 1990 e antecederam a criação do curso. Os eventos, cursos e oficinas tinham por propósito qualificar os professores e possibilitar a criação do curso de Psicologia. Araújo (2014, p.130) conclui que:

[...] embora com a carência de profissionais em São Luís para ministrar cursos, o Departamento atingiu sua finalidade, que era a qualificação dos docentes, destacando-se o aprofundamento dos conteúdos em diversas áreas com os vários cursos realizados, com melhoria do desempenho no exercício da docência. Verificou-se, também, que o objetivo foi alcançado, o que é constatado com a criação do curso de Psicologia.

Como indicado nos capítulos anteriores, o Maranhão, particularmente São Luís, acompanha eventos a nível nacional, isto posto, o contexto da década de 80 é o de transição à democracia e traz consigo incertezas, inseguranças e expectativas nas várias esferas da sociedade. Tendo por objetivo acompanhar as demandas resultantes desse contexto, constata-se no primeiro Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia:

[...] a necessidade de direcionar o curso numa linha do social já que servirá, em primeiro lugar, a uma região singular, a nível de Brasil – a região nordestina – uma realidade, ao nosso ver, entorpecida, sob o peso de suas dificuldades, uma realidade em que convivem o árido e o fértil, o rural e o urbano, o tradicional e o moderno interagindo e modificando-se mutuamente, ainda que lentamente e com reflexos sobre a mentalidade, a maneira de pensar, de perceber e de viver das pessoas (PPC/1988, f. 2).

O que corrobora a divisão do currículo em sete eixos estruturantes de acordo com o PPC/1988: eixo das Macroteorias: visão simultânea dos diferentes posicionamentos teóricos da psicologia e disciplinas ligadas ao desenvolvimento; eixo da Filosofia: condições de análise, reflexão crítica, compreensão de questões filosóficas/teóricas; eixo da Sociologia, Antropologia e Psicologia Social: “relativizar a psicologia” e sua prática em termos de contexto social; eixo da História Social da Psicologia: contextualizar a Psicologia e sua prática; eixo da Biologia: visão do aspecto biológico do comportamento; eixo da Pesquisa: participação no processo de construção do saber aliado aos métodos e técnicas da Psicologia. Elaboração de monografia; eixo Profissionalizante: conteúdos da prática do profissional em Psicologia (PPC/1988).

O Projeto de 1988 segue as Diretrizes do Currículo Mínimo, dispostas no Parecer nº 403 de 1963, e a Lei nº 4.119 de 1962, que dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo, como pontuado inicialmente. Tais leis e normas são a base para a estruturação dos primeiros currículos do curso de Psicologia da UFMA, permitindo a matrícula no bacharelado e licenciatura. É importante destacar que a primeira proposta curricular, aprovada em 1990, não incluía a “formação de psicólogo”, portanto, não continha disciplinas com conteúdos relacionados à atuação do profissional psicólogo.

Quando a profissão foi regulamentada, o Conselho Federal de Educação criou e fixou um currículo mínimo. Os mesmos profissionais que lutaram para criar a lei da profissão em 1962 e a regulamentação em 63 também influíram na elaboração do currículo mínimo. Este corresponde ao que se imaginava que fosse essencial para formação do profissional e para dar raízes sólidas a ele (MELLO, 1989, p. 2).

Como afirmado acima, o Currículo Mínimo tinha por objetivo fundamentar a formação profissional, e baseou-se em experiências de formação anteriores à regulamentação da profissão em 1962. Como não havia uma larga experiência nacional, utilizou-se de subsídios oferecidos pelos centros do País onde o ensino na área de Psicologia já havia iniciado, tais como a Universidade do Brasil, a Universidade de São Paulo (USP), a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e a Universidade de Minas Gerais. O documento pretendeu uma aproximação do pensamento dominante destes centros e propôs um progressivo enriquecimento a partir de dados de experiências futuras (DIVERSOS, 1976).

Em concordância com o proposto pelo Currículo Mínimo, observa-se que o projeto inicial de criação do curso de psicologia da UFMA, o PPC/1988, tem entre seus objetivos desenvolver um profissional capaz de se inserir e de conhecer a realidade psicossocial, como agente de transformação; oferecer capacitação teórico-prática necessária ao conhecimento da dinâmica psicossocial das organizações, visando operacionalizar técnicas psicológicas que fundamentem a minimização de conflitos; promover o ajuste individual e social do ser humano; exercer o magistério; e cultivar o espírito crítico para a investigação psicológica. O que resultou em um Perfil Profissiográfico, disposto da seguinte maneira:

- O Curso de Psicologia na Universidade Federal do Maranhão oferecerá as habilitações de Bacharelado e Licenciatura.
- O profissional de Psicologia é aquele que estuda os aspectos psicológicos da vida humana, descrevendo, analisando e explicando o comportamento, sendo capaz de interagir com pessoas, flexível em sua adaptação ao ambiente e às situações, estabelecendo formas variadas de relação interpessoal: seu principal objetivo é o

interesse científico pelos problemas humanos, utilizando métodos científicos que lhe possibilite interpretar a realidade do homem numa perspectiva crítica e transformadora (profissão regulamentada pelo Decreto nº 53464 de 21 de janeiro de 1964).

- Bacharel em Psicologia – é o profissional capacitado para estudar e avaliar os mecanismos do comportamento, sendo habilitado para a pesquisa psicológica podendo realizar pesquisas, planos e projetos pertinentes à realidade psicossocial.
- O Licenciado em Psicologia – é o profissional capacitado a estudar e avaliar os mecanismos do comportamento, podendo realizar pesquisas, planos e projetos pertinentes à realidade psicossocial, educacional e exercer o magistério em disciplinas de Psicologia (PPC/1988, f. 6).

O Projeto de Criação do Curso de Psicologia (PPC/1988), Bacharelado e Licenciatura, configurou-se de acordo com as demandas e necessidades do Departamento de Psicologia da UFMA daquele momento histórico, e deste modo, pode-se inferir que um dos objetivos não disposto no documento, mas evidenciado como motivo para elaboração do PPC/1988, a partir das narrativas dos professores da época, segundo Araújo (2004), quando da criação do Departamento de Psicologia, foi a necessidade de professores mais qualificados para ministrar disciplinas em outros cursos. Tal lacuna se revela com a ausência da habilitação em “formação de psicólogo” no currículo, mencionado anteriormente e explica parcialmente os objetivos do primeiro Projeto Político Pedagógico.

Todavia, apesar das constantes solicitações do Departamento, o Projeto de 1988 é indeferido pelo Parecer 24/88, da Pró-reitoria de Graduação. Dentre as justificativas do indeferimento estão: a falta de professores que contemplem as disciplinas curriculares; a indisponibilidade de recursos financeiros da Universidade; além de apontar que o curso deve fazer parte do Centro de Ciências Humanas, já que até aquela data compunha o Centro de Estudos Básicos.

Em 1990, o Projeto Pedagógico apresentado em 1988 é reapresentado com alterações nas quais adiciona ao seu texto a Equivalência do Currículo Pleno da UFMA com o Currículo Mínimo do Conselho Federal de Educação (CFE), e acrescenta-se ao currículo pleno do Curso de Psicologia o Eixo de Ciclo Geral de Estudo, concentrando disciplinas instrumentais por exigência da Resolução 40/88 – CONSEPE, quais sejam, Metodologia Científica, Métodos e Técnicas de Estudo e Pesquisa Bibliográfica e Língua Portuguesa, além das disciplinas de legislação específica – Estudo de Problemas Brasileiros e Educação Física (PPC/1988).

O primeiro curso de Psicologia do Maranhão foi finalmente criado em 1990, sob a administração do Reitor Jerônimo Pinheiro, de acordo com o Processo nº 000768/88-24, nas modalidades de Bacharelado e Licenciatura, com o primeiro vestibular realizado em agosto de 1991 (ARAÚJO, 2004, p. 180).

A implementação do primeiro curso de Psicologia no Maranhão ainda ocorreu com turbulências, pois não contemplava a formação de Psicólogo. Somente em 1994, em mais uma reformulação do Projeto Pedagógico e de sua proposta curricular que o curso de Psicologia da UFMA contemplara a formação de Psicólogo. Assim, um novo capítulo dessa história passa ser escrito.

### **3.2 Projeto Pedagógico do Curso (PPC/1994): contexto histórico e estrutura curricular**

O Projeto Pedagógico de Curso em execução no ano de 1994 (PPC/1994<sup>18</sup>) tinha por objetivo preencher lacunas deixadas em aberto pelo PPC/1988, sendo a principal delas a ausência da “Formação de Psicólogo” no currículo, critério que habilita o graduado à atuação como psicólogo no que se refere à intervenção, acrescentando mais um ano à sua formação. O PPC/1988 continha apenas as habilitações de licenciatura e bacharelado e:

[...] embora a execução do Projeto... (1988) tenha se retardado muito, a comunidade só estava informada de que seria criado o curso de Psicologia, mas pouco sabia de sua estruturação. Não houve por parte da UFMA e nem do Departamento de Psicologia maiores esclarecimentos sobre que tipo de profissional seria formado. Como já referido, o anseio da comunidade era muito grande, pois o pensamento era de que se formariam psicólogos clínicos, não havendo por nenhum momento dúvidas quanto a não inclusão da habilitação em Formação de Psicólogo (ARAÚJO, 2014, p. 145).

O processo de reformulação do currículo para inclusão da formação de Psicólogo iniciou-se por demanda constante dos alunos do curso que, após ingresso, descobriram a ausência da habilitação para Psicólogo Clínico. Araújo (2014) destaca em sua pesquisa, que o mercado de trabalho para licenciados e bacharéis em psicologia não era tão abrangente assim, o que gerou ansiedade nos alunos, preocupados com sua atividade profissional, já que estes ingressavam na universidade em busca da formação de psicólogo e não de professor e/ou pesquisador.

De acordo com o *Projeto de Criação da “Formação de Psicólogo” e da Reforma Curricular do Curso de Psicologia*, documentada no Processo nº 9469/93-06<sup>19</sup>, identifica-se a

<sup>18</sup> PPC/1994 refere-se ao conjunto de documentos agrupados no Projeto de Criação da “Formação de Psicólogo” e de Reforma Curricular do Curso de Psicologia - Processo nº 9469/93-06.

<sup>19</sup> Considera-se então a existência de dois Projetos Pedagógicos na UFMA, o primeiro de 1988, e o referenciado aqui como PPC/1994, contendo a formação de psicólogo, incluída a partir de documentos datados de 1993 a 1996.

reestruturação do currículo das habilitações “Bacharelado” e “Licenciatura Plena”, bem como a inclusão da “Formação de Psicólogo”, considerando não apenas mudanças na carga horária e na oferta de disciplinas, mas na compatibilidade do perfil profissiográfico proposto. Para tanto, a comissão responsável pelo PPC/1994 trouxe à luz pesquisas realizadas pelo Conselho Federal de Psicologia com o tema “a formação do psicólogo e seu papel na realidade brasileira” para justificar as mudanças.

Após 30 anos da existência da psicologia no Brasil enquanto profissão (Lei 4119/62), a necessidade, constatada ao longo da década de 80, de redefinir a formação do psicólogo e sua atuação no mercado de trabalho culmina hoje em um processo coordenado a nível nacional pelo Conselho Federal de Psicologia – CFP, visando obter uma nova regulamentação do exercício profissional, bem como o estabelecimento de novos parâmetros e novo currículo mínimo que traduzam as atuais necessidades da formação do psicólogo (Projeto...1994, f.1).

Nesse sentido, a demanda pela criação da habilitação “Formação de Psicólogo” coincide com o debate nacional, cuja iniciativa de compreender o saber e o fazer da psicologia enquanto ciência não tratava apenas de mudanças na legislação e reformas curriculares, mas de um posicionamento político, rompendo com o modelo dominante de ciência, o que colocou em questão a “episteme” ou “sistema” estabelecido como definitivo. Portanto, o Curso de Formação de Psicólogo da UFMA reconhecia, desde então, a relevância de tais questões.

Como mencionado, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) e outras entidades de ensino e fiscalização haviam iniciado, desde o final da década de 80, pesquisas a respeito da profissão de psicólogo, tendo por objetivo discutir a formação e o exercício profissional. O CFP promoveu diversas atividades que, a partir de 1983, iniciou extenso debate em torno dos problemas referentes ao exercício da profissão, e da necessidade de reformulação do currículo em Psicologia (CURY; FERREIRA NETO, 2015).

Dessas discussões foi elaborado um tópico que se constituiu como pauta do Encontro Nacional de Cursos de Psicologia, realizado em Serra Negra, em 1992. Esse evento contou com representantes de 97, dos 103 cursos de Psicologia existentes no país, com base no tópico proposto, aprovou-se um conjunto de sete princípios norteadores da Formação em Psicologia, e um conjunto de 10 sugestões de operacionalização desses princípios, que constituíram o documento síntese, denominado Carta de Serra Negra. O referido documento teve por finalidade estimular reflexões acerca da Formação em Psicologia, apontando uma referência comum para os diversos Cursos de Psicologia (JAPUR, 1994).

Os princípios expostos na Carta de Serra Negra defendiam um redirecionamento na formação do psicólogo brasileiro no sentido de enfatizar a consciência política de cidadania, o compromisso com a realidade social e a qualidade de vida. Além disso, enfatizavam o desenvolvimento da construção do conhecimento por meio de uma postura crítica, investigadora e criativa, fomentando a pesquisa num contexto de ação-reflexão-ação, bem como viabilizando a produção técnico-científica. Apoiavam também o estabelecimento de uma formação básica pluralista fundamentada em discussões epistemológicas, éticas e políticas, visando à consolidação de práticas profissionais, conforme a realidade sociocultural, adequando o currículo pleno de instituição formadora ao seu contexto regional. Afirmava que o conhecimento deveria primar pelo senso crítico a fim de privilegiar também o estudo e o debate sobre os saberes teóricos mais abrangentes da pesquisa científica, saberes que possibilitassem a compreensão da realidade local (CURY; FERREIRA NETO, 2015, p.502-503).

Levando-se em consideração o contexto apresentado, o PPC/1994 aponta três impactos do currículo na profissionalização do psicólogo até esse período: a) a dissociação teoria/prática, refletida na discrepância e no distanciamento entre a fundamentação teórica oferecida e as demandas da realidade sócio-histórica e econômica em que o profissional atua, no diminuto número de disciplinas, incluindo conhecimento necessário à realização de pesquisa, resultando na ausência de aplicações práticas das teorias e no mero repasse de conhecimento, uma incoerência na proposta de formação de um profissional voltado à pesquisa – Bacharel – e o profissional da técnica e da aplicação do saber – Psicólogo; b) prevalência de posturas unilaterais, parciais e estáticas presentes na abordagem do conhecimento, impossibilitando a visão simultânea das várias postulações teóricas na psicologia, ou ainda, priorizando algumas teorias em detrimento de outras, na limitação às áreas já consolidadas de prestação de serviços psicológicos, para as quais a abordagem geralmente fundamenta-se no modelo de ciência adotado, onde prepondera a visão positivista e a decorrente dissociação entre a metodologia e a problemática a requerer teorização e intervenções eficientes; e, por fim, c) a escassez de disciplinas que garantam a formação de um juízo crítico e inovador, bem fundamentado epistemologicamente, que incentive a busca do aprofundamento teórico da pesquisa e questionamento dos vários modelos teóricos-metodológicos presentes na psicologia, tendo em vista que estes não comportam postulações prontas e indiscutíveis (PPC/1994).

Assim, o referido PPC visava a qualidade da formação profissional “(...) assentada em princípios que, operacionalizados no currículo, favoreçam a reversão do quadro acima descrito” (PPC/1994, f. 3). Tais princípios estão a seguir listados em um quadro com a justificativa e o conjunto de disciplinas pertinentes a cada um, esclarecendo-se a função e

importância destas, enquanto conhecimento essencial à formação profissional, conforme o PPC/1994.

**Quadro 1** – Princípios, justificativa e disciplinas.

Princípios	Justificativa	Disciplinas
<b>Formação teórica baseada numa fundamentação teórica consistente, visando o favorecimento de posturas críticas e investigadoras, sem dogmatismos.</b>	Conhecimentos fundamentais: discernimento e questionamento dos fundamentos lógicos e éticos; incentivando posicionamento crítico e relativização do saber; abrindo espaço para postulações de propostas teóricas.	História e Fundamentos do Saber Psicológico I, II e III; Filosofia das Ciências Sociais; Sociologia; Antropologia Cultural e Estrutural; Prática Profissional e Ética do Psicólogo I e II;
<b>Formação pluralista que favoreça a análise comparativa entre as diferentes concepções de homem e ciência subjacentes ao diversos sistemas e teorias da Psicologia.</b>	Macroteorias: teorias coexistentes na Psicologia definidas de acordo com seus fundamentos epistemológicos, favorecendo a reflexão crítica e comparativa dos diferentes posicionamentos teóricos; disposição equitativa de carga horária, visando evitar pré-juízo.	Teorias do Comportamento I, II e III; Teorias do Inconsciente I, II e III; Teorias da Consciência I, II e III; Psicologia do Desenvolvimento I, II e III.
<b>Favorecimento e incentivo a integração entre as funções práticas e científicas do profissional através da metodologia do ensino e de ementas que assegurem a prática de investigações voltadas para realidade sociocultural.</b>	Conhecimentos instrumentais: disciplinas indispensáveis à produção do conhecimento (pesquisa) e à formação técnico-profissional (aplicação do conhecimento), em que saberes afins (medicina, linguística, e lógica) tornam-se instrumentos para distinção e delimitação do campo de investigação e atuação profissional.	Metodologia Científica; Métodos e Técnicas em Pesquisa Bibliográfica; Estatística I e II; Metodologia da Pesquisa não experimental em Psicologia; Lógica; Psicolinguística; Neuroanatomia; Neurofisiologia; Psicofisiologia; Psicofarmacologia; Psicopatologia I e II; “Língua Portuguesa” (Resolução 44/88 CONSEPE).
<b>Destaque a intervenção profissional enquanto momento privilegiado de questionamento causador da produção teórica, sem restringi-la a execução técnica.</b>	Área do saber aplicado: conhecimentos ligados à formação técnico-profissional; buscando preservar a distinção do objeto conceitual, apesar de atrelar, pelo currículo mínimo, à realização empírica das áreas de atuação.	Psicologia da Aprendizagem; Psicologia Social I e II; Psicologia Escolar; Psicometria; Técnicas e Exame I e II; Psicologia Organizacional; Psicologia Hospitalar; Psicologia do Excepcional I e II; Aconselhamento Psicológico I e II; Psicomotricidade; Teorias e Técnicas Psicoterápicas I e II; Dinâmica de Grupo e Relações Humanas; Psicopedagogia Terapêutica; Seleção, Treinamento e Orientação de Pessoal.
<b>Identificação e consolidação de áreas de atuação profissionais emergentes através de uma visão pluralista na abordagem da realidade do campo de atuação, bem como a ampliação da visão e concepções tradicionais de áreas consolidadas.</b>	Orientado para o exercício de uma prática fundamentada em posicionamentos teóricos, a fim de que o exercício profissional não se restrinja a reprodução de técnicas.	Estágio Curricular
<b>Legislação específica: Educação Física, resolução 07/93 CONSUN.</b>	-----	-----

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia da UFMA de 1994

O quadro acima releva a tentativa de atender as demandas indicadas pela comunidade acadêmica e profissional encarregada da avaliação da qualidade da formação, em âmbito nacional, e em concordância com os três impactos do currículo na profissionalização assinalados no próprio PPC/1994.

Portanto, tendo em conta o esforço de superar a dissociação teoria/prática e em conformidade com os princípios acima, o aluno de qualquer uma das três habilitações – Bacharelado, Licenciatura Plena e Formação de Psicólogo – cursaria, como núcleo comum, todas as disciplinas teóricas, excetuando-se as de formação pedagógica, desta maneira intencionava-se evitar a distinção entre o profissional apto à pesquisa e o profissional da técnica.

No que se refere às disciplinas da categoria “Conhecimentos Instrumentais” Léda (1995, p. 30) assinala que:

A visão contemporânea de ciência exige uma disciplina que discuta os pressupostos epistemológicos capazes de romper com a visão positivista, além de constituir-se numa iniciação do aluno no caminho da prática da pesquisa, daí a inclusão da Metodologia de Pesquisa Não-Experimental em Psicologia.

Seguindo essa lógica, incluiu-se na categoria “Área de saber aplicado” todas as disciplinas sugeridas no Currículo Mínimo referentes ao exercício profissional, “[...] uma vez que constituem-se em verdadeiras, e por vezes únicas, oportunidades de contato do aluno com as diversas áreas de atuação do profissional, o que lhe serve de referência no momento de sua escolha pessoal quanto ao campo onde exercerá sua prática” (PPC/1994, f. 5).

Léda (1995) em sua análise do PPC/1994 observa que as disciplinas agrupadas na categoria “Macroteorias” podem possibilitar clareza e uma visão mais detalhada dos principais núcleos teóricos da Psicologia, também, destaca que as disciplinas de História e Fundamentos do Saber Psicológico oferecem não apenas uma reconstituição histórica, mas reflexões epistemológicas e ideológicas contidas nos modelos teóricos.

Nesse sentido, observa-se que a proposta curricular dispunha de uma **formação pluralista**<sup>20</sup>, a qual tem por objetivo proporcionar ao aluno a identificação e a delimitação dos campos de intervenção, bem como, fomentar grupo de disciplinas que possibilitem a formação de um pensamento crítico e fundamentado diante das exigências da profissão.

---

<sup>20</sup> O termo formação pluralista e/ou formação generalista não têm referência nem no Currículo Mínimo, nem nas DCN, apenas na literatura e nos próprios PPC's.

O PPC/1994 foi enviado em setembro de 1993, recebeu algumas modificações, como o acréscimo do Estágio Curricular para Habilitação de Bacharelado e teve a habilitação “Formação de Psicólogo” e a reformulação curricular aprovada em maio de 1994.

No perfil profissiográfico apresentado, o Bacharel em Psicologia é habilitado à pesquisa e ao ensino em grau médio; o Licenciado em Psicologia é capacitado para lecionar Psicologia em cursos de segundo e terceiro graus; e, ao que concluir o curso de Formação de Psicólogo, será conferido o grau de Psicólogo, que lhe confia o direito de ensinar Psicologia em vários cursos, tendo em vista exigência legais específicas, e de exercer a profissão. De acordo com este documento, são funções do psicólogo a “utilização de métodos e técnicas psicológicas com o objetivo de”: a) diagnóstico psicológico; b) orientação e seleção profissional; c) orientação psicopedagógica; e d) solução de problemas de ajustamento (PPC/1994).

Assim, ao profissional interessa o “fazer, sentir e pensar humano”, no sentido da prevenção e da solução de conflitos, a nível de interação com o meio e com outros. Daí ser necessária uma formação teórica consistente, epistemologicamente bem fundamentada, uma postura crítica e investigadora, apta a proposições criativas e inovadoras, capazes de promover novas postulações e o avanço teórico da Psicologia (PPC/1994).

O Projeto aprovado em 1994 ainda está em vigência, mas em processo de extinção, posto que sua última turma ingressou no segundo semestre de 2014. E em 2015 a Coordenação<sup>21</sup> do Curso de Psicologia da UFMA implementou um recente Projeto Pedagógico baseado nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004 e 2011, que regulamentam novos parâmetros para formação de psicólogo. Logo, o Curso de Psicologia da UFMA possui, atualmente, duas estruturas curriculares, demandando implicações diferentes para os estudantes de ambas as propostas, além das dificuldades operacionais e de pessoal para suportar as novas exigências da Proposta Pedagógica.

Aspirando-se compreender a correlação entre o Projeto Pedagógico do Curso e a experiência do estudante de psicologia, aborda-se nos capítulos seguintes os aspectos relevantes da proposta curricular, analisando possíveis encontros e desencontros entre as propostas curriculares e a vivência do aluno em relação a sua perspectiva de atuação como profissional, a partir dessa formação.

---

<sup>21</sup> A estrutura organizacional da UFMA formaliza, a partir de 1991, a criação da Coordenação do Curso de Psicologia, encarregada pela gestão acadêmica do curso.

Inicia-se descrevendo brevemente o Projeto Pedagógico de Curso implantado em 2015, consoante com as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes.

### **3.3 Projeto Pedagógico do Curso (PPC/2015): a nova proposta curricular**

Com base na exposição anterior, em 2015, a Coordenação do Curso de Psicologia da UFMA implantou um novo Projeto Pedagógico baseado nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004 e 2011, que regulamentam novos parâmetros para formação de psicólogo. A diretrizes deram base para o novo Projeto Pedagógico do curso de Psicologia da UFMA, aprovado em 2014, e admitindo sua primeira turma no primeiro semestre de 2015, via Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A justificativa para a nova proposta pedagógica baseia-se não apenas na adequação as novas diretrizes curriculares e dispositivos legais, mas principalmente nas mudanças emergentes ao perfil do psicólogo em concordância com as demandas sociais para o exercício da profissão.

De acordo com o Projeto Pedagógico de 2015, o curso é composto por duas ênfases, a saber: “Processos Clínicos e Saúde” e “Processos Psicossociais”; que por sua vez, encontram-se articuladas com as linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFMA, criado em 2012. Dentre os objetivos da nova Proposta Pedagógica do curso de Psicologia da UFMA, encontram-se:

- a) analisar criticamente os fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos fundamentais ao exercício da profissão;
- b) oferecer formação teórica, prática e de pesquisa necessária à graduação de profissionais na área de Psicologia capazes de atender às demandas da realidade psicossocial do País e especialmente do Estado do Maranhão;
- c) formar psicólogos aptos a contribuir na prevenção e solução dos conflitos inerentes ao homem, tanto em nível individual e grupal, quanto na organização político-social em que estão inseridos (PPC/2015, p. 38).

Observa-se uma preocupação com os fenômenos sociais e políticos, além da pesquisa para atender as demandas do estado. Os objetivos específicos são divididos em duas vertentes, a vertente acadêmico-profissional, visando formar um profissional capaz de:

- a) compreender as necessidades de saúde da população, de modo a ampliar suas propostas de atuação nos âmbitos de promoção e proteção da qualidade de vida;
- b) desenvolver conteúdos e metodologias adequadas à atuação em diversas situações, como em contextos clínicos, institucionais e comunitários;
- c) conceber e atuar segundo uma abordagem transdisciplinar de saúde;
- d) integrar equipes multiprofissionais, ciente e capaz de lidar com os problemas epistemológicos, técnicos, políticos e éticos que tal desafio impõe, o que também requer habilidades e competências de tipo relacional;
- e) transitar pelas questões de qualidade de vida nos diversos âmbitos em que se coloca, em especial nos privilegiados pelas ênfases do curso – intervenções psicológicas e intervenções psicossociais. (PPC/2015, p. 38)

E a vertente ética, da qual espera-se que a formação propicie ao aluno uma postura de:

- a) engajar-se em um processo de autotransformação e autocriação;
- b) abrir-se às múltiplas dimensões da alteridade e poder lidar com ela, inclusive em termos da possibilidade de transitar entre a heterogeneidade característica do campo da Psicologia;
- c) expor-se e entrar em contato com diferentes modalidades de experiência, de modo a ir constituindo, gradativamente, um saber da experiência;
- d) comprometer-se com uma escolha existencial compatível com uma ética que tenha na responsabilidade para consigo e para com o outro uma categoria central. (PPC/2015, p. 38-39).

A formação proposta inclui considerações sobre a saúde e promoção de qualidade de vida, atuação transdisciplinar e a formação de uma postura ética. Capacidades a serem alcançadas ao longo da formação.

Perfil do egresso ou perfil profissiográfico, de acordo com as nomenclaturas dos projetos anteriores, sugere que a formação de um profissional considere as dimensões biológica, psicológica, social e histórica do ser humano, com habilidades e competências que permitam ações voltadas para a promoção de qualidade de vida, individual e grupal, atuando de forma ética e cientificamente embasada. Bem como, a formação do profissional com habilidades para atuar em diferentes comunidades, contextos organizacionais e institucionais, de um modo interdisciplinar e transdisciplinar, privilegiando a cooperação e a interlocução entre vários profissionais. Esse profissional deve ter um perfil generalista e pluralista; ser um produtor de conhecimento em Psicologia, com competência em pesquisa; ser dotado de

capacidade analítica e crítica; capaz desse se firmar profissionalmente no mercado de trabalho; e ser comprometido com as demandas da realidade social brasileira (PPC/2015).

A atual proposta pedagógica fundamenta-se nas Diretrizes Curriculares, e objetiva preparar o profissional em concordância com o saber e o fazer da psicologia, aproximando seu exercício profissional de um exercício ético e embasado em pesquisas relevantes para a atuação. A aproximação entre teoria e prática parece ter sido uma das mudanças relevantes na referida proposta, com a inclusão de estágios básicos ao longo de todo o processo de formação. Espera-se que tais mudanças possam suprir as lacunas existentes na proposta anterior, mas só será possível avaliar quando a primeira turma puder testemunhar sobre seu processo de formação.

#### **4 A FENOMENOLOGIA E A EXPERIÊNCIA DO VIVIDO: A EXPERIÊNCIA DA ESTUDANTE DIANTE DE SUA FORMAÇÃO<sup>22</sup>**

Às participantes desta pesquisa foram atribuídas nomes fictícios, os relatos reunidos foram analisados em conformidade com o Método Fenomenológico de Amadeo di Giorgi, como referido em capítulos anteriores. A leitura minuciosa dos cinco relatos<sup>23</sup> possibilitou a discriminação de vinte unidades de significado, como assinalado nos primeiros passos do método. Na análise dos relatos importa observar a presença das unidades, bem como as distinções entre as unidades e o sentido contido nelas.

Dessa forma, pretende-se, de maneira didática, revelar os fenômenos presentes nos relatos dos participantes ressaltando-se a sutileza implícita em seus significados, aqui representados nas unidades de sentido dispostas.

Ainda, enquanto parte da entrevista e pensando a composição de um perfil sociográfico, destacou-se que das cinco pessoas entrevistadas, quatro se identificaram como do gênero feminino, e uma do gênero masculino. A faixa etária variou entre 21 e 34 anos, mantendo-se uma média de 25 anos. Observou-se que as áreas de interesse da Psicologia foram bastante diversificadas. Dentre as participantes, três, das cinco, indicaram a Psicologia jurídica como área de preferência, seguida pela área hospitalar e saúde, em especial a saúde

---

<sup>22</sup> Neste capítulo, optou-se por usar o feminino ao referir-se a alguma categoria mista de pessoas. É uma forma de reconhecer o protagonismo da mulher em consideração a hegemonia feminina no universo da psicologia. Não se intenciona com isto excluir indivíduos de outros gêneros, mas sim, utilizar uma linguagem inclusiva.

<sup>23</sup> Relatos de graduandas do curso de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão inserido no Projeto Pedagógico 1994-2014, com previsão para conclusão do curso em 2018.

mental, com foco maior na Psicologia social. Dos campos de atuação tradicionais da Psicologia, a clínica aparece como área de interesse no relato de duas entrevistadas, e escolar e organizacional/trabalho apenas uma vez. Observou-se ainda o interesse por temas como Avaliação Psicológica, Orientação Profissional e Neuropsicologia que podem estar incluídos nas diferentes áreas de atuação do Psicólogo, não estando restritas à um campo específico. Quanto a previsão de conclusão do curso, quatro participantes das entrevistadas pretendem se graduar até 2018, e uma graduou-se em 2017, período em que foi realizada esta pesquisa.

No decorrer deste capítulo, apresenta-se as diferenças e semelhanças de conteúdos vividos pelas participantes em relação ao fenômeno investigado, evidenciando articulações e visando repetições de maneira a manter uma fluidez na leitura. O quadro abaixo demonstra as unidades de significado identificadas em cada uma das entrevistadas. A repetição das unidades de significado nas entrevistas foi indicada com negrito.

## Quadro 2 – Unidades de Significado

<i>Entrevistadas</i>	<b>Unidades de Significado</b>
<i>Capitu</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Proposta curricular</b></li> <li>• <b>Atividades extracurriculares</b></li> <li>• <b>Relação teoria e prática</b></li> <li>• <b>Possibilidade de buscar outros referenciais</b></li> <li>• <b>Insegurança na formação</b></li> <li>• <b>Interesse pessoal</b></li> <li>• <b>Sugestões metodológicas</b></li> <li>• <b>Formação pluralista</b></li> <li>• <b>Mercado de trabalho e prática profissional</b></li> <li>• <b>Pensamento crítico</b></li> <li>• <b>Atuação profissional</b></li> <li>• <b>Influência da professora</b></li> <li>• <b>Prática na formação</b></li> <li>• <b>Empatia</b></li> </ul>
<i>Elis</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Proposta curricular</b></li> <li>• <b>Atividade extracurricular</b></li> <li>• <b>Relação teoria e prática</b></li> <li>• <b>Possibilidade de buscar outros referenciais</b></li> <li>• <b>Insegurança na formação</b></li> <li>• <b>Interesse pessoal</b></li> <li>• <b>Sugestões metodológicas</b></li> <li>• <b>Mercado de trabalho e prática profissional</b></li> <li>• <b>Aplicação da teoria na prática</b></li> <li>• <b>Atuação profissional</b></li> <li>• <b>Influência da professora</b></li> <li>• <b>Prática na formação</b></li> <li>• <b>Sentido e experiência</b></li> <li>• <b>Empatia</b></li> <li>• <b>Responsabilidade ética</b></li> </ul>

<i>Dom</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Proposta curricular</b></li> <li>• <b>Atividade extracurricular</b></li> <li>• <b>Relação teoria e prática</b></li> <li>• <b>Possibilidade de buscar outros referenciais</b></li> <li>• <b>Formação pluralista</b></li> <li>• <b>Mercado de trabalho e prática profissional</b></li> <li>• <b>Aplicação da teoria na prática</b></li> <li>• <b>Atuação profissional</b></li> <li>• <b>Influência da professora</b></li> <li>• <b>Prática na formação</b></li> <li>• <b>Sentido e experiência</b></li> <li>• <b>Empatia</b></li> <li>• <b>Responsabilidade ética</b></li> <li>• <b>Importância da graduação</b></li> </ul>
<i>Ana</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Proposta curricular</b></li> <li>• <b>Atividade extracurricular</b></li> <li>• <b>Relação teoria e prática</b></li> <li>• <b>Insegurança na formação</b></li> <li>• <b>Formação pluralista</b></li> <li>• <b>Aplicação da teoria na prática</b></li> <li>• <b>Atuação profissional</b></li> <li>• <b>Influência da professora</b></li> <li>• <b>Prática na formação</b></li> </ul>
<i>Brás</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Proposta curricular</b></li> <li>• <b>Atividade extracurricular</b></li> <li>• <b>Relação teoria e prática</b></li> <li>• <b>Possibilidade de buscar outros referenciais</b></li> <li>• <b>Insegurança na formação</b></li> <li>• <b>Interesse pessoal</b></li> <li>• <b>Formação pluralista</b></li> <li>• <b>Pensamento crítico</b></li> <li>• <b>Atuação profissional</b></li> <li>• <b>Influência da professora</b></li> <li>• <b>Prática na formação</b></li> <li>• <b>Sentido e experiência</b></li> <li>• <b>Saúde mental</b></li> <li>• <b>Questões institucionais</b></li> </ul>

Fonte: Dados de pesquisa (2017)

As análises a seguir apresentam discussões relevantes sobre as unidades de sentido acima apresentadas, por serem recorrentes nos relatos das entrevistas e articularem-se de maneira a revelar semelhanças, diferenças e completudes entre as narrativas e o objeto de estudo em questão. Para tornar o texto mais fluido e reunir os significados presentes nas unidades de sentido identificadas, as análises incluem todas as unidades encontradas. Porém, para destacar suas inserções, algumas aparecerão em negrito com o objetivo de ilustrar que, mesmo havendo uma separação didática, os fenômenos se inter-relacionam entre si em um

mesmo relato e em relação às demais narrativas. A descrição de cada uma das unidades pode ser consultada no Apêndice C, bem como a **proposta curricular** do PPC 1994, ver anexo I.

Dessa forma, partindo-se da questão, *Como você analisa a proposta curricular, do curso de psicologia da UFMA, em relação a sua (futura) atuação profissional?*, as entrevistadas iniciam suas falas que indicam ausências e presenças de conteúdos na **proposta curricular**, principalmente referindo-se às disciplinas ofertadas. Nota-se o interesse das alunas por áreas de atuação da psicologia não contempladas no currículo, como a Psicologia Jurídica, presente apenas como uma das opções de Estágio Obrigatório sem disciplina específica. Além disso, destacam suas buscas por preencher tais lacunas através de **atividades extracurriculares**, motivada por **interesse pessoal** ou pela **influência da professora**, sinalizando que a estudante se coloca na posição de autodidata ou de pesquisadora para contemplar a **formação pluralista** em concordância com o PPC, conforme os relatos a seguir:

[...] pensando nas disciplinas especificamente, sem considerar o que eu fiz por fora, extracurricular, digamos assim, eu acho que ela [a proposta curricular] não contempla, eu acho que ela é bastante deficiente no que diz respeito a atuação, o conhecimento teórico, eu acho que ela dá bastante, mas eu acho que a atuação é muito deficiente ainda na grade curricular (ANA).

[...] eu não tive nada de jurídica na grade curricular do curso, fui conhecer a área por congressos, por eventos dentro e fora da Universidade; e aqui dentro da UFMA foi por interesse de alunos, não foi vinculado a professores, foi quando surgiu o grupo de jurídica, aí eles começaram a fazer eventos aqui, assim que eu fui conhecendo mais, e a partir do que teve aqui que eu fui procurar em outros locais, quando tinha eu ia [...], mas dentro do curso não, dentro da grade curricular não foi contemplado nada e nem em uma outra cadeira (CAPITU).

[...] de eventos, porque o curso ele proporciona muitos eventos, que às vezes a gente não dá nada por uma palestra, [...] “ah, vai ter isso aqui? Nossa! Eu vou para essa palestra”, “ah, mas vai ser no horário da aula”, então conversa com o professor. Aí o curso tem a semana de psicologia, passei a participar, acho que essas últimas três Semanas de Psicologia todas eu participei, [...], mas eu ia, eu acho que eu já estava nesse movimento e procurei participar, o que era oferecido pela coordenação [...] (ELIS).

Observa-se no primeiro relato referência a uma formação deficiente no que diz respeito a **atuação profissional**, já o segundo indica um movimento dos próprios alunos para minimizar tal deficiência. No entanto, o Curso também cria estratégias para amenizar as lacunas de sua formação, ofertando atividades acadêmicas sobre temas diversos. Considerando que o PPC sugere uma **formação pluralista**, as diversas áreas de atuação deveriam ser contempladas no curso, ainda que parte delas, pois a totalidade se mostra impossível. A ausência de algumas áreas de atuação é percebida por todas as entrevistadas.

Ainda nesse contexto, observa-se que a presença da docente aparece como relevante na relação da aluna com o conteúdo trabalhado em sala, denotando a **influência da professora** no manejo das aulas estimulando o interesse da aluna por um conteúdo até então desconhecido ou desinteressado:

[...] eu até falei para a professora, na avaliação do último dia de aula, que eu não me interessava por essa área, nunca me interessei em trabalhar com ela, mas a gente sabe que o campo dela é enorme aqui em São Luís, e eu não vou sair do curso sem tá preparada para o trabalho, se eu tiver que sair daqui pra uma empresa trabalhar, eu me acho preparada pra ir pra lá fazer meu serviço, e bom, fazer um bom serviço e não ficar desesperada sem saber o que eu vou fazer. E sei o que eu vou fazer porque a cadeira foi muito boa; e foi uma das únicas áreas que eu saí daqui me sentindo assim firme e preparada pra fazer (CAPITU).

Tal influência também se relaciona às unidades de sentido sobre **relação teoria e prática** e na inclusão da **prática na formação**. Observa-se que a **proposta curricular** se mostra deficiente por não oferecer uma sistematização na oferta de atividades práticas ou conteúdos práticos que complementem disciplinas teóricas. Tal cenário implica em uma lacuna na formação percebida pelas entrevistadas, o que gera uma certa **insegurança diante da atuação** ao não se sentirem preparadas para a prática profissional, como apontam a seguir:

Então, eu sinto uma certa carência em termos de prática, né?! Que a gente teve muito, muito, muito pouco, e isso é problemático, a gente teve muito professor que ajudava do tipo “isso aqui é o conteúdo, isso aqui é a teoria, agora vocês vão lá e façam”, mas essas atividades que eram práticas não estavam necessariamente incluídas no programa da disciplina, né?! (BRÁS)

[...] não tem uma sistematização disso aqui dentro da UFMA, pelo menos não na minha grade que é a grade dez, né?! Fica muito a cargo do professor de ter assim a criatividade de colocar um trabalho que seja voltado pra prática, isso geralmente acontece na terceira unidade, né, mas eu percebo que os professores se esforçam nesse sentido e que geralmente quando tem um trabalho que é clássico de uma disciplina, como por exemplo Inconsciente II, que a gente fazia a observação da criança, né, e aí mudou a professora na turma subsequente a minha, mas a professora que ficou manteve esse trabalho de observação da criança, então eu percebo assim que não é uma coisa talvez inserida como cultura no departamento de levar os alunos para prática, mas que assim, que a gente tem muitos professores que fazem esse movimento e esse movimento é reconhecido pelos alunos e pelos outros professores até como importante (DOM).

Ah! Às vezes, ela vem (risos), ela vem, a teoria vem (risos), eu consigo, assim, como eu estagio em clínica, então eu estou num processo de estudo, primeiro, para prática, eu já fiz só um atendimento até agora, mas assim, eu achei que quando eu fosse atender, tudo o que eu tinha estudado ia comparecer naquele momento, então, assim, como se, é clínica psicanalítica, como se Freud e Lacan estivessem no meu ouvido (risos) e eu “Ah! Sei exatamente o que fazer”. E aí, não. Bate medo, bate insegurança. Será que eu estou fazendo o certo? Será que eu não estou? E eu acabo saindo até do que eu deveria está fazendo, mas como eu sou estudante, e estou lá

como estagiária, eu acho que esse é o momento de eu ter... não que eu não vá ter quando eu tiver na prática, mas esse é o momento que eu vá ter esse medo, até para eu trazer para minha supervisão e dizer “olha, eu acho que eu estou brecando aqui, eu acho que eu não fui bem aqui ó, mas eu fiz isso, isso e isso, e aí?”, para que ter um retorno, porque a importância do meu supervisor é exatamente essa, de dizer se eu estou nesse delineamento correto, estou na linha certa, aonde é que eu estou me desviando [...] (ELIS).

[...] a professora não quis botar a gente direto para atender porque a gente relatou que se sentia insegura para já chegar no “vamos ver” atendendo, porque muita teoria, muita teoria, muita teoria, a gente não tinha muita noção de como transformar essa teoria numa atuação realmente prática para a clínica, então ela deu esse período para a gente se adaptar, para começar a atender, e aí nesse período de adaptação a gente foi meio que fazendo simulações, então a gente convidava algumas pessoas e elas tinham que simular alguma demanda e a gente meio que tinha que atuar diante dessa demanda, e a professora dava um feedback. Eu acho que ela foi meio que moldando a gente, né, modelando a gente, e eu acho que funcionou, porque, no caso da minha experiência com estágio foi fundamental o papel da professora, da supervisora, como ela estava muito presente, eu me senti extremamente segura quando eu cheguei para realmente atender, mas eu não vou dizer que eu cheguei segura porque eu saí das cadeiras e fui direto, supersegura, eu acho que esse período que ela deu para adaptação, para a gente ter esse tempo de que pegar o que a gente tinha de conhecimento teórico e meio que ir transformando isso em uma prática, eu acho que foi fundamental [...] (ANA).

Nesse sentido, percebe-se que a **influência da professora** pode suprir as lacunas deixadas pela **proposta curricular** em termos de prática profissional, pois sua experiência como profissional favorece à inserção de atividades que possibilitem à estudante o contato com profissionais atuantes no mercado de trabalho ou práticas que viabilizem o desenvolvimento de habilidades necessárias, aproximando-a da realidade profissional. Ainda que a experiência prática do estágio seja ofertada, observa-se que não elimina as dificuldades diante do exercício da prática profissional. Os relatos indicam que existe um distanciamento entre a **relação teoria e prática** e a **prática na formação**, presentes na **proposta curricular** e, muitas vezes, os alunos buscam alternativas por conta própria para minimizar essa distância e **insegurança diante da atuação**. Como se pode observar:

[...] os professores, dependendo de quem é, ou ele vai dar muito sobre a abordagem teórica dele, ou vai ficar essa parte crítica de texto e tal, mas não trazer isso que a SOP<sup>24</sup> trouxe, de você conhecer os profissionais da área, da tua cidade, de ver em que tu vai trabalhar, com o que que tu vai trabalhar, foi bem pouco, foi mesmo questão que a professora mesmo trouxe esse formato, que eu acho que é o ideal para as outras cadeiras em questão de atuação, em questão de área mesmo em que você vai trabalhar; foi um treinamento que ela fez, foi um treinamento, não é só tu lê textos e tentar... e fazer uma prova, não, a gente fez modelo de... a gente criou uma empresa, a gente trabalhou em cima dessas empresas o semestre inteiro, a gente foi recrutar pessoas, a gente foi fazer anúncio de vaga, a gente foi fazer tudo que tu tem

---

<sup>24</sup> Disciplina de Seleção, Orientação e Treinamento Profissional (SOP).

que fazer no trabalho do organizacional, esse foi um formato que eu gostei muito assim de cadeira... (CAPITU).

[...] a maioria dos professores é só teoria, teoria, teoria, e eu acho que tem uns que não se tocam muito de não falar nem na sua prática, é mais só na teoria, porque até eu acho que o falar da prática, de sua prática, já remete que a gente tenha o exercício da imaginação de como é que é [...] (ELIS).

[...] pensando Escolar de fato a gente só tem uma cadeira, que é a Psicologia Escolar, [...] eu acho que para uma cadeira ela trouxe muita coisa, agregou muito na minha formação, eu acho que pela própria dinâmica da professora, eu acho que a professora soube pegar o conteúdo programático, que tem na ementa... e ela soube meio que ir articulando [...], com documentário sobre como é que funciona a psicologia dentro das escolas, que ela passou, então eu acho que ela soube fazer uma articulação entre teoria e prática, eu acho que foi suficiente (ANA).

Observa-se, também, a convergência de conhecimentos apreendidos em outras disciplinas não específicas da área em questão, em parte pela iniciativa isolada de alguns professores que facilitam a aproximação entre teoria e prática e a compreensão da **prática na formação**, mesmo sem direcionar os referenciais teóricos específicos, e colaboram para a **formação pluralista** que caracteriza a **proposta curricular** do PPC/1994 em estudo:

A questão assim de que a proposta do curso de psicologia da UFMA é ser um pouco generalista, de abranger várias áreas da psicologia, de dar esse conhecimento para o aluno, do que é a psicologia, possibilidade de atuação da psicologia, possibilidade de abordagem, eu acho isso muito rico, só que aí a gente sai da graduação e ainda tem um longo caminho a percorrer para se tornar um profissional, né, então assim o curso de psicologia da UFMA ele realmente te inunda de conhecimento, e como inunda né, eu acho que eu tenho texto lá em casa para o resto da vida, mas essa questão da formação profissional eu acho que ainda precisa ser muito pensada, assim, da atuação do aluno enquanto psicólogo no mercado de trabalho... (DOM).

Justamente, tipo, a gente não estuda nada com ênfase em autismo, mas a gente estuda psicopatologias, a gente sabe que tem manuais diagnósticos que avaliam isso e se for necessário eu vou me debruçar sobre esses manuais para ter um conhecimento maior, é tipo, sabe quando tu vais fazer prova com consulta? Tu precisas ter lido o material antes para tu saber pelo menos onde tu vais apertar, né, onde tu vais procurar, é mais ou menos isso, a gente tem uma formação generalista... (BRÁS).

A **formação pluralista** refere-se à diversidade de conhecimentos oferecida pelo curso, aponta ainda a impossibilidade de abrangência de todas as áreas, e com o tempo limitado no que se refere a pluralidade da psicologia; observa-se que a formação proporciona um grande arcabouço teórico, a possibilidade de integração das disciplinas e a notícia de alguns conteúdos, ainda que sem aprofundamento, como indicado. Ainda que a proposta curricular possua suas lacunas, as entrevistadas reconhecem essa formação.

Outros aspectos da **formação pluralista** e da **proposta curricular** oferecidas pelo Curso de Psicologia e reconhecidas pelas entrevistadas se caracterizam como atitudes necessárias ao desenvolvimento da **atuação profissional**, como exemplo, o **pensamento crítico**, a **responsabilidade ética** diante da profissão e do outro, e a **empatia** como compreensão das individualidades e dos aspectos sócio-históricos envolvidos.

[...] perceber o que é em comum na psicologia, que é esse respeito a individualidade, que foi o que ficou mais marcado pra mim, que o psicólogo talvez seja o único profissional que realmente se preocupa com as individualidades, sabe, uma sociedade em que muitas vezes você é forçado a ser igual, a seguir muitas regras, muitos padrões que te deixam infeliz, o psicólogo é esse profissional que vem perguntar “não, mas e você diante disso?”. É isso que eu vejo em comum (DOM).

[...] ao longo da minha trajetória no curso eu passei a ver que tudo que eu tenho nessa base curricular, para minha formação, ela me atende muito bem, até pelas questões assim, do lidar mesmo com o outro, que é o principal que eu acho que a gente vai ter, em qualquer abordagem que a gente vá escolher (ELIS).

[...] mais nessa questão mesmo de crítica social, crítica do nosso modelo de sociedade e como o psicólogo ele vai chegar nesses locais pra meio que quebrar... quebrar esses pensamentos positivistas, 100% médico, né, indagar o serviço mesmo que acontece no geral, fazer essa coisa mesmo multiprofissional e o profissional chegar e dar um contraponto das decisões, um contraponto das observações que acontecem no local, acho que serviu mais pra isso mesmo, de se atentar ao que acontece no nosso social, e que a gente tem um papel importante pra tentar modificar certas coisas, modificar esse modelo rígido, sem crítica, modelo burocrático, é isso... se atentar mais ao sujeito, a subjetividade de cada sujeito. Na jurídica, por exemplo, que eu estou vendo no estágio, de como cada caso é um caso, de que não é só tu diagnosticar uma pessoa, jogar ela dentro do hospital e está tudo bem no social que aquela pessoa está lá trancadinha. Entendeu? Mas de realmente perceber, será que essa pessoa não tem um jeito dela voltar para o social? Essa pessoa tem família? Esse diagnóstico foi dado como? Os profissionais falaram a mesma coisa... deram o mesmo diagnóstico sobre essa pessoa? [...] foi mais mesmo para abrir a cabeça de pensar diferente, pensar diferente dos outros profissionais e levar a diferença (CAPITU).

Percebe-se que a clareza sobre a **proposta curricular** do curso, por parte das alunas entrevistadas, ocorre ao longo do curso, perpassando uma dificuldade inicial de compreender a totalidade e integralidade do currículo em termos de organização e sistematização do conhecimento teórico e prático, como a distribuição da sequência de disciplinas, a relação destas com a **atuação da psicóloga**, a **relação teoria e prática**, o que indica um desconhecimento do PPC/1994 e uma certa dificuldade em relacionar as disciplinas teóricas, dispostas nos períodos iniciais do curso, com a futura prática profissional.

[...] a base da psicologia eu acho que ela está nas disciplinas comuns como a gente chama, então eu acho que a base tá aí, então para eu ir pra um lugar que não tenha a

disciplina específica, como é específica, eu posso estudar os textos específicos, mas aí eu já teria uma base anterior que eu, assim, eu não sei dizer quais seriam os autores que trabalharam e estudaram psicologia jurídica porque eu não fui estudar isso, mas eu acredito que teria sim... [...], eu achei superbacana a minha formação aqui na UFMA, o meu História<sup>25</sup> I, II e III, [...] para mim esse que é meu alicerce, essas disciplinas, quando eu penso assim disciplinas comuns, Aprendizagem, Desenvolvimento, eu acho que tudo isso chega um momento que culmina que a gente acaba indo pra onde a gente vai escolher, mas eu acho que é, que essas bases são fundamentais, e eu acredito que eu tenha sido contemplada... (ELIS).

No entanto, a medida que a estudante vai vivenciando a **proposta curricular**, passado os dois primeiros anos de curso, verifica-se uma maior compreensão desta:

No começo do curso foi muito confuso pra mim, porque eu estava dando várias cadeiras de coisas assim... a maioria que eu nunca tinha visto, não sabia pra que servia, não sabia qual era a minha atuação, porque a gente chega dizendo que a gente quer ajudar as pessoas (risos) e aí os professores quebram nossas pernas, falam que não é isso e começam a ensinar várias coisas que a gente não sabe pra onde vai, não sabe o que é, então foi muito difícil, tipo ligar que eu estava dando uma História da Psicologia, a cadeira de sociologia não tinha nada a ver, na hora a gente não vê que não tem nada a ver com o que a gente vai trabalhar, a de Filosofia também, tu não consegue encaixar pra que serve nada daquilo, eu não conseguia encaixar nada... e depois eu fui vendo que elas... que essa sequência do currículo, da grade curricular, ela faz um certo sentido, de você conhecer a teoria, de você ter um pensamento filosófico, sociológico, conhecer as teorias principais e aí você conhecer as áreas e só no final você olhar mesmo uma prática do estágio. Depois de muitos anos estudando (risos) e tentando entender a minha profissão, depois de muito tempo assim, sei lá, faz...depois do sexto período, sétimo período que aí tu vai ligar “ah, aquela cadeira de aprendizagem lá no segundo período que eu dei por duas semanas numas férias (risos) vai servir pra eu fazer um concurso, vai servir pra eu trabalhar numa escola...” Um monte de coisa, depois que você vai se atentar... Neuroanatomia, ela vai servir de base agora pra tu entender talvez certos transtornos que têm aqui em psicopatologia, que talvez tu vai lidar com isso na jurídica, vai lidar com isso no hospital, entendeu? (CAPITU).

Nos primeiros períodos eu achei que: “Putz! Que horas que eu vou na psicologia mesmo?”. E aí, agora, olhando pra trás da minha trajetória, eu vejo que desde... o primeirinho período, toda e qualquer coisa serviriam de base, porque eu não tinha como construir uma disciplina, vamos supor aqui, [...] uma leitura em psicolinguística me ajuda hoje em uma leitura no meu estágio, assim, são coisinhas que eu ficava “Poxa! Para que eu estou estudando isso? Eu nem quero isso”. História! E História da Psicologia! Eu não estou fazendo o curso de história, o que eu quero fazer História I, II e III? Ainda por cima, porque foi um, dois e três; mas quando eu estou numa disciplina e eu, interessante que faz tanto tempo, mas eu ainda me lembro das aulas, de algumas coisas que eram trazidas. Poxa! Se eu não tivesse essa base, como é que ia ser? E, então assim, as disciplinas não foram colocadas aleatoriamente, quando a gente entra a gente “Pra que que isso tá aqui? Pra que que isso tá aqui?”, uma foi servindo de base pra outra, então assim, eu vejo que minhas bases foram se formando no primeiro período e que uma foi servindo de base pra outra e de comparação, se não de base, mas até de um comparativo pra mim mesma. Toda vez que você me pergunta eu não sei se estou indo bem para resposta, se já estou fugindo... (ELIS).

---

<sup>25</sup> História e Fundamentos do Saber Psicológico.

Sob esta perspectiva, destaca-se das entrevistas que a **proposta curricular** apresenta uma formação ampla, contemplando uma diversidade significativa de conteúdos e de áreas de atuação, atendendo a **formação pluralista** proposta pelo PPC, ainda que suas limitações não possam ser descartadas, seja por questões institucionais, indisponibilidade de professoras com conhecimentos práticos específicos, carga horária do curso, etc. No que concerne às abordagens teóricas e conteúdo referentes às áreas de interesse das alunas, a **proposta curricular** apresenta-se também equilibrada, considerando a diversidade que lhes é apresentada, em conformidade com uma **formação pluralista**. Como se verifica:

[...] no que diz respeito às abordagens, eu acho que a UFMA não pesa para nenhuma abordagem específica, no que diz respeito as cadeiras, a estrutura curricular das disciplinas mesmo. São três cadeiras de análise do comportamento, três cadeiras de psicanálise, três cadeiras de teorias da consciência, eu acho que isso é um ponto extremamente positivo, principalmente, porque quando eu comparo a minha experiência com as abordagens com as de outras pessoas de outras graduações eu vejo que eu consegui aproveitar muito conhecimento dessas cadeiras (ANA).

A gente teve muito preparo porque a gente tem uma visão crítica das coisas, a gente lê muita teoria e a gente discute muito sobre, mas na hora do “vamos ver” esse tempo é muito curto, é muito reduzido. Como você vai atuar? O que que é a atuação do psicólogo dentro desse contexto? É muito limitado, não significa que nós não estamos amparados teoricamente, não temos o conhecimento técnico, mas é o que você sabe. É o saber fazer, né? Como é que eu vou aprender a fazer se eu não tenho tempo para isso? Isso é uma coisa que eu sempre senti como muito carente (BRÁS).

[...] eu sempre fui muito tímido, sempre tive muito receio de falar, e eu sabia que eu precisava mudar isso quando eu entrei no curso, e isso foi mudando gradativamente até chegar no ponto que estou hoje, né, cinco/seis anos depois, mas é... a gente não dá valor pra isso, pro quanto os professores acham importante que a gente fale, que a gente participe, a gente não dá valor pra seminário, porque é um jeito de ganhar nota fácil, né, ou de dá a nota fácil ou, a gente não presta atenção no que o aluno tá falando, eu tenho as minhas dificuldades de ver uma apresentação e eu acho que eu aprenderia mais se eu tivesse lendo sobre, paciência, mas isso de tu ir lá pra frente e falar sobre, isso de tu ler um texto e tu discordar, tu falar que tu discordou do texto, é uma coisa que não valorizada pelos próprios alunos, isso vai variar de pessoa pra pessoa, de turma pra turma. A gente é instigado a fazer isso, a gente lê o suficiente pra ter posicionamentos contrários ao que a gente lê, ao que a gente vai ver no campo de atuação, mas, se colocar, é por isso que eu digo que é uma pergunta difícil. Entendeu? Porque isso de se colocar já vai fugir de todos esses aspectos, a formação já vai me exigir isso, mas talvez ela exija sem me fazer entender que é por isso que tão me pedindo certas coisas, entendeu? “Ah! É por isso que tu queres que eu participe da aula, é por isso que tu queres que eu apresente um seminário”, “Ah! É porque lá na frente isso pode ser...”. Entende? (BRÁS).

“Mas, por que que eu tenho que participar e como que eu vou participar? Eu discordo, eu li, mas eu não tenho habilidade nenhuma para levantar a mãozinha e falar”, isso para mim é uma dificuldade até hoje, entendeu? E eu trabalhei, eu tive a oportunidade de trabalhar muito disso durante a graduação, mas de novo, porque surgiram uma oportunidade aqui, estagiárias da professora tal, ali (risos), mas o

curso não dá uma atenção para isso... e a Universidade não dá, né, mas é uma coisa que a gente não trabalha. A formação é acadêmica, preparo acadêmico, esse tipo de coisa que vem no dia a dia, “vocês precisam falar bem, dialogar bem”... (BRÁS).

Os relatos apontam para a construção de um **pensamento crítico** e para a dificuldade de discernimento da aplicação **prática na formação**, ainda que percebam um movimento para tal. Essas unidades se relacionam à **responsabilidade ética** que as entrevistadas já identificam ao longo de seu processo de formação. Entende-se que é neste sentido que o relato de Brás aponta uma falta de cuidado ou um hiato diante da **proposta curricular** e do PPC, para favorecer um melhor desenvolvimento das habilidades sociais citadas necessárias a **atuação profissional**.

Importa considerar que a **prática na formação** viabiliza às alunas aprender modos de ser e agir ao se colocar no lugar de psicóloga, possibilitam desenvolver habilidades e competências fundamentais a **atuação profissional**, bem como, **responsabilidade ética**.

[...] então na Empresa Junior eu aprendi muito disso de ter ação, de ter um pouco mais de atitude, e também da questão assim que foi novo para mim, as pessoas te olharem e tu ser o psicólogo, sabe? É claro que as pessoas para quem a gente prestava serviço na Novamente sabiam que nós éramos estudantes, que era uma prática supervisionada, mas [fala indistinta] a pesquisa de clima que a gente fez num condomínio, a gente fez uma dinâmica pra..., porque era com os porteiros, né, a pesquisa de clima, para os porteiros falarem para gente sobre o trabalho deles e eles olhavam para a gente já no lugar de psicólogo, eu sentia essa responsabilidade, entende? Eu lembro na hora eu fiquei “Meu Deus, o que que eu faço com isso? Como é que eu ouço isso? Como é que eu pego, será que eu anoto?”. Pois é, esse tipo de atividade me colocou muito nessa responsabilidade assim, e também, às vezes, um pouco nessa angústia de “Meu Deus, agora o que que eu faço?”. Que é bom a gente experimentar isso também, mas não é bom ficar só nisso, né?! (DOM).

Muita responsabilidade, a gente está em um lugar, ainda como estudante, de lugar como profissional, porque quem vai procurar o serviço não procura o serviço do estudante, e sim, da especialidade, então ele vai atrás do psicólogo, aí, claro, a gente explica que é estagiário e tal. O que, às vezes, não faz tanta diferença porque a pessoa que está indo lá ela não tem esse discernimento, se é estagiário ou se já é formado, mas eu tive agora na prática, é um lugar muito difícil, é um lugar pesado, é um lugar que demanda muita responsabilidade, eu acho que para mim a palavra do estágio é responsabilidade, até porque eu carrego comigo o nome da Universidade, o nome do Curso, então eu não estou sozinha no lugar, então toda vez que eu entro nesse lugar, para mim não é a Elis que tá lá, é a Elis, estudante de psicologia da UFMA, então eu tenho que está no lugar do curso que já tem um trabalho e da Universidade que já tem um nome (ELIS).

Cabe contextualizar que o PPC de 1994, por não estar baseado nas DCN de 2011, não apresenta em sua proposta os conceitos de habilidades e competências, pois estes não são dispostos pelo Currículo Mínimo, que dá a base para a referida proposta curricular. No

entanto, já estão previstas as atividades de Estágio Curricular, no último ano do curso, justificando-se na necessidade de desenvolver habilidades essenciais à prática profissional, embutidas no fazer *psi*, identificado por Brás como “aprender fazendo”.

Vale lembrar que as DCN em sua reformulação, através da Resolução nº 5 de 2011, conceitua habilidades e competências e dispõe sobre a inclusão destes constructos na **proposta curricular** dos cursos de Psicologia, descrevendo-as como fundamentais à formação do psicólogo. O novo PPC de Psicologia da UFMA implantado em 2015 já contempla tais exigências. Por isso, a **prática na formação**, também aparece em termos de comparação entre as duas estruturas curriculares vigentes. Embora não seja uma unidade de destaque para os entrevistados, que, ao se referirem ao novo PPC, enfatizam a disponibilidade de atividades e disciplinas voltadas para a prática profissional, possibilitando um maior contato com o mercado de trabalho e com os profissionais de áreas diversas.

Diferentemente da **proposta curricular** de 1994, a nova proposta de 2015 dispõe dos Estágios Básicos em áreas diversas, iniciados ainda no primeiro ano do curso, enquanto a proposta anterior contava apenas com os Estágios Curriculares no último ano de curso e, segundo os relatos, com atividades propostas pelas professoras, como entrevistas com psicólogos, visitas à campo, entre outros, para aproximar as alunas do **mercado de trabalho** e da **prática profissional**, conforme relato a seguir:

Do jeito que o pessoal está tendo agora, por exemplo, eles tiveram a oportunidade de ir em escolas. Não sei como é que está isso, né. Já tiveram estágio básico em organizacional, por exemplo, já viram a atuação em diferentes empresas [...] já é uma diferença, tu já tens contato com o que é a prática. [...] porque tu lês sobre, tu sabes o que é, mas tu não viste. A gente fez muita entrevista também, né? Acho que isso ajudou bastante, [...] gente fez até o oitavo período, do primeiro ao oitavo, mas era procurar profissionais que atuassem em determinadas áreas, que trabalhassem com determinadas abordagens, então já é uma maneira de se aproximar, de uma maneira breve tu tem, e eu acho que também vai muito do que os alunos da graduação também fazem com isso, entendeu? Do quanto tu valorizas aquilo que tu estás vendo, isso aí vai de maturidade de pessoa para a pessoa, então paciência, né? Mas isso também é uma oportunidade, do mesmo jeito que o pessoal do estágio básico vai chegar para ver o contexto em diferentes organizações, ver como é que funciona e em sala eles vão discutir sobre isso “não, eu vi isso”, “eu vi isso aqui e estava errado”, “isso aqui eu pude ver isso e isso aqui”, e pude ver sei lá, né. É uma coisa que a gente consegue com a entrevista, mas assim de uma maneira um pouco, um pouco mais limitada, né? Que é a percepção de uma pessoa sobre o contexto de trabalho dela, então dependendo do que ela for te dizer é um pouco mais difícil de tu tecer críticas ou pensar sobre o que é a atuação naquela área porque tu estás vendo uma visão, a visão de uma pessoa, né? (BRÁS).

[...] a professora ela deu a cadeira e assim, não foi como se eu tivesse visto uma prática, eu fazendo uma simulação como nas outras, [...] mas a gente teve a

oportunidade de fazer entrevistas com profissionais da psicologia escolar, que atuavam nessa área, então eles meio que contaram, nessas entrevistas, sobre a rotina deles, então isso já deu uma noção muito forte de como é que funciona a rotina de um psicólogo escolar e a cadeira com toda a teoria que ela traz, também, deu uma noção... (ANA).

[...] em algumas cadeiras eu tive trabalhos práticos, é, nas cadeiras de Técnicas de Exame, é, na cadeira, acho que de SOP, chegou a ter trabalhos práticos, e também todas as vezes que a disciplina exigiu entrevista com psicólogo foi muito rico, porque a gente pode conhecer um pouco de como era o ambiente de trabalho real de um psicólogo, das demandas reais e, às vezes, a gente acabava vendo assim que o cenário não era tão ruim quanto a gente esperava, né. Por exemplo, eu entrevistei um psicólogo de um CAPS AD, nossa, eu achei que ele ia chorar todas as misérias, todas as pitangas, mas eu vi assim que mesmo diante de todas as dificuldades, de lidar com outros profissionais e de não poder inserir certas coisas que ele acha importante, mas ele conseguiu fazer um trabalho ali, então eu gostei disso e isso contribuiu para minha formação profissional (DOM).

Nota-se que devido a proposta curricular não apresentar atividades práticas de modo sistematizado ao longo da formação, favorece a distância do mercado de trabalho e, conseqüentemente da prática profissional, ficando a critério da professora responsável pela disciplina inserir atividades em sala de aula ou atividades em campo e relacioná-las à **atuação profissional**. A familiaridade com o **mercado de trabalho e a prática profissional** também aparecem, muitas das vezes, a partir da experiência profissional das professoras como psicólogas.

Outras formas de aproximarem o contato com o **mercado de trabalho e a prática profissional** também aparecem por meio de **atividades extracurriculares**, compreendidas em eventos, congressos, palestras, minicursos, bem como, estágios não-obrigatórios, trabalhos voluntários, etc. Sobre como esse preparo para a prática Dom respondeu:

[...] para essas nuances da prática, não, porque isso é só a prática mesmo que prepara, pra mim é só o exercício que faz com que a pessoa se molde, mas por exemplo, na disciplina de Aconselhamento Psicológico I e II, a gente está fazendo simulações de atendimentos, e isso é uma coisa que realmente desenvolve as minhas habilidades, tanto observar os atendimentos feitos pelos meus colegas, quanto os atendimentos que eu fiz em Aconselhamento I e que eu vou fazer agora em Aconselhamento II, mas assim, isso é uma coisa que ainda é rara aqui na UFMA, um trabalho que seja realmente parecido com coisas que a gente vai fazer na vida real, na prática mesmo, assim, é até uma questão a se pensar “Poxa, seria esse o papel da universidade, preparar para essas nuances de mercado de trabalho?”. Eu acho assim, que a Universidade precisa expor a gente a isso, de que o mercado de trabalho é diferente, o que não necessariamente é ruim, expor a gente a isso de que a gente vai precisar de outras habilidades que a gente não necessariamente aprende na academia, mas talvez tenham coisas que a gente aprenda na prática mesmo, em projeto de extensão, nas pesquisas, nos expondo mesmo, participando de Empresa Junior...

[...] eu acho que eu me contemplei bastante em diversas áreas na minha graduação, eu acho que se eu não tivesse tido essas experiências de estágios extracurriculares, eu não teria tanto conhecimento das áreas, ter uma noção das áreas, como se eu tivesse me focado só nas disciplinas [...], se eu não tivesse tido através de estágios, minicursos, um workshop que eu participei, eu acho que eu não teria obtido esse conhecimento na graduação (ANA).

A partir de relatos como esse, identifica-se a importância dessas atividades para a **relação teoria e prática**, que permite uma aproximação entre as teorias aprendidas em sala de aula e a prática, muitas vezes deixadas de lado nas disciplinas curriculares. Em concordância com o **interesse pessoal** das estudantes, as **atividades extracurriculares** também se apresentam como estratégia de acesso à conteúdos ou áreas de atuação não contemplados pela **proposta curricular**.

Nos relatos, o **interesse pessoal** e o **sentido e a experiência** revelam-se como maturidade, posicionamento e autoconhecimento, “conforme eu fui construindo o meu andamento no curso eu fui vendo que dependia mais de mim do que de vinte horas em campo” (ELIS) ou “desde que a gente entra no curso, a responsabilidade é minha de fazer uma boa formação, desde eu consegui entrar no curso já é responsabilidade minha...” (CAPITU).

[...] assim tem muito uma crítica de que os cursos de psicologia são voltados muito pra clínica, né, mas assim, claro, as cadeiras de abordagem, principalmente, elas são focadas na clínica, mas isso ajudou muito na minha formação, contribuiu muito para minha formação, para que eu visualizasse a importância de fazer um trabalho pessoal mesmo que eu não esteja na clínica, mas eu vou lidar com pessoas e isso vai me afetar, então assim, é, primeiro, eu não acho o curso da UFMA tão assim voltado pra clínica, beleza, a clínica faz muito parte, mas cara, sinceramente, a clínica é fundamental pra gente entender o nosso trabalho, entende? (DOM).

Mas eu tive, os professores, principalmente, deram vários exemplos desse conhecimento teórico na realidade que me ajudaram a ver a importância, que aquilo não estava ali à toa, entende? Porque, assim, teoria tem aos montes, mas quando a gente percebe a importância dessa teoria na realidade, eu acho que é o que faz diferença, é o que fica, por exemplo, tiveram muitas teorias aqui, muita coisa que eu vi e que eu não me identifiquei muito, eu não vi muito utilidade, talvez, se eu um dia na minha vida ver eventos que me incentivem a abrir mais a cabeça, eu veja mais a importância dessas teorias, desses conhecimentos que eu não dei muito valor na graduação. Por exemplo, eu tinha colegas de sala que iam para a aula de SOP morrendo, mas eu já estava ali, é, até pela Novamente, eu já estava mais atenta a várias coisas da cadeira de SOP, muita coisa eu já fazia mais sentido para mim, mas tinham colegas meus para os quais não fazia sentido [...] (DOM)

Compreende-se o **interesse pessoal** como a responsabilidade que a estudante assume diante da formação, buscando oportunidades, dentro e fora do curso, e conhecimentos, bem

como, desenvolvimento pessoal. Atrela-se ao **interesse pessoal** o **sentido e a experiência** relacionados ao amadurecimento ao longo do curso. O que Brás ilustra em seu relato sobre o tempo a mais no curso como uma chance para maior aprofundamento em alguns conteúdos da psicologia, pelo maior contato com profissionais e com **atividades extracurriculares**, proporciona mais estreitamento com a prática de modo a validar a qualidade da formação.

[...] eu acho que nós temos uma boa formação teórica, mas peca muito na prática, de como atuar... eu acho que eu não tive esse problema, demorei horrores para sair da Universidade e acaba que tu sai... nesse tempo que tu passa a mais, tu tem mais experiência, tu convive com mais profissionais, tu vai ouvir mais palestras, tu vai ver mais curso, tu acaba tendo mais tempo de estágio, né, tipo experiências extracurriculares e isso te deixa mais preparado, mas eu saí mais preparado depois de um ano a mais, né, mas seguro digamos assim, porque se eu tivesse terminado no tempo certo eu não ia ter a mesma segurança. Mas isso é muito de ter oportunidades fora da Universidade, de por acaso conseguir essas oportunidades fora e isso me deu mais segurança, não só porque eu tive a oportunidade de botar em prática o que eu aprendi lá, de alguma maneira eu comprovei que a minha formação é boa, mas isso não dentro da experiência da Universidade. Entendeu? (BRÁS).

Nesse sentido, outra estratégia para entrar em contato com o **mercado de trabalho** e a **prática na formação**, ou com conteúdos ausentes nas disciplinas da **proposta curricular** ocorre através dos grupos de estudo, pesquisa ou extensão. Dom aponta a importância da pesquisa na sua formação profissional:

[...] é até uma questão a se pensar “poxa, seria esse o papel da universidade, preparar para essas nuances de mercado de trabalho?”, eu acho assim que a Universidade precisa expor a gente a isso, de que o mercado de trabalho é diferente, o que não necessariamente é ruim, expor a gente a isso de que a gente vai precisar de outras habilidades que a gente não necessariamente aprende na academia, mas talvez tenham coisas que a gente aprenda na prática mesmo, em projeto de extensão, nas pesquisas, nos expondo mesmo, participando de Empresa Júnior... (DOM).

[...] um grupo de pesquisa também, que eu tenho realizado entrevistas, são entrevistas de cunho científico e não de cunho assim de intervenção psicológica, mas assim, eu também preciso ter uma postura, que eu acho parecida com a de um psicólogo, isso assim de não ser uma conversa do cotidiano, de você está atenta ao que a pessoa está falando, de não julgar, de está atento ao que você está falando, sabe? Eu percebo também, talvez, o meu despreparo pra isso, mas eu fico feliz que eu esteja em uma atividade em que eu estou me preparando para isso e, assim, e a pesquisa traz muito além, por exemplo, no grupo de pesquisa a gente discutiu muito isso de que na pesquisa em psicologia, a própria pesquisa é de certa forma uma intervenção, você faz a pessoa falar, você faz a pessoa pensar naquilo, então eu percebo o quanto é bom eu ter um cuidado desde o momento em que eu chego no espaço em que eu vou fazer entrevista com a pessoa, até a hora de encerrar a entrevista e me despedir daquela pessoa (DOM).

Os relatos apresentam experiências individuais diante da **proposta curricular** do curso de Psicologia da UFMA e de seu PPC/1994 para a formação. Observou-se pela análise

das entrevistas que há uma concordância entre as entrevistadas na falta de atividades **práticas na formação** ao longo do curso que consolide e dê segurança para a **atuação profissional**, e mesmo uma segurança no processo de formação. Destaca-se que essa lacuna, muitas vezes, é preenchida por algumas professoras e as atividades propostas no decorrer das disciplinas. No entanto, não são suficientes para eliminar a ausência de uma sistematização ou de inclusão de atividades práticas na proposta curricular do curso. Algumas narrativas ainda apontam para as **atividades extracurriculares** como uma alternativa para suprir tais hiatos diante das diversas áreas de atuação não contempladas.

Vale lembrar, que as Atividades Complementares, fixada pelo MEC como parte dos currículos de Ensino Superior, não são compreendidas pelo PPC/1994, no entanto, foram incluídos no novo currículo<sup>26</sup>.

Ainda, de modo complementar, a **possibilidade de procurar referências** é apresentada nas entrevistas como alternativa, as alunas percebem uma abertura, conquistada no percurso acadêmico, de buscar orientação sobre outros referenciais teóricos, tanto junto aos professores, psicólogos e outros profissionais, quanto nos recursos bibliográficos, preenchendo assim possíveis vácuos deixados pela formação.

[...] eu poderia recorrer a várias pessoas, aqui a pouco tempo tinha um grupo de psicologia jurídica, muita gente foi pra área, conhece profissionais responsáveis, conhecem literatura, então eu teria a que recorrer, entende? Na cadeira de Psicologia Escolar a professora foi excelente, ela mostrou muito domínio, ela mostrou fontes de dados as quais a gente poderia recorrer, então assim, com certeza no início eu ia ficar bem perdida, eu ia precisar ficar bastante tempo assim estudando mesmo, ia ser, eu acho que no início ia ser bem louco, mas que eu não ia tá assim sem saber o que fazer, entende, eu ia procurar textos mesmo, ia procurar a orientação de outros profissionais [...] daqui a pouco eu vou ver o nome em revistas de alta qualidade, que eu vou ver dando entrevistas, que eu vou ver sendo professores daqui ou de outra universidades, então tem muita gente aqui, tanto professores quanto alunos que estão saindo, que eu confio, isso são pessoas a quem recorrer também, não só a literatura assim de livros, de texto, mas pessoas também em quem eu confio, que eu conheci aqui... (DOM).

O que eu não sei, eu sei mais ou menos aonde procurar, onde eu vou ter esse auxílio, mesmo que seja pesquisando em literatura de base. Entendeu? Para isso. Então, esse é um ponto que eu acho bem favorável. Entendeu? Da gente ter essa noção, essa visão mais ampliada das coisas, de saber que não é só o social, não é só o biológico, não é só... sabe? Integrar tudo isso, de uma maneira que é mais..., não ficar muito fechado em cada área, né? (BRÁS).

Possibilita, não só uma referência teórica do que a gente estuda, desses autores mesmo que são trazidos nos textos, como referência no professor que te dá essa aula

<sup>26</sup> Atividades Complementares possuem carga horária específica conforme exigências da Resolução CNE/CES nº 2/2007. Tais exigências foram instituídas no Ensino Superior pelo Parecer nº 67 do CNE/CES, não se aplicando ao PPC/1994.

porque eu nunca tive problema de ter uma dúvida, alguma questão e ir atrás de um professor e tirar essa dúvida, então eu acredito que tenha uma abertura grande [...] eu acho que a grande maioria dos professores dá uma abertura para que você vá tirar essas dúvidas, até dúvidas que não são da aula, mas que você tem [...] (ELIS).

Quanto as unidades menos presentes nos relatos das entrevistadas - **importância da graduação, saúde mental e questões institucionais** -, nota-se a relevância dada a cientificidade da Psicologia para **atuação profissional**, bem como a necessidade de se pensar a relação entre as alunas e a instituição, tanto à nível burocrático, no que se refere aos prejuízos ocasionados por morosidade nas **questões institucionais**, quanto em nível pessoal, relacionada à preocupação e ao cuidado esperados por parte do curso e da Universidade, incluindo neste a **saúde mental** dos discentes.

Então eu comecei a entender também a importância da graduação em Psicologia, realmente não é todo mundo que é psicólogo, não é porque você gosta de conversar, não é porque você é sensível que você é psicólogo, que conhecimentos teóricos e científicos importam mesmo, fazem diferença (DOM).

Tempo de estágio que eu estou perdendo por causa de uma ou duas semanas que aquilo deveria tá pronto [...] e que está sendo prejudicada por processos burocráticos, quem vai fazer estágio em hospitalar quando chegar no início do período, ele tem que tá pronto, esse crachá tem que tá pronto... [...] tu chegas na coordenação e a coordenação te dizes “não, o professor vai entrar em contato com vocês”, duas semanas se passam e o professor não entra em contato contigo, tu vais atrás do professor: “Professor, é que eu me matriculei no estágio em psicologia hospitalar”, “Ah, eu estava esperando tu me procurares”, foram duas semanas aí... Aí duas semanas, uma semana pra confecção do crachá, eu perdi três semanas que eu deveria estar indo todo dia... (BRÁS).

[...] eu acho que para um curso de psicologia a gente é muito alheio ao que é a saúde mental dos universitários, [...], eu acho que a gente não trabalha aspectos pessoais de estudantes, assim, isso é trabalhado, mas é muito de cada um, fica muito solto, eu acho que a gente entra numa lógica muito cruel de “vocês precisam ler o texto, vocês precisam participar”, “Por que que eu preciso participar?”, “Por que que eu estou lendo o texto de uma coisa que eu não gosto?” (BRÁS).

Ante a metodologia adotada, considerou-se pouco produtivo a análise isolada das unidades de significado apresentadas nas entrevistas, uma vez que, os relatos se entrecruzam, possibilitando formar uma rede relacional, conectada a partir do fenômeno investigado: a relação entre a proposta curricular do curso de Psicologia da UFMA e os possíveis impactos e repercussões na formação. Isto posto, ao considerar a Formação em Psicologia e a relação desta com a proposta curricular, optou-se por analisar unidades de sentido de modo inter-

relacionado, retratando a experiência total dos discentes diante do Projeto Pedagógico do Curso.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme os objetivos propostos, a presente pesquisa analisou os dois Projetos Pedagógicos em vigência no curso de Psicologia da UFMA, aprovados em 1994 e 2015, em concordância com os respectivos dispositivos legais que dispõem sobre o ensino superior e a formação de psicólogo, visando a compreensão do cenário da formação atual por esta IES. Constatou-se que a coexistência de dois Projetos Pedagógicos de Curso formaliza diferentes objetivos e perfis de formação, e implica consequências significativas na estrutura do curso, nas atividades propostas, na dinâmica de ensino/aprendizagem, na atuação do profissional alinhado a este contexto e, finalmente, na experiência de formação dos estudantes de psicologia da UFMA.

Acrescentou-se a análise a contextualização do processo de criação e implementação do primeiro curso de Psicologia do Maranhão a partir do Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia, datado de 1988, de modo a compreender as demandas e necessidades do momento histórico e como influenciaram na elaboração dos projetos seguintes.

Para conhecer os impactos da proposta curricular a partir da vivência de estudantes de psicologia da UFMA, graduadas até 2018, foram entrevistadas cinco estudantes, concluintes em seu último ano de atividades, a partir do uso de um questionário com uma pergunta aberta relacionada ao objeto desse estudo: *Como você analisa a proposta curricular do curso de psicologia da UFMA em relação a sua (futura) atuação profissional?*

Observou-se na análise das entrevistas que as seguintes unidades estão presentes nos relatos das cinco entrevistadas: **proposta curricular, atividade extracurricular, relação teoria e prática, atuação profissional, influência da professora, prática na formação**. Tais unidades relacionam-se entre si e, de modo geral, ilustram a ausência identificada pelas entrevistadas de uma melhor relação entre teoria e prática ao longo de sua formação, o que influencia em sua prática profissional. No entanto, diante dessas lacunas, tais percebem-se buscando alternativas, e reconhecem que alguns professores procuram amenizar a ausência com atividades práticas nas disciplinas, bem como, pela procura de atividades extracurriculares.

As unidades, **possibilidade de buscar outros referenciais, insegurança na formação, formação pluralista, interesse pessoal, mercado de trabalho e prática profissional, aplicação da teoria na prática, sentido e experiência, empatia**, repetem-se três a quatro vezes entre as entrevistadas e ressaltam uma correlação entre os fenômenos investigados, como a formação do psicólogo e a experiência do graduando em psicologia pela UFMA, a partir da análise dos Projetos do Curso. Os sentidos presentes nesse contexto ilustram que as entrevistadas identificam a proposta curricular diversa em relação aos referenciais teóricos e campos de atuação da Psicologia com uma formação generalista, mas isso não elimina as inseguranças da formação oriundas das deficiências entre teoria e prática e das demandas do mercado de trabalho.

As unidades de significado que menos aparecem entre as entrevistadas são **pensamento crítico, responsabilidade ética e sugestões metodológicas**. Pode-se inferir, mesmo diante da pouca frequência nos relatos, a existência de um reconhecimento por parte das entrevistadas que, apesar das dificuldades identificadas, o pensamento crítico e a responsabilidade ética são adquiridos ao longo da formação, e que elas ainda sugerem práticas pedagógicas experienciadas em algumas disciplinas como positivas nesse processo.

Concluiu-se, assim, que há uma correlação entre o que é descrito pelo Projeto Pedagógico (PPC/1994) e sua proposta curricular, com a formação experienciada pelas alunas. Observou-se que, apesar da proposta curricular não incluir conteúdos ou carga horária de aulas práticas nas disciplinas, as estudantes encontram estratégias para suprir esse vazio, buscando atividades extracurriculares dentro ou fora de sala de aula, como entrevista com profissionais, pesquisa e extensão. Em alguns casos, existe a iniciativa da professora em acrescentar atividades práticas na disciplina, mesmo quando não previsto na estrutura curricular.

Os relatos revelam ainda a falta de sistematização na proposta curricular no que tange a relação entre teoria e prática, que é compreendida, a partir das análises, e dos aspectos positivos e negativos, onde, por um lado, possibilita maior liberdade na experiência acadêmica, e por outro permite lacunas na formação, considerando a ausência de alguns conteúdos específicos sobre áreas de atuação profissional. O vácuo entre teoria e prática fica mais claro na percepção das entrevistadas, quando realizam comparações entre as duas propostas curriculares (1994 e 2015) vigentes, uma vez que a mais recente acrescentou, desde o início do curso, atividades práticas, como os Estágios Básicos, apresentando diversas áreas

de atuação da psicologia, bem como incluiu disciplinas teóricas como psicologia jurídica e a psicologia do esporte, contemplando mais áreas de interesse na atuação.

Logo, a relação entre teoria e prática, ou a falta dela, aparece como relevante nos relatos e é identificada pelas entrevistadas como significativa para a sistematização da estrutura curricular. As alunas consideram que essa relação deve ser mais evidenciada, sugerindo atividades práticas incluídas nas disciplinas ou a distribuição de carga horária para assegurar que a prática profissional seja contemplada nas disciplinas específicas. Essa falta de sistematização também comparece em algumas narrativas, como uma ausência de cuidado, pois desfavorece o desenvolvimento de habilidades sociais necessárias ao exercício profissional.

No entanto, e apesar de desatualizado, o PPC/1994 confere qualidade à formação, com oportunidades, crescimento pessoal, e possibilidade de desenvolvimento acadêmico e profissional. Ainda que possua vinte anos desde sua constituição, nota-se, pelas experiências relatadas, que as alunas inseridas nessa proposta curricular, mesmo em situações de adversidade, lograram uma formação fundamentada, crítica e coerente com a realidade da atuação profissional.

Constata-se que foi um movimento necessário e urgente à atualização e reformulação do Projeto Pedagógico de Psicologia da UFMA, mas é fundamental compreender também os impactos e consequências dessa nova proposta para a estudante de Psicologia e futura psicóloga que almeja formar. As entrevistadas sinalizam outros aspectos relacionados à necessidade de sistematizar a proposta curricular com atividades que se aproximem da atuação profissional, verificando a influência da formação na qualidade de atuação do psicólogo.

Não se pode afirmar, no entanto, que a sistematização proposta pelas entrevistadas seja a solução para todos os problemas, pois, como foi discutida em capítulos anteriores, a ausência de uma descrição mais detalhada e de conteúdos específicos da profissão permite aos inseridos na formação encontrarem estratégias para lidar com as possíveis adversidades, valendo-se de sua liberdade e capacidade criativa. Além disso, o novo PPC/2015 também deve apresentar lacunas e dificuldades pertinentes à sua composição que deverão ser analisadas.

Nessa perspectiva, observa-se que o processo de constituição do curso de Psicologia da UFMA sofre ampla influência de um cenário histórico e social, no qual a instituição está

inserida. Logo, faz-se necessário acompanhar as demandas para inserir mudanças pertinentes e necessárias nas propostas curriculares, possibilitando uma formação mais coerente com a atuação profissional que a sociedade busca. Considerar a importância da interação entre os diversos atores e elementos presentes nesse processo é essencial para compreender o papel do psicólogo que garanta uma atuação profissional mais consistente e relevante.

Isto posto, dentre as conclusões alcançadas, destacam-se que o contexto político e social sobre as demandas da profissão como debates constantes sobre o exercício profissional, regulamentação e fiscalização influenciam na formação do psicólogo. Tais aspectos, muitas vezes, determinam o tipo de formação que uma IES pode oferecer e, conseqüentemente, o tipo de profissional a ser preparado, pois enfatiza através de sua Proposta Pedagógica o compromisso com as exigências sociais e com a função social da profissão.

Para as entrevistadas, fica evidente que a profissional em psicologia não pode incorporar o saber e o fazer de sua profissão como final e definitiva, há sempre a necessidade de reavaliar e validar em sua atuação sobre os conhecimentos adquiridos.

Vale ressaltar que o Projeto Pedagógico do Curso é constituído e planejado por professoras e psicólogas em momentos históricos diferentes, entretanto, que influenciam na formação do profissional almejado, admitindo assim, a necessidade constante de reflexão, atualização e críticas sobre a formação como um processo dinâmico com múltiplas demandas e atores.

Assim, o estudo apresenta reflexões necessárias à formação profissional, com intuito de favorecer a ampliação do debate de maneira contextualizada e fundamentada em torno da formação do Psicólogo, em especial na realidade maranhense, visando sempre a qualidade de ação deste profissional. A análise da estrutura formal de educação e profissionalização, bem como as conseqüências destas para a formação em Psicologia, constituem o principal instrumento de avaliação, fiscalização e possíveis reformulações. Importa destacar que a ciência é uma construção social que responde às questões contemporâneas e que, portanto, mobiliza-se de acordo com o interesse de grupos e indivíduos situados em determinadas circunstâncias passíveis de constantes oscilações. Espera-se que essas reflexões não finalizem com esse estudo e que novos olhares possam colaborar com a qualidade da formação em psicologia no Maranhão.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Mitsuko. **A Psicologia no Brasil do Século XX: desenvolvimento científico e profissional.** In: MASSIMI, M; GUEDES, M.C. História da Psicologia no Brasil novo estudos. Editora Cortez/EDUC: São Paulo, 2004.

ANTUNES, Mitsuko. **A consolidação da psicologia no Brasil (1930-1962): sistematização de dados e algumas aproximações analíticas.** *Psicol. educ.*, São Paulo, n.22, p.79-94, jun. 2006. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752006000100005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752006000100005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 28 de mar. de 2017.

ANTUNES, Mitsuko. **A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição.** São Paulo: Educ, 1998, 5ª. Ed. 2007.

ARAÚJO, Márcia. **A Psicologia no Maranhão: percursos históricos.** São Luís: EDUFMA , 2005.

\_\_\_\_\_. **A Psicologia no Maranhão: percursos históricos.** Rio de Janeiro: Ciências Humanas do Centro Edelstein de Pesquisas Sociais (Biblioteca virtual), 2014. Disponível em: <<http://www.bvce.org/LivrosBrasileirosDetalhes.asp?IdRegistro=264>>. Acesso em: 13 out 2016.

BERNARDES, Jefferson de Souza. O debate atual sobre a formação em psicologia no Brasil: análise de documentos de domínio público. *Estud. Pesquisa Psicol.*, Rio de Janeiro, v.3,n.2,p.127-134,jul.2003. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812003000200009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812003000200009&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 16 de maio de 2017

BERNARDES, Jefferson de Souza. **A formação em Psicologia após 50 anos do Primeiro Currículo Nacional da Psicologia: alguns desafios atuais.** *Psicol. Ciênc. Prof.*, Brasília, v. 32, n.p., p.216-231, 2012. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932012000500016>>. Acesso em 31 de março de 2017.

BICUDO, M. A. V.; BAUMANN, A. P. P. MOCROSKY, L. F. Análise qualitativo-fenomenológico de projeto pedagógico. In: Maria Aparecida Viggiani Bicudo. (Org.). *Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica.* São Paulo: Editora Cortez, 2011.

BOCK, Ana Mercês. **Psicologia e sua ideologia: 40 anos de compromisso com as elites.** in: *Psicologia e o Compromisso Social.* São Paulo: Cortes, 2003. p. 15-28.

BRASIL. **Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962.** Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L4119.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4119.htm)>. Acesso em: 18 jul. 2014.



CATHARINO, Tania. **Fragmentos da História da Psicologia no Brasil: Algumas notações sobre teoria e prática.** In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; JABOUR, Fabio; RODRIGUES, Heliana (orgs). *CLIOPSYCHÉ: Histórias da Psicologia no Brasil.* Rio de Janeiro: UERJ, NAPE, 2008. Disponível em: <http://www.cliopsyche.uerj.br/livros/cliol1/livrocliol1.htm> . Acesso em 27 mar. 2017. s/p.

COIMBRA, Cecília. **Práticas “psi” no Brasil do “milagre”: algumas de suas produções.** In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; JABOUR, Fabio; RODRIGUES, Heliana (Orgs). *CLIOPSYCHÉ: Histórias da Psicologia no Brasil.* Rio de Janeiro: UERJ, NAPE, 2008. Disponível em: <http://www.cliopsyche.uerj.br/livros/cliol1/livrocliol1.htm> . Acesso em 27 mar. 2017. s/p.

COSTA, Nilson do Rosário. **A Estratégia de Saúde da Família, a atenção primária e o desafio das metrópoles brasileiras.** *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, v. 21, n. 5, 2016.

CURY, Bruno Moraes; FERREIRA NETO, João Leite. Do Currículo Mínimo às Diretrizes Curriculares: os estágios na formação do psicólogo. *Psicologia em Revista*, v.20, n.3, p.494-512, jul. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/P.1678-9523.2014V20N3P494>>. Acesso em: 29 Maio 2017.

CRUCES, Alacir. **A pesquisa na formação de psicólogos brasileiros e suas políticas públicas.** *Boletim Academia Paulista de Psicologia - Ano XXVIII, nº 02/08: 240-255.* São Paulo, 2008.

DIVERSOS, Autores. Leis e normas fundamentais sobre Psicologia. **Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 4, p. 227-247, mar. 1976. ISSN 0004-2757. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abpa/article/view/17799/16543>>. Acesso em: 06 Jul. 2017.

FÁVERO, M. L. A. **A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968.** *Educ.rev.*, Curitiba, n.28, p.17-36, dez. 2006. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602006000200003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 30 mar. 2017.

GIL, Antônio Carlos. Como classificar as pesquisas. **Como elaborar projetos de pesquisa**, v. 4, p. 44-45, 2002.

GIORGI, Amedeo. Some Theoreticnl and Practical Issues Regarding the Psychological Phenomenological Method. *Saybrook Review*, n. 7, p. 71-85, 1989. Tradução de VERA MARIA MaREIRA KUDE, Doutora em Educação; Professora da Faculdade de Educação e da Faculdade de Psicologia da PUCRS. Publicação em português autorizado pelo autor.

GOMES, Antônio Marcos. **Por um lugar na fábrica: estratégias, limites e possibilidades para o ingresso em uma indústria de alumínio.** São Luís, 2009. Disponível em [http://www.tedebc.ufma.br/tde\\_arquivos/19/TDE-2009-10-23T181034Z-41/Publico/ANTONIO%20MARCOS%20GOMES.pdf](http://www.tedebc.ufma.br/tde_arquivos/19/TDE-2009-10-23T181034Z-41/Publico/ANTONIO%20MARCOS%20GOMES.pdf) Acesso em 14 de Nov. de 2016.

GOMES, Antônio Marcos. **Notas sobre o Processo de Formação do Mercado de Trabalho no Maranhão: da grande lavoura aos grandes empreendimentos.** In: BARROS, A; BARROSO, R; BARBOSA, V; NERIS, C; SALES, T; NERIS, W. (Orgs.). História do Maranhão em tempos de República. Edufma: São Luís, 2015.

HOLANDA, A. **Pesquisa Fenomenológica e Psicologia Eidética: elementos para um entendimento metodológico.** In: Bruns, M.A.T.; Holanda, A.F. (Orgs.). Psicologia e fenomenologia: reflexões e perspectivas. Campinas: Editora Alínea, 2003.

JACÓ-VILELA, Ana Maria. **Formação do psicólogo: um pouco de história.** In: Interações: Estudo e Pesquisas em Psicologia / Universidade São Marcos. v.4, n8, jul./dez. 1999. Unimarco: São Paulo, 1999.

JACÓ-VILELA, Ana Maria. **Psicologia: um saber sem memória?** In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; JABOUR, Fabio; RODRIGUES, Heliana (Orgs). CLIOPSYCHÉ: Histórias da Psicologia no Brasil. Rio de Janeiro: UERJ, NAPE, 2008. Disponível em: <http://www.cliopsyche.uerj.br/livros/cliol1/livrocliol1.htm> . Acesso em 27 mar. 2017. s/p.

JACÓ-VILELA, Ana Maria. História da Psicologia no Brasil uma narrativa por meio do ensino. Psicologia: ciência e profissão, 2012, 32 (num. esp.), p. 28-43.

JAPUR, Marisa. Formação em psicologia: a perspectiva da carta de Serra Negra. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, n. 7, p. 42-55, ago. 1994. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X1994000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1994000200005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 10 jan. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X1994000200005>.

LÉDA, Denise Bessa. O curso de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão: Trajetória de um processo de formação. Monografia apresentada para obtenção de título de especialista. São Luís: UFMA, 1995.

LIRA, Alexandre. **As bases da Reforma Universitária da ditadura militar no Brasil.** Anais do XV Encontro Regional de História da Anpuh-Rio. Rio de Janeiro, 2012.

LISBOA, Felipe Stephan; BARBOSA, Altemir José Gonçalves. **Formação em Psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação.** Psicol. cienc. prof., Brasília, v. 29, n. 4, p. 718-737, 2009. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932009000400006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000400006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 03 abr. 2017.

MANCEBO, Deise. **Formação em Psicologia: gênese e primeiros desenvolvimentos** In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; JABOUR, Fabio; RODRIGUES, Heliana (Orgs). CLIOPSYCHÉ: Histórias da Psicologia no Brasil. Rio de Janeiro: UERJ, NAPE, 2008. Disponível em: <http://www.cliopsyche.uerj.br/livros/cliol1/livrocliol1.htm> . Acesso em 24 mar. 2017. s/p.

MALTA, Shirley. **Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança.** Espaço do currículo, v.6, n.2, p.340-354, 2013. Disponível em <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>>. Acessado em 22 de abr. de 2017.

MANSANERA, Adriano Rodrigues; SILVA, Lúcia Cecília da. A influência das idéias higienistas no desenvolvimento da psicologia no Brasil. **Psicologia em Estudo** Maringá, v. 5, n. 1, p. 115-137, mar. 2000.

MARTINS, Joel; ESPOSITO, Vitoria Helena Cunha. Um enfoque fenomenológico do currículo: Educação como *Poiesis*. São Paulo: Cortez, 1992. p. 142.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos.** São Paulo: Editora Moraes, 1994.

MASSIMI, M. **Estudos históricos acerca da psicologia brasileira.** In FREITAS, RH, org. *História da psicologia: pesquisa, formação, ensino* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. pp. 69-83. ISBN: 978-85-99662-83-0. Disponível em SciELO Books <<http://books.scielo.org>>. Acesso em 19 de abr de 2017.

MELLO, Sylvia Leser de. **Currículo: quais mudanças ocorreram desde 1962.** *Psicol.cienc.prof.*, Brasília, v.9, n.1, p.16-18, 1989. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98931989000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931989000100004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 15 de Nov. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOTTA, Célia Maria da. **O Maranhão neoliberal: uma contraditória lógica capitalista.** Disponível em <[file:///C:/Users/tdlp\\_/Downloads/18763-47066-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/tdlp_/Downloads/18763-47066-1-SM%20(1).pdf)> Acesso em 9 de janeiro de 2017.

PACHECO, Jose Augusto. *Escritos curriculares.* São Paulo: Cortez, 2005.

PATTO, Maria Helena. **O que a história pode dizer sobre a profissão do psicólogo: a relação Psicologia-Educação** in: BOCK, Ana Mercês (Org.). *Psicologia e o Compromisso Social.* São Paulo: Cortes, 2003. Pg. 29-35.

PIANA, MC. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. ISBN 978-85-7983-038-9. Disponível em SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

PROJETO do curso de psicologia da UFMA. São Luís, 1988.

PROJETO do curso de psicologia da UFMA. São Luís, 1994.

PROJETO do curso de psicologia da UFMA. São Luís, 2015.

RICHARDSON, Roberto. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2012.

ROCHA, Nádia. **A Faculdade de Medicina da Bahia e a preocupação com questões de ordem psicológica durante os oitocentos**. in: MASSIMI, Marina; GUEDES, Maria do Carmo (Orgs.). *História da Psicologia no Brasil: novos estudos*. EDUC Cortez: São Paulo, 2004.

SÁ, Dominichi Miranda de. **A ciência como profissão: médicos, bacharéis e cientistas no Brasil (1895-1935)**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

SILVA, Lucas da; SILVA, Maria Ester da; FERNANDES, Saulo. **A formação em psicologia e o diálogo com outros saberes** in: DOS SANTOS, Maria; BEZERRA, Cássia; RIBEIRO, Flávia (Orgs.). *Formação em Psicologia Reflexões sobre uma experiência de interiorização do Ensino Superior no Agreste Alagoano*. Maceió: EDUFAL, 2011. p. 129-150.

SILVA, Heloisa. **Subsídios para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico**. In: Projeto Político-Pedagógico/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Maria Doninha de Almeida (Org.). [et al.]. – 2. ed. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2004. Disponível em <[http://www.prograd.ufrn.br/pagina.php?a=col\\_per\\_1](http://www.prograd.ufrn.br/pagina.php?a=col_per_1)>. Acessado em 15 de junho de 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio. **Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio. (Orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. 2.ED.REV. São Paulo: Cortez, 1995. p.7-39.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SPINK, Mary Jane P. **Regulamentação das profissões em saúde: o espaço de cada um**. in: *Psicologia Social e saúde: práticas, saberes e sentidos*. 4. Ed.; Editora Vozes: Petrópolis – RJ, 2007.

YAMAMOTO, Oswaldo Hajime; OLIVEIRA, Isabel Fernandes de. *Política Social e Psicologia: uma trajetória de 25 anos*. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 26, n. spe, p. 9-24, 2010. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722010000500002>>. Acessado em 05 de Maio de 2017.

## APÊNDICE A - Entrevista

### Dados Sociográficos

- Iniciais do nome
- Data de nascimento
- Instituição de formação em Psicologia:
- Previsão de conclusão da formação:
- Áreas de atuação de preferência:
  - a)
  - b)
  - c)

**Pergunta norteadora:** *Como você analisa a proposta curricular, do curso de psicologia da UFMA, em relação a sua (futura) atuação profissional?*

## **APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntária (o), da pesquisa intitulada “**O processo de estruturação do primeiro curso de Psicologia no Maranhão: impactos e consequências na formação do psicólogo.**”, conduzida pela graduanda em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão, Thaísa Drielle Louzeiro Privado, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristianne Almeida Carvalho.

Você foi convidada (o) a participar por fazer parte do público-alvo desta pesquisa, ou seja, graduando em psicologia, do último período, pela Universidade Federal do Maranhão. Sobre a sua participação, você deve estar ciente de que:

- Não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento;
- Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará em quaisquer prejuízos a você;
- Não acarretará em riscos à sua integridade física ou psicológica;
- Não é remunerada, e não implicará custos para você.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em:

- Responder a uma entrevista semiestruturada;

Os registros serão feitos por gravação de áudio e anotações, não sendo necessária a utilização de outras mídias, como imagem ou vídeo.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. A pesquisadora responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes. Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, da pesquisadora responsável.

Contatos do pesquisador responsável, que você poderá utilizar para tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele: Thaísa Drielle Louzeiro Privado, graduanda em Psicologia, e-mail: thaisaprivado@gmail.com, telefone: (98) 988942611 (98) 981273621.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_, tendo lido e compreendido as informações acima, concordo participar voluntariamente da referida pesquisa, estando ciente dos meus direitos e da possibilidade de desistência sem qualquer prejuízo ou ônus.

---

**Pesquisadora Responsável**

### APÊNDICE C – Descrição das unidades de sentido

- 1. Proposta curricular:** esta unidade refere-se à estrutura curricular do curso, como o aluno a compreende a partir de sua sistematização, apresentação de disciplinas e atividades em cada um dos períodos. (ver ANEXO I)
- 2. Relação teoria e prática:** denota como o estudante percebe e relaciona teoria e prática dentro do curso; as disciplinas básicas (núcleo comum) da proposta curricular e sua convergência com a atuação profissional. A dificuldade em relacionar a teoria com a prática aparece em momentos distintos ao longo da formação, em especial durante os estágios obrigatórios. No entanto, mesmo diante da inexistência de disciplinas básicas para algumas áreas de atuação, como psicologia jurídica, as atividades extracurriculares aproximam a compreensão dessa relação e o preparo para a atuação.
- 3. Atividade extracurricular:** refere-se à busca de conteúdos e atividades extracurriculares, tais como eventos, congressos, estágio não-obrigatório, entre outros, para compensar a ausência de informações nas disciplinas sobre as demais áreas de atuação.
- 4. Possibilidade de buscar outros referenciais:** diante das lacunas, o aluno percebe abertura em buscar informações sobre outros referenciais teóricos tanto junto aos professores, psicólogos e outros profissionais, quanto nos recursos bibliográficos e virtuais;
- 5. Insegurança na formação:** retrata o medo ou a insegurança relacionada ao momento de atuação, seja como aluno nos seus estágios, seja diante de suas expectativas como profissional. Muitas são as incertezas sobre do seu fazer como psicólogo (em determinadas áreas); algumas experiências relatam a percepção que o título de psicólogo nas mãos não prepara para a atuação;
- 6. Interesse pessoal:** movimentos individuais de responsabilidade com a formação, que denotam busca de oportunidades, busca de conhecimentos externos a sua formação, devido à expectativa de atuação, e de desenvolvimento pessoal;
- 7. Sugestões metodológicas:** diante de suas experiências pessoais ao longo do curso, os entrevistados sugerem algumas estratégias metodológicas que lhe foram benéficas e possibilitaram um melhor contato com a prática profissional;
- 8. Formação pluralista:** refere-se à diversidade de conhecimentos oferecida pelo curso, considerando a impossibilidade de abrangência de todas as áreas de atuação previstas

na Psicologia e com o tempo limitado para formação. Observa-se que esse tipo de formação exige um grande arcabouço teórico e prático, mas difícil de ser atingido, e sem aprofundamento devido, ocasionando uma ausência de interlocução entre as áreas de atuação da psicologia, os limites da atuação do psicólogo. Essa interlocução se torna menos visível entre a clínica e as demais áreas de atuação da psicologia. No entanto, os entrevistados reconhecem a necessidade de uma formação generalista que seja voltada à promoção da saúde, e reconhecem o papel do psicólogo.

- 9. Mercado de trabalho e prática profissional:** os entrevistados são unânimes em afirmar que existe uma necessidade em sua formação em conhecer o mercado de trabalho mais de perto. A importância do contato com o mercado de trabalho durante a graduação e a necessidade do curso enfatizar aspectos desse mercado e da prática profissional do psicólogo possibilitam a desconstrução do estereótipo do psicólogo.
- 10. Pensamento crítico:** ao longo do curso e das disciplinas cursadas é possível desenvolver um pensamento crítico sobre as demandas apresentadas;
- 11. Aplicação da teoria na prática:** trata-se do comparecimento da teoria na atuação profissional e da noção de aplicabilidade dessa teoria já em sua formação para favorecer a atuação como profissional;
- 12. Atuação profissional:** as entrevistadas demonstram clareza sobre o lugar e o papel do psicólogo em interação com outros profissionais e com as demandas da profissão. No entanto, sentem-se “calouros na vida profissional”. Ao final do curso não se sentem preparadas de imediato para atuar e carecem de um período de adaptação;
- 13. Influência da professora:** observa-se a influência isolada de alguns professores devido a uma presença marcante nas disciplinas específicas de áreas de atuação, seja pela inserção de sua prática profissional em atividades na disciplina, como iniciativas de aproximação com o mercado de trabalho e orientação para atuação. Os entrevistados ressaltam que professores qualificados são um incentivo para a formação do aluno;
- 14. Prática na formação:** os entrevistados ressaltam a necessidade de ter conteúdos ou atividades práticas nas disciplinas para ilustrar a realidade da atuação do profissional de psicologia. A falta de preparo prático, o pouco tempo dedicado a essa prática na graduação, a possibilidade de aprender fazendo, favorecem as inseguranças experienciadas pelos entrevistados. Pontuam ainda, a importância de grupos de estudo,

de pesquisa e de extensão como um espaço propício para a prática profissional e para a validação da formação, possibilitando o desenvolvimento de habilidades sociais no contexto universitário, autonomia profissional e uma melhor compreensão da relação teoria e prática profissional;

- 15. Sentido e experiência:** refere-se ao amadurecimento ao longo do curso que favorecem o interesse por alguns conteúdos. Com o tempo experiências diversas possibilitam o aprofundamento, posicionamento e autoconhecimento e desenvolvimento pessoal.
- 16. Empatia:** o aluno aprende a desenvolver o cuidado pelo outro, percebendo as subjetividades dentro do contexto sócio-histórico;
- 17. Responsabilidade ética:** responsabilidade diante do outro, de si e do ambiente em que está inserido, responsabilidade como profissional;
- 18. Importância da graduação:** importância da cientificidade e da teoria na formação;
- 19. Saúde mental:** identifica-se uma não preocupação, por parte do curso e da universidade, com a saúde mental das alunas;
- 20. Questões institucionais:** as entrevistadas identificam que os procedimentos burocráticos na gestão do curso impedem um melhor fluxo das atividades curriculares.

### ANEXO I - Currículo Pleno do Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia de 1994

Proposta Curricular do PPC/1994	
Formação de Psicólogo	
Semestre	Disciplinas
1º semestre	Neuroanatomia Filosofia das Ciências Sociais História e Fundamentos do Saber Psicológico I Língua Portuguesa Metodologia Científica Métodos e Técnicas de Estudos e Pesquisa Bibliográfica Sociologia
2º semestre	História e Fundamentos do Saber Psicológico II Neurofisiologia Psicologia do Desenvolvimento I Antropologia Teorias do Comportamento I Teorias da Consciência I Psicologia da Aprendizagem
3º semestre	Antropologia Cultural e Estrutural História e Fundamentos do Saber Psicológico III Psicofisiologia Psicologia do Desenvolvimento II Teorias do Comportamento II Teorias da Consciência II Teorias do Inconsciente I
4º semestre	Estatística I Lógica Psicologia do Desenvolvimento III Teorias do Comportamento III Teorias da Consciência III Teorias do Inconsciente II Metodologia da Pesquisa Não-Experimental
5º semestre	Estatística II Teorias do Inconsciente III Psicologia Organizacional Psicologia Social I Psicometria Psicopatologia I Psicolinguística
6º semestre	Psicologia Social II Psicopatologia II Psicologia do Excepcional I Psicologia Escolar Técnicas de Exame I Prática Profissional e Ética do Psicólogo I Educação Física

7º semestre	Psicologia do Excepcional II Técnicas de Exame II Prática Profissional e Ética do Psicólogo II Psicomotricidade Aconselhamento Psicológico I Teoria e Técnicas Psicoterápicas I Psicofarmacologia
8º semestre	Aconselhamento Psicológico II Teoria e Técnicas Psicoterápicas II Dinâmica de Grupo e Relações Humanas Psicopedagogia Terapêutica Seleção, Orientação e Treinamento de Pessoal Psicologia Hospitalar
9º semestre	Estágio Curricular (360h)
10º semestre	Estágio Curricular (360h) Defesa de Monografia

Fonte: PPC/1994