

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

FELIPE AUGUSTO LEQUES TONIAL

**UMA ANÁLISE DOCUMENTAL DA FORMAÇÃO EM
PSICOLOGIA NO BRASIL: DESDOBRAMENTOS DA
REFORMA CURRICULAR DOS ANOS DE 1990**

**FLORIANÓPOLIS
2014**

FELIPE AUGUSTO LEQUES TONIAL

**UMA ANÁLISE DOCUMENTAL DA FORMAÇÃO EM
PSICOLOGIA NO BRASIL: DESDOBRAMENTOS DA
REFORMA CURRICULAR DOS ANOS DE 1990**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Filosofia de Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do Grau de Mestre em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Kleber Prado Filho

**FLORIANÓPOLIS
2014**

FELIPE AUGUSTO LEQUES TONIAL

**UMA ANÁLISE DOCUMENTAL DA FORMAÇÃO EM
PSICOLOGIA NO BRASIL: DESDOBRAMENTOS DA
REFORMA CURRICULAR DOS ANOS DE 1990**

Dissertação aprovada como requisito parcial À obtenção do grau de Mestre em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 19 de fevereiro de 2014.

Banca Examinadora:

Dra. Carmem Leontina Ojeda Ocampo Moré
(Coordenadora – PPGP/UFSC)

Dr. Kleber Prado Filho
(PPGP – UFSC – Orientador)

Dra. Maria Juracy Filgueiras Toneli
(PPGP – UFSC – Examinadora)

Dra. Flávia Cristina Lemos
(UFPA – Examinadora)

Dra. Katia Maheirie
(PPGP – UFSC – Suplente)

Ao meu avô Felipe (*in
memorian*), que sempre me
inspirou e incentivou na
curiosidade e no estudo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado a família e os(as) amigos(as) que tenho, por me acompanhar nesta caminhada fortalecendo meus passos.

À minha família, imprescindível, por sempre me apoiarem, acreditarem em mim, nunca me negarem ajuda e por sempre me darem as melhores condições para estudar.

Aos meus avós, exemplos, sempre disponíveis, por serem as pessoas mais lindas que já conheci e por sempre acreditarem em mim. O amor de vocês me dá vida! Obrigado vô Felipe e vô Marly! Vocês sempre foram e sempre serão fundamentais!

À minha mãe, Márcia, exemplo de dedicação, por nunca ter me negado ajuda e apoio, por acreditar incondicionalmente em mim, por ser uma pessoa alegre e por conseguir passar por algumas tristezas sempre estando ao meu lado e da minha irmã. Obrigado, mãe! Tua força e felicidade me motivam! Também ao meu padrasto, Antônio Carlos, por fazer minha mãe feliz!

À minha irmã, Rafaela, talvez a única pessoa que realmente entenda parte da minha vida. Tua beleza, simplicidade e bondade são parte da minha alegria! Sem ti, eu me sentiria sozinho. Obrigado, irmã! E ao meu cunhado, Aquiles, por fazer minha irmã feliz e por traduzir o resumo desta dissertação!

Ao amor minha vida, Tielly, pelo amor, por entender o momento da dissertação, ficando ao meu lado, compartilhando da intensidade da vida acadêmica, apoiando e dando força, mas, fundamentalmente, por me fazer feliz, me ensinar a ser melhor e acreditar que também posso te fazer feliz.

Ao meu pai, Clair (*in memoriam*), teu exemplo de honestidade e bondade me acompanham.

Ao amigo/irmão, Felipe Gustavo, por sempre contribuir com ótimas reflexões, por ler o que escrevo, mas principalmente pela parceria na caminhada da vida! Também à Tina e à Giovana, minhas melhores amigas!

Aos também amigos/irmãos, Leopoldo e Fernando, pelas rizadas na/da minha vida, pelos mais de 15 anos de amizade e por terem me ensinado a surfar!

Aos amigos e colegas de profissão, Felipe Chittoni, Mario Francis, Carlos, Daniel Hennemann e Eduardo Althaus pela potência e leveza dos bons encontros!

Ao grande mestre e orientador Kleber, por ter me introduzido na reflexão foucaultiana, pela simplicidade, por compartilhar parte da

sua vida comigo e por suportar minha ansiedade, mostrando que o mestrado pode ser uma etapa tranquila.

Às minhas colegas do mestrado, Camila, Tainá, Josiele e Raquel.

Aos meus professores e colegas da UNISINOS, por terem me proporcionado uma formação politizada em psicologia e boas amizades.

Ao mar, por sempre me renovar, clarear minhas reflexões e potencializar minha escrita.

À CAPES, pela bolsa de mestrado.

RESUMO

Esta pesquisa busca discutir a reforma curricular proposta para os cursos de graduação no Brasil a partir da reforma educacional da década de 1990, especificamente as mudanças curriculares nos cursos de psicologia. Temos como problema e objetivo de pesquisa identificar quais foram os desdobramentos que a reforma curricular neoliberal da década de 1990 trouxe à formação em psicologia no Brasil. Para isso, faremos uma comparação entre dois momentos históricos diferentes da formação em psicologia no Brasil: as primeiras formulações sobre a formação em psicologia, oficializadas na década de 1960, e as formulações implementadas a partir dos anos de 1990, com a reforma curricular e educacional proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Usamos da análise de documentos como metodologia de pesquisa, na perspectiva proposta por Michel Foucault. Pudemos identificar que a reforma da educação brasileira na década de 1990, contingenciada pelo neoliberalismo e sendo uma medida capaz de sustentar um tipo específico de desenvolvimento ao país, é tomada tanto como uma estratégia para imperar a cultura neoliberal quanto para formar este tipo de profissional. É, portanto, uma máquina de produção de subjetividade, pois a educação é pensada como um veículo institucionalizado para transmitir os ideais e o modo de vida neoliberal. Quanto aos currículos de psicologia, pudemos ver que, se antes estes eram estruturados a partir do currículo mínimo, agora estão estruturado a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. Se pelo currículo mínimo eram organizados por disciplinas e matérias, agora, com as Diretrizes Curriculares Nacionais, temos um currículo organizado por competências e habilidades. Vimos, ainda, o desaparecimento das habilitações e das especialidades na formação em psicologia, ao menos enquanto enunciado, e o surgimento de alguns novos termos que não existiam nas formulações anteriores: eixos estruturantes, perfis de formação e ênfases curriculares. Ademais, como marca neoliberal e tecnicista, estas mudanças na organização do currículo vêm como medida para flexibilizar a formação, visando um profissional que tenha facilidade para adaptar-se às demandas do mercado de trabalho neoliberal e que tenha o saber-fazer como meta da formação, produzindo um(a) profissional despolitizado(a) e acrítico(a).

Palavras-chave: Reforma Curricular. Formação em Psicologia. Análise de Documentos.

ABSTRACT

This research aims to discuss the proposed curriculum reform to Brazilian's undergraduate courses based on the education reform from the 1990s decade, specifically the undergraduate psychology courses' curriculum changes. Our research problem and goal is to identify which developments the neoliberal curriculum reform during the 1990s decade brought to the psychology course in Brazil. For this, we are going to compare two different historic moments within the psychology course in Brazil: the first formulations about psychology courses formalized in the 1960's decade, and the formulations implemented from the 1990's onwards with the curriculum and educational reform bided by the "Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996" (Law of Guidelines and National Education Bases of 1996). We used document analyses as a research methodology with Michel Foucault's perspective propose. We were able to identify that the Brazilian education reform in the 1990s, contingent by the neoliberalism and been a measure capable of sustaining a specific type of development in the country, is taken both as a strategy to prevail the neoliberal culture and to create this type of professional. This is, therefore, a machine of subjectivity production, because education is thought as an institutionalized vehicle that transmits neoliberal ideals and its way of life. As for psychology curricula, we can see that they were first structured from the core curriculum, and are now structured according to the National Curriculum Guidelines. Before the minimum curriculum was organized by disciplines and subjects, and now, with the National Curriculum Guidelines, we have a curriculum organized by skills and abilities. We also saw the disappearance of the qualifications and specialties in psychology courses, at least as stated, and the appearance of some new terms that did not exist in earlier formulations: structural axes, training profiles and curricular emphases. Moreover, as a neoliberal and technicist imprint, these changes in the curriculum organization come as a measure to make a more flexible formation, seeking a professional who has facility to adapt to the demands of the neoliberal labor market and has the know-how as a goal of education producing a depoliticized and uncritical professional.

Keywords: Curriculum Reform. Psychology Undergraduate. Document Analyses

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ABEP	Associação Brasileira de Ensino em Psicologia
ABEP	Associação Brasileira de Estudos Populacionais
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Fomento
CEEPSI	Comissão de Especialista em Ensino de Psicologia
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNRES	Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DAP	Diretório Acadêmico de Psicologia
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
DUDH	Declaração Universal de Direitos Humanos
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
GERES	Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior
GTRU	Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IPES	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
ISOP	Instituto de Seleção e Orientação Profissional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PBQP	Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade

PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEX	Programa de Apoio a Núcleos de Excelência
PUC/RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RU/68	Reforma Universitária de 1968
SESU	Secretaria de Educação Superior
SUS	Sistema Único de Saúde
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USAID	<i>United States Agency for International Development.</i>
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Documentos obtidos	113
Tabela 2: Documentos faltantes	118

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
2 PROBLEMATIZAÇÃO	24
3 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA	30
3.1 A EDUCAÇÃO COMO QUESTÃO DE ESTADO	31
3.2 A EDUCAÇÃO NACIONAL: O CONTEXTO ATÉ A LDB DE 1961 E A SUA TRAMITAÇÃO.....	37
3.3 UM BREVE HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL ATÉ A DÉCADA DE 1960	52
3.3.1 A Psicologia na Educação Superior até a Década de 1960	56
3.4 A REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968.....	64
3.5 CONTINGÊNCIAS HISTÓRICAS DA REFORMA EDUCACIONAL E CURRICULAR DA DÉCADA DE 1990	75
3.5.1 Crise de Acumulação de Capital da Década de 1970 e o Início do Projeto Neoliberal	75
3.5.2 Neoliberalismo, Educação e Educação Superior	82
3.5.3 Reforma na Educação Superior no Brasil	91
3.4.5 A Questão do Currículo no Projeto Neoliberal	99
4 METODOLOGIA	110
4.1 ANÁLISE DE DISCURSO A PARTIR DOS DOCUMENTOS	111
4.2 DESCRIÇÃO DOS DOCUMENTOS.....	112
4.3 SELEÇÃO DE DOCUMENTOS	119
5 ANÁLISE DE DOCUMENTOS	122
5.1 LEI 4.024/61	122
5.2 LEI 4.119/62	129
5.3 PARECER Nº 403/62 e RESOLUÇÃO DE 19 DE DEZEMBRO DE 1962.....	137
5.4 LEI 5.540/68	145
5.5 LEI 9.394/96	152
5.6 PARECER 776/97.....	161
5.7 EDITAL Nº 04/97	167
4.8 RESOLUÇÃO Nº 85.....	171
5.9 RESOLUÇÃO Nº 5.....	183
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	188
REFERÊNCIAS	204

1 INTRODUÇÃO

Desde o início da minha trajetória como estudante de psicologia, tive a oportunidade de me envolver com o movimento estudantil, especificamente o Diretório Acadêmico de Psicologia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (DAP/UNISINOS) e o Diretório Central dos Estudantes (DCE), desta mesma Universidade. Durante esse período, inúmeras experiências compuseram a visão que tenho hoje sobre a formação do(a) psicólogo(a) e sobre o lugar que a psicologia deve ocupar e ocupa na sociedade brasileira. Movimentos da Luta Antimanicomial, o contato com diferentes professores(as), as políticas públicas brasileiras, o estágio de um ano e meio na atenção básica do SUS (Sistema Único de Saúde), movimentos de luta estudantil e, mais recentemente, a reforma curricular do curso de graduação em psicologia da UNISINOS estiveram presentes na minha formação tecendo questionamentos a forma como entendo a psicologia e a formação em psicologia no contexto brasileiro.

No final do curso, tendo na época o processo de revisão curricular como foco de atuação estudantil do DAP, comecei a problematizar o tipo de graduação que precisamos para formar profissionais comprometidos(as) com seu contexto de atuação e o que seria uma formação em psicologia que possibilitasse essa reflexão e movimento. Esta foi minha preocupação e do diretório como representação estudantil no processo de revisão curricular. Foi nesse processo de construção de uma formação que buscasse um modo de se fazer-pensar psicologia que iniciei alguns questionamentos que me trouxeram o desejo de fazer mestrado sobre este tema. Pude perceber que, na passagem de um currículo a outro, muitas questões quanto ao modo de se entender psicologia, a formação e o tipo de profissionais que se quer para o país estavam em jogo; que a reformulação de um currículo e de uma graduação está em consonância com a forma como se compreende a psicologia, seu fazer e, especialmente, que está em jogo uma visão de profissional que norteia a prática e as sistematizações psicológicas, expressando-se nos documentos que são produzidos.

Nesta caminhada, percebemos que a composição da grade curricular do curso e de seu Projeto Político Pedagógico (PPP) não pode ser feita levando-se em consideração apenas o desejo dos(as) professores(as) e dos(as) alunos/as: existem Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia propostas pela Comissão de Especialistas em Ensino em Psicologia da SESU/MEC (Secretaria de Educação Superior-Ministério da Educação e Cultura) que

devem ser seguidas, e ainda outras resoluções, leis e indicações, balizando a formação do(a) psicólogo(a) no nosso país. Ademais, percebi que a formação em psicologia é parte de um todo maior, parte de uma política nacional de educação e deve corresponder a esta, com todos seus interesses e direcionamentos. A formação em psicologia não diz respeito apenas aos interesses da área em questão, mas está inserida em um contexto maior de discussões, embates, lutas e interesses. A que/quem serve a Educação Superior que temos? A que/quem serve a psicologia? Quais interesses estão em jogo? Quais atravessamentos, instituições, acontecimentos e embates, configuraram as diretrizes que norteiam a formação em psicologia no Brasil? Existe outra formação possível? A opção por um ou outro tipo de Educação Superior e de formação em psicologia denota não apenas uma escolha, mas um tom que se quer dar a este ou aquele curso. Há, portanto, uma intenção política; não só na formação em psicologia, mas em toda educação brasileira, das reformas educacionais mais amplas, redefinindo orçamento e políticas, até as reformas curriculares.

Assim, esta proposta de pesquisa de dissertação partiu do meu encontro com diferentes contextos: da minha experiência como estudante de psicologia engajado, atravessado por um processo de revisão curricular que trouxe questionamentos à formação em psicologia e à educação brasileira, promovendo uma reflexão comprometida com uma prática da construção dos saberes e do presente, buscando a desnaturalizações das verdades e das hierarquias que produzem subalternidade, marginalização e obliteração de formas de vidas e conhecimentos – podemos citar aqui nossa política econômica que, como veremos, (re)significa nossa vida, nossas percepções e políticas, objetivando-nos.

Esta aproximação com os desejos que motivaram esta dissertação é importante, pois visa dar um andamento a dissertação, um compasso. Um andamento que trás não apenas a paixão pelo questionamento, pela possibilidade de perceber que outras formas de vida também são possíveis, mas que trás também uma paixão pela psicologia que desde antes da Lei 4.119/62 (lei que dispõe pela primeira vez sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta esta profissão) tem pensado sua formação e tem sido alvo de interesses do Estado brasileiro.

Esta dissertação, resumidamente, visa discutir as mudanças curriculares na formação em psicologia a partir da década de 1990 e, usando da análise documental a partir do referencial de Michel Foucault, fazer uma comparação entre dois momentos históricos: a década de

1960, momento das primeiras sistematizações curriculares da formação em psicologia, e os anos de 1990, contexto de ingresso do neoliberalismo na educação, dando início a última reforma educacional no Brasil.

Esta pesquisa tem, então, a formação em psicologia no Brasil como tema e tem em Michel Foucault sua fundamentação teórico-metodológica. Sustentar que o aporte metodológico está em Foucault tem implicações diretas nesta escrita e nos caminhos percorridos. Como boa parte das pesquisas empreendidas por este autor, temos nos documentos nosso material de análise. Dizer que faremos uma análise de documentos a partir dos estudos de Michel Foucault implica considerar que esta pesquisa terá na história um diálogo constante, enquanto campo de problematização.

Para isso, dividimos a dissertação em cinco etapas. A primeira, Problematização, é o caminho que leva ao problema de pesquisa. A segunda, Contextualização, é uma das partes mais importantes da dissertação, pois é o momento de contextualizar historicamente o problema, os documentos e os embates em torno da educação. Discutiremos a educação no Brasil até a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, apresentaremos o início da psicologia e da formação em psicologia no Brasil e, brevemente, o começo da Educação Superior no Brasil, bem como o contexto da primeira grande reforma na Educação Superior brasileira, a Reforma Universitária de 1968. Num segundo momento, apresentamos o contexto mais diretamente relacionado ao problema da pesquisa: a entrada do neoliberalismo no Brasil e, conseqüentemente, na Educação Superior e na formação em psicologia, culminando na reforma curricular da década de 1990.

A terceira parte é a apresentação e discussão do método da pesquisa. Será apresentada a pesquisa com documentos em Michel Foucault, os documentos encontrados e a seleção de documentos que comporão o foco da análise. Após isso, na quarta parte, analisaremos os documentos, onde a parte relevante de cada documento será discutida. No último ponto são as considerações finais da dissertação. Será feita a discussão final, buscando responder o problema da pesquisa e propondo algumas reflexões consideradas pertinentes.

Por fim, apoiando-me em Edwald (1993), saliento que a intenção desta pesquisa não é produzir algo de definitivo, ou verdadeiro sobre a formação em psicologia, mas ajudar com pedaços, relances ou perspectivas, no sentido de produzir algo que se seja utilizável, que possa servir de ferramenta a possíveis intervenções e análises futuras.

2 PROBLEMATIZAÇÃO

A formação em psicologia no Brasil sempre foi alvo de muitos debates e estudos. Ao menos desde o reconhecimento da profissão de psicólogo(a) em 1962, com a Lei 4.119/62 e a criação da primeira Comissão de Especialistas com o intuito de estabelecer o primeiro currículo mínimo do curso de psicologia, esta vem incessantemente discutindo a prática da sua formação. Somente 42 anos depois do Parecer 403/62 (que fixava o currículo mínimo da formação em psicologia), aprovado pela Resolução de 19 de dezembro de 1962, se materializa alguma mudança curricular sobre a formação em psicologia, com a Resolução nº 8, de 07 de março de 2004. Durante este tempo, muitas experiências foram construídas e vivenciadas, muitas produções teóricas e científicas se desenvolveram e muito se conquistou em termos profissionais, de campos de atuação à aparatos trabalhistas (Sistema Conselhos, Sindicatos, Concursos e etc.). Podemos dizer que o campo da psicologia no Brasil nunca foi tão rico quanto é agora. É inegável que estes 42 anos foram acompanhados de diversas produções e conquistas.

No entanto, a reforma curricular que se iniciou em meados da década de 1990, e dura até hoje na psicologia, não veio promovida por estas mudanças; veio, ao contrário, de uma exigência externa à categoria, feita pelo Estado, ou melhor, pela crise no modelo econômico adotado pelo governo brasileiro desde a Ditadura Militar. Esta exigência não mobilizou apenas as graduações em psicologia, mas todos os níveis da educação brasileira, da educação básica à Educação Superior. Tais motivações vieram de um contexto de crise, de crise internacional do capitalismo.

Resumidamente, a partir dos anos de 1960, o aprofundamento da concentração do capital, a queda da taxa de lucro e consumo, a crise do modelo fordista de produção e outros fatores, levaram a uma crise e a uma crítica ao Estado de Bem-estar Social (*Welfare State*) que motivaram medidas que revisassem a forma como os Estados estavam organizados, política e economicamente. Tanto os países considerados desenvolvidos quanto os países considerados em desenvolvimento tomaram medidas para sanar os efeitos da crise que se instalava em contexto internacional.

Nesta conjuntura, a Educação Superior, especialmente em um país que visava entrar no mundo globalizado como o Brasil, começou a ser vista como um setor passível de investimento para ajudar na superação da crise e, especialmente, como um setor que, formando determinados tipos de profissionais, poderia alavancar um modelo

específico de desenvolvimento, garantindo, de certa forma, bases mais sólidas para os países não recorrerem em crises. Este processo de “modernização” visava redefinir o modelo gerencial da educação, seus objetivos e metas, buscando maior controle inclusive sobre o tipo de cidadão, cidadã e profissional que se teria no fim do processo de formação.

Neste contexto, é o neoliberalismo enquanto uma política de governo que aparecerá como alternativa no processo de reestruturação do capital, utilizando-se de políticas antes consideradas onerosas ao Estado, como a educação, a previdência, a saúde. Foi isso que aconteceu na educação brasileira e no mundo ocidental em geral por conta da crise iniciada na década de 1960. Diversos impactos desse movimento na educação podem ser sentidos: a privatização e a mercantilização do ensino, o rompimento com o princípio de ensino-pesquisa-extensão, um currículo que privilegia a formação de um profissional voltado ao mercado, entre outras.

Não obstante, o neoliberalismo não é apenas um modelo gerencial do Estado, como veremos mais adiante, é também e principalmente um discurso que, a partir de práticas culturais e sociais, ressignifica a própria vida, produzindo uma cultura neoliberal, objetivando os sujeitos e, por isso, firma um tipo de educação, seja superior ou básica, que aposta na produção de um profissional-sujeito neoliberal que sustenta este modo de vida. A educação entra como uma estratégia para manter vivo e atuante o neoliberalismo ao longo do tempo, como uma forma de governar e como um modo de vida a se manter e preservar. É a força do mercado ditando os parâmetros da educação; e o currículo, na perspectiva neoliberal, enquanto uma via e dispositivo educacional, é visto como um meio para se atingir estes resultados.

O currículo é o lugar por excelência que sofre inferências diretas da cultura neoliberal, pois é com ele que a educação tem potência para objetivar os indivíduos em sala de aula. Sua formulação, então, tem total correspondência com o contexto sociocultural que o organizou. Se analisarmos momentos diferentes de construção curricular, veremos interesses, discursos, práticas e modelos de gestão e educação divergentes, ou ao menos diferentes, entre um e outro levando em consideração seu momento histórico. Quando falamos de políticas educacionais, observamos que o Estado tenta direcionar suas medidas, dentre outros lugares, para os currículos, promovendo reforma curriculares.

Foi assim que, após a promulgação da LDB/96 (Lei de Diretrizes e Bases), em 1997, o Ministério da Educação e do Desporto, publica dois documentos importantíssimos para as graduações no Brasil: o Edital nº 4/97 e o Parecer 776/97. Vemos nestes dois documentos pela primeira vez uma sistematização mais consistente e oficial no sentido das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's). Até então estas apenas foram citadas: na LDB/96 e na Lei 9.131/95, que alterava disposições da LDB/61.

O Edital nº 4/97 convocava as Instituições de Ensino Superior a apresentarem propostas para as DCN's que deveriam ser elaboradas pelas Comissões de Especialistas do SESU/MEC. E o Parecer 776/97 visava determinar orientações gerais a serem observadas na formulação das Diretrizes Curriculares. É a partir desses dois documentos, então, e sob determinação da LDB/96, que se inicia no Brasil um amplo processo de revisão curricular nos cursos de graduação.

Chegamos aqui, ao tema desta dissertação: a reforma curricular, especificamente aquela iniciada na década de 1990 no Brasil e seus efeitos nos currículos de psicologia. Temos, então, como contexto de pesquisa a reestruturação do Ensino Superior no Brasil e a reforma curricular decorrente e, como contexto específico de pesquisa, a reforma curricular na formação em psicologia no Brasil.

Assim, podemos definir como principal objetivo da pesquisa discutir os desdobramentos que ocorreram no campo da formação em psicologia a partir da reforma curricular iniciada pela LDB/96. Respectivamente, podemos definir como problema de pesquisa o seguinte questionamento: Quais desdobramentos a reforma curricular neoliberal da década de 1990 trouxe à formação em psicologia no Brasil?

Nessa dissertação, para responder à pergunta elaborada efetivaremos uma análise documental alicerçada em Michel Foucault e tem em seu cerne a comparação de dois momentos históricos da formação em psicologia no Brasil. Por um lado, a formação na década de 1960, atravessada pela lógica do currículo mínimo que tem em sua base a transmissão de conhecimentos formais e institucionalizados, organizado por disciplinas. Por outro, temos a formação requerida com a reforma da educação que se iniciou formalmente com a promulgação da nossa terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, deslocando a Educação Superior antes baseada no currículo mínimo para discussão das Diretrizes Curriculares Nacionais, outro modelo de organização e lógica curricular pautado pelo discurso neoliberal das “habilidades e competências”, visando formar

profissionais mais flexíveis que se adaptem com mais facilidade as necessidades e exigências do mercado de trabalho neoliberal. A década de 1960 é tomada como um contexto útil ao diálogo proposto, pois foi nele que a formação em nível superior começou a ser definitivamente incluída, pela Reforma Universitária de 68, como um campo potente para “modernizar” o Brasil e incluí-lo no mercado internacional. Da mesma forma, é aqui que podemos começar a perceber raízes da lógica neoliberal que ingressará definitivamente na educação anos mais tarde.

Para o método, faremos uma análise documental e, como já apontamos, usamos os trabalhos de Michel Foucault como referência. Conforme aponta o autor:

Depois de analisar os tipos de discursos, procuro ver como eles puderam se formar historicamente e em quais realidades históricas eles se articulam, a relação que existe entre esses grandes tipos de discursos que podem ser observados em uma cultura e as condições históricas, as condições econômicas, as condições políticas de seu aparecimento e de sua formação (FOUCAULT, 2010, p. 49).

Assim, teremos uma grande parte da dissertação dedicada à contextualização histórica, pois tomamos os discursos sobre a educação e sobre a formação em psicologia como saberes contingenciados pela história. Além de identificar quais são os enunciados que compõem os documentos analisados, devemos conseguir articula-los historicamente, investigando as condições e os embates que, em dado momento, os tornaram possíveis e facilitaram sua oficialização.

Como objetivos específicos, podemos citar, além da comparação acima, discutir quando a educação brasileira passou a ser considerada um problema de Estado. Este objetivo nos mostrará que a educação no Brasil, ao menos nos últimos 100 anos, sempre esteve vinculada a determinantes econômicos e que a reestruturação da educação na década de 1990 e a reforma curricular decorrente não são outra coisa que uma sofisticação dos discursos liberais já pronunciados na primeira metade do século XX. Por outro lado, buscamos apresentar brevemente o percurso histórico da Educação Superior no Brasil e da formação em psicologia até 1960, subsidiando o debate da dissertação. Para isso, será apresentada a primeira grande reforma da Educação

Superior no Brasil, a RU/68. Por fim, também discutiremos o ingresso do neoliberalismo no Brasil e, especificamente, na política educacional.

Para finalizar este ponto, ressaltamos que para esta dissertação é especialmente relevante discutir a formação em psicologia a partir da década de 1990 na sua interface com a história da educação brasileira, por entender que este é um dos grandes campos discursivos que trouxe demandas à formação em psicologia no Brasil, problematizando seus lugares, relações, discursividades e práticas. Como se poderá ver ao longo da dissertação, a história da educação é o campo e o motor da análise, pois contingencia a mudança curricular na formação em psicologia no Brasil. Discutiremos a psicologia apenas na análise dos documentos e nas Considerações Finais, identificando os efeitos que a discursividade neoliberal no campo da educação trouxe aos currículos de psicologia no país.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

A contextualização histórica tem especial relevância, pois numa perspectiva de análise de documentos a partir de Michel Foucault, é a parte da dissertação que nos indica como os documentos se formaram e foram pensados – a partir de que jogos de saber-poder se compuseram, quais atores(as) estiveram envolvidos, quais embates se procederam e assim por diante.

Iniciaremos apresentando o percurso que levou a educação a ser um problema de Estado para depois apresentarmos as primeiras formulações no Brasil nesse sentido e culminar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961. Ainda neste ponto, buscamos apresentar o percurso da educação brasileira atrelado às reestruturações do capital que começaram a acontecer a partir da Segunda Guerra mundial. Num segundo momento, apresentamos um breve relato da Educação Superior até a década de 1960 e apresentamos, também brevemente, o início do percurso histórico da psicologia no país, sua regulamentação e as primeiras aproximações com a formação em nível superior. Tentaremos discutir um pouco sobre a formação em psicologia neste contexto para subsidiar outras reflexões que virão no final da dissertação – contexto para a promulgação da Lei 4.119/62 e o Parecer 403/62.

Após isso, apresentamos a Reforma Universitária de 1968, suas relações com o Governo Militar instaurado por ocasião do Golpe de Estado de 1964, bem como os ditames internacionais que se faziam cada vez mais presentes no contexto do Estado brasileiro e, especificamente, da Educação Superior brasileira- contexto da Lei 4.540/68.

Por fim, apresentamos o ponto que mais interessa aos objetivos desta dissertação, a saber, a reestruturação da educação brasileira com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, desencadeando uma reforma curricular nos cursos de graduação em psicologia sob o contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais. Aqui será discutido o Estado neoliberal brasileiro e seus efeitos sobre a educação, especificamente, a Educação Superior brasileira – contexto do Parecer 776/97, do Edital N° 4/97 e das Resoluções N° 8/04 e N° 5/2011.

Este é o ponto mais extenso da dissertação. Espero que ao final dele possamos visualizar não apenas que a Educação Superior brasileira e a reforma curricular empreendida estiveram ligadas às reestruturações forjadas por conta da crise do capital nos diferentes momentos históricos, focando suas alternativas e saídas na formação de

um(a) profissional voltado(a) para o mercado de trabalho (produzindo, obviamente, efeitos nos currículos – da educação básica ao Ensino Superior), mas também que possamos visualizar, ao menos uma parte ou sob um prisma, o percurso histórico da educação e da Educação Superior brasileira.

3.1 A EDUCAÇÃO COMO QUESTÃO DE ESTADO

Da forma como está estruturada a educação brasileira hoje, é o Estado que define a política e as estratégias para operacionalizá-la, entendendo-a como parte das políticas sociais básicas e permanentes. Hoje em dia, “sortir a população de serviços educacionais é tanto uma resposta às postulações de uma cidadania fundamental quanto uma estratégia e um pré-requisito para a eficácia social” (CARNEIRO, 1998, p. 15).

No primeiro caso, emerge como direito humano fundamental, a generalização do acesso, indiferenciado, às oportunidades do desenvolvimento intelectual (educação) e de sociabilidade. No segundo caso, requer-se a alocação de recursos adequados para ‘plasmar’ competências e habilidades apropriadas a reconquistas de padrões razoáveis de desenvolvimento, propiciadores de resultados socialmente relevantes (CARNEIRO, 1998, p. 15).

Para chegar a este entendimento, diversos caminhos históricos foram percorridos. Existem condições históricas que sustentam ou revogam disposições na legislação de cada época. Toda legislação, obviamente, responde a problemas específicos e, por isso, precisamos analisar determinado documento considerando que cada texto objetiva dizer algo específico que responde aos problemas formulados em cada época; em outras palavras, precisamos lê-los em sua intencionalidade. Assim, considerar que tivemos três LDB’s (LDB/61, LDB/71 e LDB/96) é atentar para o fato de que tivemos diferentes mudanças nos padrões educacionais, supondo a reestruturação dos marcos legais, com diferentes efeitos institucionais e políticos no gerenciamento do ensino e propondo diferentes capilaridades de conceitos e metodologias de

ensino, conseqüentemente, subsidiadas por distintos processos históricos.

Para compreender os diferentes parâmetros a partir dos quais a educação foi organizada, precisamos primeiramente compreender como a educação se produziu e se desenvolveu historicamente como um problema de caráter nacional, incluindo a Educação Superior, pois nem sempre foi assim e a LDB/61 é a primeira resposta nesse sentido. Até determinado momento a educação, incluindo a Educação Superior, era de responsabilidade de cada província, tanto seu gerenciamento quanto suas diretrizes, conceitos e metodologias. (SAVIANI, 2003; OLIVE, 2002). Para entender este percurso é necessário remontar à discussão à época da Primeira República (1889-1929) e, em comparação a década de 1930, contemplar as mudanças históricas que conduziram a esta percepção.

O Estado moderno brasileiro é sustentado por diversas instituições (públicas e privadas), ministérios, lei, resoluções que tem por objetivo organizar, dentre outras funções, sua gestão e capilaridade no território de que dispõe. Este ordenamento é incorporado na Constituição Federal, que serve como bússola da vida pública e garantia da liberdade, direitos e deveres de cada cidadão e de cada ente federado.

No que concerne propriamente à educação, conforme Carneiro (1998, p. 17), as diferentes constituições brasileiras¹ incorporaram, ao longo do tempo “conquistas tênues dentro de um ritmo historicamente lasso, como, de resto, foi todo o processo brasileiro de aproximação entre direitos políticos e direitos sociais”. De acordo o autor, foi apenas em 1948, com a Declaração Universal de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), que boa parte dos países do mundo, incluindo o Brasil, computaram em suas formulações de Estado que todos(as) os(as) cidadãos(ãs) são iguais perante a lei e que, de fato e por direito, só teriam este tratamento à medida que tivessem, sem restrição, acesso ao trabalho, à livre expressão, à saúde, à moradia, à educação, à vida digna. Especificamente, quanto à educação, a DUDH prevê em seu Artigo XXVI, parágrafo primeiro:

Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será

¹ Tivemos ao todo oito Constituições: 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967, 1969 e 1988 (CARNEIRO, 1998).

acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DE DIREITOS HUMANOS, artigo XXVI, parágrafo primeiro).

Incluir a educação com um direito fundamental, então, é uma construção muito recente na história brasileira e, sem dúvida, na história de boa parte dos países ocidentais. Mesmo sendo demasiadamente linear, Saviani (2003) apresenta uma perspectiva da história da educação que merece ser considerada. Para o autor, na época das sociedades primitivas, o ensino era feito na medida em que o ser humano ia se apropriando dos meios de produção e passava o que achava necessário preservar de geração à geração, se educando e educando a próxima. O processo de educação implicava “o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem” (SAVIANI, 2003, p. 1). Nesta dinâmica, os conhecimentos que eram considerados válidos eram transmitidos para a geração seguinte, e os que não eram afastados.

Num segundo momento, nas sociedades antigas e medievais, quando se estabeleceu o conceito de propriedade privada com o assenhramento da terra pelos grupos dominantes, surge uma população ociosa (aquela que vivia do trabalho alheio) e se desenvolve outro tipo de educação destinada aos grupos dominantes, a nobreza, que tem como função preencher o tempo livre destes de “forma digna” (SAVIANI, 2003).

É nesse contexto que é forjada a palavra escola que em grego significa lazer (*σχολή, scholē*), tempo livre e ócio e, por extensão, ocupação daqueles que dispõem de lazer, estudo (SAVIANI, 2003). Este tipo de educação, voltada àqueles(as) que dispõem de tempo livre é uma educação, obviamente, destinada às elites da época. “A maioria, isto é, aqueles que, através do trabalho, garantiam a produção da existência de si mesmos assim com de seus senhores, continuava a ser educada de maneira assistemática através da experiência de vida cujo centro era o trabalho” (SAVIANI, 2003, p. 2), sendo neste contexto a escola entendida como uma forma de educação secundária em relação àquela que derivava do trabalho.

Na modernidade, com o modelo de produção capitalista e com a supremacia da cidade e da indústria em detrimento do campo e da agricultura, surge a burguesia como classe dominante trazendo consigo outra exigência para a escola e para a população em geral, a universalização e a obrigatoriedade escolar.

A vida urbana, cuja base é a indústria, rege-se por normas que ultrapassam o direito natural, sendo codificadas no chamado ‘direito positivo’ que, dado o seu caráter convencional, formalizado, sistemático, se expressa em termos escritos. Daí a incorporação, na vida da cidade, da expressão escrita de tal modo que não se pode participar plenamente dela sem o domínio dessa forma de linguagem. Em razão do exposto, para ser cidadão é necessário o ingresso na cultura letrada. E sendo essa um processo formalizado, sistemático, só pode ser atingido através de um processo também sistemático. A escola é a instituição que propicia de forma sistemática o acesso à cultura letrada reclamando pelos membros da sociedade moderna. Neste contexto, a forma principal e dominante de educação passa a ser a educação escolarizada (SAVIANI, 2003, p. 3).

É dessa forma, então, que a educação no âmbito da sociedade moderna passa a ser considerada como uma questão de interesse público a ser implementada pelos órgãos públicos, isto é, pelo Estado. Esta concepção de educação como dever do Estado começa a ser incorporado nos espaços institucionais, como é o caso da Constituição. É formulada dessa forma quando, em virtude do Iluminismo, se configura um debate contra as ideias religiosas, que acaba fazendo prevalecer uma visão laica de mundo, sociedade e, conseqüentemente, educação (SAVIANI, 2003). Antes disso, a educação era promovida pela igreja e é a partir de Revolução Francesa que começa a se levantar a bandeira de uma escola pública nacional.

No entanto, antes de entrar no histórico da educação, e precisamente da Educação Superior, precisamos fazer uma pausa e apresentar a diferença entre duas políticas de governo: o liberalismo e o estado intervencionista, ou estado de bem-estar social.

Quando a educação começa a se fortalecer no Brasil, inclusive quando o Estado começa a investir na Educação Superior como veremos mais adiante, é o liberalismo, enquanto política de governo, que contingenciava a reflexão, cruzando trabalho e educação. Este cruzamento, obviamente, é um ajuste de mão de obra para o capital, mas também um modelo de gestão (investimento ou não do Estado em educação, a parcela que a iniciativa privada teria, entre outros).

Mais adiante na dissertação veremos que a crise do capital da década de 1970 trouxe outra cara às políticas brasileira, passando de um estado intervencionista a um estado neoliberal. No entanto, antes de entrar neste último, tivemos um período de mais de 30 anos em que o estado brasileiro se pautou nas ideias de John Keynes, um economista britânico que defendia a intervenção do Estado na economia. Por hora, vamos fazer uma breve diferenciação entre liberalismo e estado intervencionista, ou Estado de Bem-Estar social, para que possamos perceber como este último contingenciou as formulações da LDB de 1961 e as Reforma Universitária de 1968, que será apresentada em seguida.

A tese central da economia liberal é a participação mínima do Estado nas atividades econômicas do país. O liberalismo, idealizado por John Locke (1632-1704) e Adam Smith (1723-1790), é um combate ao mercantilismo, à nobreza feudal e à participação da igreja no que compete ao Estado. Para o liberalismo, a concorrência de mercado, por si só, é capaz de garantir o desenvolvimento e o bem-estar da sociedade, numa perfeita harmonia entre público e privado, em outras palavras, a economia é auto regulatória e o Estado não deve intervir nesta liberdade (PERES; CASTANHA, 2006).

Um exemplo latente da ausência do Estado está na questão das responsabilidades com a educação, presente na obra de Smith, no segundo volume do livro *Riqueza das Nações*. Smith diz, por exemplo, que as instituições educacionais podem captar recursos para cobrir seus próprios gastos. Ele não aponta o Estado como garantidor da educação gratuita pública, ou popular. O trabalhador na sociedade liberal buscará a educação para aprender uma profissão, pois “a certeza de poder permutar toda a parte excedente da produção de seu próprio trabalho que ultrapasse seu consumo estimula cada pessoa a dedicar-se a uma ocupação específica” (Adam Smith, 1983, p. 50-51). Quando a educação passa a ser privada, ele acaba pagando para aprender a produzir cada vez mais (PERES; CASTANHA, 2006, p. 234).

No entanto, com a crise do capital que culminou nas décadas de 1920 e 1930, as ideias liberais começaram a ser questionadas.

Conforme asseveram Peres e Castanha (2006), o pensamento de Smith começa a se mostrar falacioso já na Revolução Industrial, uma vez que o trabalhador não consegue mensurar o excedente do seu trabalho. Além do mais, a crise que desponta no início do século XX, aliada aos questionamentos socialistas/comunistas, faz com que o liberalismo perca crédito e se busque alternativas para o governo.

Passado o século XIX, a economia autorreguladora e a aplicação da política do *laissez-faire* chegou ao ponto em que o capitalismo não mais se sustentaria daquela maneira. Questões como juro, moeda, poupança, investimento e emprego, eram interpretadas em uma lógica que não garantiria a distribuição regular das vantagens entre as classes sociais distintas e não mais conseguia promover o desenvolvimento, surgindo insatisfações e movimentos contestatórios. As revoltas da classe trabalhadora e o fantasma do comunismo/socialismo passam a preocupar sobremaneira a classe burguesa liberal dominante (PERES; CASTANHA, 2006, p. 236).

É neste contexto, então, que surge John Maynard Keynes (1883-1946). Keynes passa a considerar o capitalismo de outra forma, e suas ideias passam a ser estudadas e aplicadas no âmbito da economia política; seu objeto é equilibrar o capitalismo. Para o economista, o Estado deve intervir na economia e inclusive enxertar dinheiro, sustentar políticas, onerar-se contraindo dívida. Tudo para regular o mercado e não deixar que outra crise se instale.

Keynes argumenta que o Governo deveria “suplementar a insuficiência de demanda do setor privado” (KEYNES, 1982, p. 15). Suas teorias acabam por contornar a crise patrão-empregado, apesar de não ser a preocupação real o bem-estar do trabalhados. Seu objetivo é o equilíbrio do capitalismo para a manutenção do mesmo. A chamada “política de bem-estar social” é, na verdade, movimento compensatório para evitar um desajuste ainda maior do sistema. As ideias de Keynes seguem a reforçar os ideais do liberalismo: “Nosso problema é o de criar uma

organização social tão eficiente quanto possível, sem ofender nossas noções de um modo satisfatório de vida” (KEYNES, 1984, p. 126). Seu principal objetivo era a criação de um estado de confiança para a atuação da iniciativa privada (PERES; CASTANHA, 2006, p. 236).

A educação, incluindo a Educação Superior, em seu modelo administrativo, acompanha estes diferentes modelos de gestão. Por hora, apontamos essa mudança entre liberalismo e estado intervencionista para que, apresentando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional de 1961 e Reforma Universitária de 1968, possamos perceber como um e outro se expressaram.

3.2 A EDUCAÇÃO NACIONAL: O CONTEXTO ATÉ A LDB DE 1961 E A SUA TRAMITAÇÃO

No que concerne propriamente ao Brasil, para Saviani (2003), este ingressa na sociedade ocidental exatamente no início do seu processo de colonização, quando é também o momento em que as relações entre Estado e educação no Brasil se iniciam – a partir do ingresso dos jesuítas em 1549. Com a proclamação da República em 1889, decretou-se a separação entre igreja e Estado. No entanto, não foi ainda nesse período que a Educação se tornou em problema nacional; sendo na época a educação descentralizada (responsabilidade de cada província), optou-se por continuar assim a organização do ensino. A partir da proclamação da república, com o processo de urbanização e industrialização acelerando o desenvolvimento da sociedade brasileira, começam a surgir pressões quanto à instrução da população, apresentando o analfabetismo como uma doença, uma vergonha nacional que deve ser erradicada (SAVIANI, 2003).

Para Romanelli (1978), na primeira república a necessidade de educação em relação ao ofertado pelo Estado teve um quadro favorável e representou de forma satisfatória as demandas requeridas pela população e pelo atual estágio de desenvolvimento da sociedade brasileira. Nesta época, as classes médias que apareciam na zona urbana não tinham contingente suficiente para exigir uma mudança de perspectiva na educação como teria nos anos de 1930. Nossa economia era de base agrícola, assentada sobre o latifúndio e a monocultura, fazendo com que a educação e a formação profissional não fossem algo

importante para o Estado, uma vez que o sistema de produtividade não exigia esta modernização (ROMANELLI, 1978). Foi somente com a mudança dessa estrutura de produção agrária para uma urbano-industrial que, pouco a pouco, se passa a dar importância à educação.

De um lado, no campo das ideias, as coisas começaram a mudar com movimentos culturais e pedagógicos em favor de reformas mais profundas; de outro, no campo das aspirações sociais, as mudanças vieram com o aumento da demanda escolar impulsionada pelo ritmo mais acelerado do processo de urbanização ocasionado pelo impulso dado à industrialização após a I Guerra Mundial e acentuado depois em 1930 (ROMANELLI, 1978, p. 45).

O adensamento demográfico e a diversificação dos trabalhos começam a exigir que o ensino se expanda (CARNEIRO, 1998). Notadamente, o modelo econômico emergente começava a fazer solicitações à educação. O seguinte parágrafo resume bem a ideia:

O crescimento acelerado da demanda social de educação, de um lado, e o aparecimento de uma demanda de recursos humanos, de outro, criaram as condições para a quebra de equilíbrio. Uma vez estabelecido o desequilíbrio, que se acentuou, sobretudo a contar de 1930, a crise do sistema educacional obedeceu, na sua escala evolutiva, ao jogo de forças que esses fatores mantinham entre si. Esse jogo, naturalmente, obedeceu por sua vez, às regras do crescimento espontâneo próprio do sistema capitalista. E a crise se manifestou sobretudo pela incapacidade de as camadas dominantes reorganizarem o sistema educacional, de forma que se atendessem harmonicamente, tanto à demanda social de educação, quanto às novas necessidades de formação de recursos humanos exigidos pela economia em transformação (ROMANELLI, 1978, p. 46)

Fundamental para entender este movimento que toma a população brasileira como objeto de intervenção em nível nacional é

perceber, conforme apresenta Ianni (*apud* ROMANELLI, 1978, p. 53-54):

Que no século XX o povo começa a parecer como uma categoria política fundamental. Particularmente depois da Primeira Guerra Mundial – e cada vez mais a partir de então – os setores que compunham em primeira instância a elite da sociedade brasileira passaram a contar como categoria política. Em outras palavras, podemos dizer que acontece um processo de luta por uma participação cada vez maior da população no debate e nas decisões políticas e econômicas.

O florescimento da cultura nacional ocorrido em especial nas décadas de vinte a cinquenta, indica a criação de novas modalidades de consciência nacional. Esses movimentos são manifestações de ruptura político-econômica que marcam o ingresso do Brasil na era da civilização urbano-industrial.

Com o ingresso da sociedade brasileira num modelo urbano-industrial, vemos o fortalecimento do capitalismo que, cada vez mais, passa a influenciar diversas políticas no Brasil. Cabe ressaltar que nesta fase – capitalismo industrial – engendra-se pela primeira vez a necessidade de fornecer certa instrução às camadas mais populosas da sociedade brasileira, tanto pela exigência de produção quanto pelas necessidades de consumo que este acarreta para sustentar-se. É uma medida para sua própria sobrevivência (ROMANELLI, 1978). Sustentar esse modelo econômico,

Só é possível na medida em que as populações possuam condições mínimas de concorrer no mercado de trabalho e de consumir. Onde, pois, se desenvolvem relações capitalistas, nasce a necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisitos de uma melhor condição para concorrência no mercado de trabalho (ROMANELLI, 1978, p. 59)

Por outro lado, temos o entendimento de que a educação, especialmente em países em desenvolvimento, deve ser tomada como um forte fator de construção social:

Países precisam de educação para mobilizar o elemento humano e inseri-lo no sistema de produção nacional; precisam da educação para alargar o horizonte cultural do homem, adaptando-o ao presente e a uma complicada trama de aspirações, que dão sentido e continuidade às tendências de desenvolvimento econômico e de progresso social; e precisam de educação para formar novos tipos de personalidade, fomentar novos estilos de vida e incentivar novas formas de relações sociais, requeridos ou impostos pela gradual expansão da ordem social democrática (ROMANELLI, 1978, p. 183)

Feita esta aproximação com as condições históricas e econômicas que contingenciaram as discussões que se expressam na LDB/61, cabe fazer outra aproximação: discutir a influência dos(as) defensores(as) da Escola Nova, movimento intelectual no campo da educação iniciado aqui no Brasil na década de 1920. Este movimento é importante, pois, como veremos mais adiante, este grupo de intelectuais não apenas acompanhou as discussões da LDB/61, como também propôs um projeto substituto durante o processo de tramitação desta lei e escreveu diversos manifestos sobre como deveria ser a educação brasileira, endereçando tanto ao governo quanto a população.

Os(as) escolanovistas(as), como eram chamados, firmaram-se como um movimento mundial a partir das duas últimas décadas do século XIX. Este era um movimento que, consolidado a partir do ideário da democracia liberal, buscava discutir a educação à luz dos movimentos de industrialização e desenvolvimento que os países centrais da economia mundial já viviam: estavam abertos a estímulos ideológicos com vistas a cobrir as necessidades de mão-de-obra produtiva e rendosa das fábricas (SANTOS; PRESTE; VALE, 2006).

Vinculados à vontade de acelerar a industrialização e o desenvolvimento econômico do Brasil, entendiam que as desigualdades sociais poderiam ser superadas caso se promovesse a educação adequada que propiciasse mobilidade social (ROMANELLI, 1978).

Era a escola como representante da pedagogia liberal, pedagogia estritamente ligada à teoria política e econômica burguesa. Portanto, a corrente da Escola Nova já nascia convencida de que a verdadeira democracia poderia ser instaurada a partir da ‘escola redentora’. Expressão da ‘ilusão liberal’, segundo a qual todos garantiriam seu ‘lugar ao sol’ se houvesse esforços e não faltasse talento (SILVA; PRESTE; VALE, 2006, p. 135).

O grande propagador das ideias escolanovistas no Brasil foi Anísio Teixeira que, baseado nas ideias de John Dewey (educador norte-americano), deixou-se encantar pela proposta de uma escola voltada à democracia e à produtividade (ROMANELLI, 1978). O primeiro, juntamente com outros(as) diversos(as) intelectuais da década de 1920 e 1930 aqui no Brasil, publicam o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional do Brasil*, redigido por Fernando de Azevedo. Eis alguns dos principais enunciados que, como veremos mais adiante, subsidiaram a reflexão destes ao propor alterações a LDB de 1961 quando da sua tramitação:

1 - A educação deve ser essencialmente pública, obrigatória, gratuita, leiga e sem qualquer segregação de cor, sexo ou tipo de estudo, e desenvolver-se em estreita vinculação com as comunidades. 2 - A educação deve ser uma só, com os vários graus articulados para atender às diversas fases do crescimento humano. Mas, unidade não quer dizer uniformidade; antes, pressupõe multiplicidade. Daí, embora única, sobre as bases e os princípios estabelecidos pelo Governo Federal, a escola deve adaptar-se às características regionais. 3 - A educação deve ser funcional e ativa, e os currículos devem adaptar-se aos interesses naturais dos alunos, que são o eixo da escola e o centro de gravidade da educação. 4 - Todos os professores, mesmo os de ensino primário, devem ter formação universitária (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA ESCOLA NOVA, 1932).

Este manifesto e a atuação dos Pioneiros marcou decisivamente a educação brasileira, especialmente no período de 1920 até 1960. Foi um divisor de águas entre os educadores progressistas e conservadores (SANTOS; PRESTES; VALE, 2006). Os escolanovistas, além de defenderem a escola pública, gratuita e laica, sempre sustentaram que o ensino deveria ser o mais científico possível, especialmente experimentalista (ROMANELLI, 1978; SANTOS; PRESTES; VALE, 2006). A partir de tais medidas, acreditavam, poderiam provocar mudanças no país que proveriam sua modernização.

O debate entre progressistas e conservadores, subsidiará as reflexões da LDB/61, por toda tramitação até a aprovação, treze anos depois do primeiro projeto, como veremos agora.

É nesse contexto e a partir do início da década de 1930 que a educação no Brasil passa a ser reconhecida em nível institucional com a criação do Ministério da Educação e da Saúde (SAVIANI, 2003). A partir de 1930 tivemos uma série de medidas relativas a educação em nível nacional². É, então, com a promulgação da Constituição de 1934 que aparece a exigência de se fixar as diretrizes da educação nacional e se elaborar um plano nacional de educação (MONTOVÃO, 2010). Seguem as resoluções da referida Constituição:

Art. 5º - Compete privativamente à União: [...] XIV – traçar as diretrizes da educação nacional. [...] Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. Art. 150 - Compete à União: a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País; [...] Art. 152 - Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao

² Podemos citar em 1931 as reformas do Ministro Francisco Santos e, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, apontando para a construção de um sistema nacional de educação (SANTOS; PRESTES; VALE, 2006).

Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais. Parágrafo único - Os Estados e o Distrito Federal, na forma das leis respectivas e para o exercício da sua competência na matéria, estabelecerão Conselhos de Educação com funções similares às do Conselho Nacional de Educação e departamentos autônomos de administração do ensino (BRASIL, 1934).

De acordo com Carneiro (1998), as resoluções presentes sobre a educação na Constituição de 1934 devem ser percebidas na moldura das metamorfoses pelas quais o país passava. O supracitado artigo quinto é reforçado pelo artigo 150, alínea a), e é no artigo 152 que vemos a disposição que regula qual órgão estaria encarregado de formular o referido plano, o Conselho Nacional de Educação. Conforme aponta Saviani (2003), podemos ver que neste momento ainda não aparecia a palavra “bases”, no entanto, pelo enunciado, fica claro que a intenção era organizar a educação em nível nacional, sendo, pelo exposto na Constituição citada, evidente que se visava a implementação de um Sistema Nacional de Ensino.

Da instrução contida no Artigo quinto, inciso XIV, não chegou a resultar uma Lei de Diretrizes da Educação Nacional. No entanto, por outro lado, o disposto no Artigo 150, alínea a), resultou na formulação de um Plano Nacional de Educação que, com o golpe do Estado Novo³ imputado por Getúlio Vargas, não chegou a ser executado (SAVIANI, 2003).

³ O Estado Novo foi um período da história brasileira que durou de 1937 até 1945, onde o país foi governado por Getúlio Vargas de forma ditatorial. Durante esse período, todas as instituições do estado foram controladas de forma autoritária e, em 10 de novembro de 1937, foi publicado no Diário da União a Nova Constituição, atribuindo poder absoluto ao presidente da república e assegurando diversos elementos repressivos como estratégias de governo – neste momento é decretado estado de emergência em todo o território nacional, autorizando prisões, exílios, invasões de domicílio e censura nas formas de comunicação. Além da censura, o Departamento de Imprensa e Propaganda que tinha a função de promover uma figura favorável do presidente e do governo, lança a famosa campanha de Getúlio Vargas como o “pai dos pobres” (o que garantiu que 10 anos mais tarde ele fosse reeleito pelo voto direto, em 1950) (SANTOS; SANTOS, 2009)

Em razão do Estado Novo, é promulgada outra Constituição, em 10 de novembro de 1937. Nesta Constituição ainda não aparece a expressão diretrizes e bases. No entanto, aparecem isoladamente no Artigo 15, inciso IX, definindo como competência da União “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude” (BRASIL, 1937, artigo XV).

Desta formulação resulta a “Reforma Capanema”, promovida pelo então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, implantando através de diversos decretos-leis as “leis orgânicas de ensino”, de 1942 até 1946. Podemos citar as seguintes medidas como parte dessa reforma ainda dentro do Estado Novo: a Lei Orgânica do Ensino Industrial, através do Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942; a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, pelo Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942; a fixação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, através do Decreto-Lei nº 6.141, de 09 de abril de 1943; a criação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, em 28 de dezembro de 1943. E, como medidas após a redemocratização do país, citamos: o Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, criando a Lei Orgânica do Ensino Agrícola; a Lei Orgânica do Ensino Primário, a partir do Decreto-Lei nº 8.529, de 02 de janeiro de 1946; e a Lei Orgânica do Ensino Normal, a partir do Decreto Lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946 (CARNEIRO, 1998)⁴.

Com a queda do Estado Novo, em 29 de outubro de 1945, então, inicia-se um processo de reabertura política e reorganização do Estado, elegendo uma Assembleia Constituinte que promulgou uma nova Constituição, em 18 de setembro de 1946. Nesta, então, consta pela primeira vez, no artigo quinto, inciso XV, alínea d), que compete a União estabelecer as “diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 1946). É desta disposição que se inicia o processo de composição de LDB de 1961, compondo um projeto que levou ao todo 13 anos para ser aprovado.⁵

⁴ A partir dessas reformas, já podemos ver qual era a intenção em promulgar estas leis: capacitar a população para o processo de desenvolvimento industrial que estava em curso, pois, de acordo com Carneiro (1998), a Lei Orgânica do Ensino Industrial, precede em quatro anos a Lei Orgânica do Ensino Secundário e a Lei Orgânica do Ensino Primário.

⁵ Para um percurso detalhado da tramitação da LDB/61, ver o livro de Demerval Saviani (2003) citado nas referências.

Conforme assevera Carneiro (1998, p. 20-21), esta Constituição, além de responder ao clima de afirmação democrática que estava presente no mundo no ambiente pós-guerra (Primeira Guerra Mundial),

Possuía um eixo teleológico representado por um conjunto de valores transcendentais que tinham, na liberdade, na defesa da dignidade humana e na solidariedade internacional, os dormentes de sustentação [...] Nela, há muito das ideias e do espírito do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁶, de 1932. Foi a partir desta percepção que o Ministro da Educação de então, Francisco Mariani, oficializou comissão de educadores para propor uma reforma geral da educação.

Com o fim do Estado Novo, retornamos a uma normalidade democrática que, calçada pelo espírito liberal dos enunciados da nova Constituição, exigiu uma reorganização do sistema educativo de forma descentralizada, administrativa e pedagogicamente, mas sem que isso tirasse da União o papel quanto à proposição de delinear os grandes rumos da educação (CARNEIRO, 1998). De acordo com Santos; Prestes; Vale (2006), as principais discussões sobre como deveria ser o primeiro projeto apresentado giravam em torno dos seguintes eixos: em primeiro lugar, centralizar ou não os rumos pedagógicos da educação e, em segundo lugar, sobre como deveria ser a administração do ensino, ou seja, sobre a criação do Conselho Nacional de Educação e o papel da União em relação aos sistemas de ensino estaduais. Como resultado, o primeiro projeto apresentado à Câmara Federal, em 29 de outubro de 1948, se caracterizou por uma tendência descentralizadora no que tange

⁶ O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” foi escrito durante a primeira parte do governo de Getúlio Vargas e consolidou a visão de uma elite intelectual do país que queria interferir na organização da sociedade a partir da educação. O documento aborda diversos pontos, mas o principal é ter como finalidade incentivar um sistema unificado de ensino público, obrigatório, laico e de qualidade para todos(as), onde se possa garantir a todos(as) os(a)s educandos(a)s a possibilidade de ascensão a qualquer um dos níveis de ensino “conforme a capacidade, aptidão e aspiração de cada um, independentemente da situação econômica do aluno. Neste sentido, podemos entender o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como uma proposta de “reconstrução social pela reconstrução educacional” (SAVIANI, 2004, p. 33).

a organização do ensino (pedagógica e administrativamente), tom dado pelas diferentes discussões sustentadas pela Associação Brasileira de Educação (ABE) (SAVIANI, 2003). Quanto à universidade, garantiu autonomia administrativa, didática e financeira e o ingresso no magistério em nível superior seria feito por concurso e prova de títulos. Ademais, as escolas privadas ficaram sob supervisão dos poderes públicos e do Colegiado Universitário, além de prever a sistematização e uniformização do ensino profissional, com elasticidade e flexibilidade – antes inexistente (SANTOS; PRESTES; VALE, 2006)⁷. Conforme Romanelli (1978, p. 174)

Era um anteprojecto que, embora merecesse ressalvas, não ‘pecava pela base’. Estava dentro do espírito da Constituição e refletia bem as mudanças por que passava a sociedade brasileira. Pelo menos acenava com a possibilidade de atendimento a muitas das reivindicações da filosofia dos educadores e denunciava um grau de abertura que a legislação anterior não possuía. Mas, por suscitar questões que os políticos da época não souberam resolver, esse anteprojecto acabou morrendo.

Em 9 de dezembro de 1949, o deputado Carlos Capanema (ex-ministro da educação e saúde da época do Estado Novo) foi indicado relator do projeto. Visivelmente contra, o deputado conseguiu que fosse arquivado.

Em logo e erudito parecer emitido em 14 de julho de 1949, Capanema, após discorrer sobre o ‘sentido constitucional das diretrizes e bases da educação nacional’, sobre os ‘sistemas de ensino locais’, a ‘tendência centralizadora das

⁷ Estes diferentes embates supracitados estão na esteira das discussões apresentadas a seguir entre progressistas e conservadores(a)s da educação. Enquanto que o nicho progressistas, formado pelos(as) escolanovistas, sustentava uma escola descentralizada, pública, gratuita e laica, ou conservadores(a)s, especialmente vinculados a Igreja Católica e a iniciativa privada, tendo como um dos principais defensores(a)s na época Carlos Lacerda, defendiam um gerenciamento mais centralizado, com incentivos claros a iniciativa privada e de caráter confessional. Este ponto será abordado mais adiante.

federações’, o ‘caráter nacional da educação’ e a ‘dispersão da ordem pedagógica’, conclui que o projeto deve ser refundido ou emendado. Em suma, Capanema fulminou o caráter descentralizador do projeto considerando-o contrário ao espírito e à letra da Constituição. Para ele a palavra ‘diretrizes’ tem um significado que inclui leis, regulamentos, programas e planos de ação administrativa, orientações traçadas pelos chefes e subchefes de serviços para a execução dos mesmos. Essa interpretação do termo ‘diretrizes’ reforçada pelo acréscimo da palavra ‘bases’ no texto constitucional ensejou uma concepção centralizadora da organização da educação nacional (SAVIANI, 2003, p. 13).

Em 17 de julho de 1951, por solicitação da Câmara, o projeto é desarquivado, tramitando por mais cinco anos e meio na Comissão de Educação e Cultura até ser emitido um parecer em 14 de novembro de 1956, tendo como relator o deputado Lauro Cruz, e resultando que em 20 de maio de 1957 reinicia a tramitação no congresso sob o projeto nº 2.222/57 (SAVIANI, 2003). Foi o deputado Carlos Lacerda que idealizou a retomada das discussões, de acordo com Saviani (2003), motivado por interesses partidários, por considerar a discussão de Lei de Diretrizes e Bases um instrumento útil para causar sofrimento à bancada no poder. Além do mais,

o substituto Lacerda coroa um processo cujas origens remontam ao mencionado Congresso [III Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino] realizado em 1948. E, na tramitação do projeto detecta-se já em 1952, nas ‘sugestões da Associação Brasileira de Educação’ encaminhadas à Comissão de Educação e Cultura, que se começava a ceder às pressões das escolas particulares. Entretanto, é a partir de 1956 que os defensores da iniciativa privada em matéria de educação, à testa a Igreja Católica, se mostram decididos a fazer valer hegemonicamente os seus interesses no texto da futura Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (SAVIANI, 2003, p. 16).

Este projeto do Deputado Lacerda, nomeadamente “substituto Lacerda”, assinalava claramente a intenção de promover a iniciativa privada (ROMANELLI, 1978). Neste momento, subsidiando os debates da LDB/61, se travou uma disputa entre os defensores do ensino público e os defensores do ensino privado. Este anteprojeto, deslocou a luta anterior (centralidade pedagógica e administrativa, ou seja, monopólio estatal ou não) para a discussão de um ensino público e gratuito ou um ensino privado e pago – a discussão sobre a “liberdade de ensino”⁸. Valemo-nos do artigo 7 deste substituto:

“Art. 7º - O Estado outorgará igualdade de condições às escolas oficiais e às particulares: a) pela representação adequada das instituições educacionais nos órgãos de direção de ensino; b) pela distribuição das verbas consignadas para a educação entre as escolas oficiais e as escolas particulares, proporcionalmente ao número de alunos atendidos; c) pelo conhecimento, para todos os fins, dos estudos realizados nos estabelecimentos particulares” (ROMANELLI, 1978, p. 174).

⁸ A partir de uma pesquisa feita por Roque Spencer Maciel de Barros, citada por Romanelli, sobre os fundamentos do substituto Lacerda “percebe-se que, na verdade, o conceito de liberdade de ensino, que então prevalecia, era o mesmo conceito proposto pelos documentos papais, nos quais ele se limitava, pura e simplesmente, à exclusiva liberdade da Igreja de exercer a ação educativa. Considerando, porém, que no Brasil, por lei, ela não podia reivindicar essa exclusividade, então sua bandeira de luta foi a oposição ao monopólio do ensino que, pretensamente, estaria sendo exercido pelo Estado, ou reivindicado pelo projeto primitivo [o anteprojeto vetado pela inferência do Deputado Capanema] das Diretrizes e Bases. Como esta oposição interessava também à iniciativa privada leiga, esta cerrou fileiras como ,liberdade que deveria ser concedida a todos de abrir escolas, sem ingerência do Estado, passou a ser a bandeira de luta dos interesses privatistas. [...] Além dos interesses puramente comerciais em jogo, que afetavam igualmente os dois setores envolvidos nessas correntes, ou seja, o leigo e o católico, existia ainda, por parte deste último, o interesse de ordem doutrinária, vale dizer, ideológico” (ROMANELLI, 1978, p-177-178). Esta foi uma oportunidade da Igreja Católica, através da cobertura dos “direitos da família” presente no substituto Lacerda de que fundamentava filosoficamente a proposta, recuperar a influência que anteriormente exercia no sistema educacional e na vida dos cidadãos.

Em síntese, o aspecto central do problema formulado por Carlos Lacerda era o seguinte:

A iniciativa privada estava reivindicando para a si a prioridade absoluta de ação e proteção por parte do Estado e, para tanto, ela se opunha a que este exercesse a sua função democrática, que era a de fornecer educação ao povo, educação que, sendo pública, seria gratuita e, como tal entraria, em condições favoráveis, na linha de competição com a educação particular (ROMANELLI, 1978, p. 175).

A autora assevera que o que estava acontecendo neste momento era a retomada de uma disputa há muito tempo iniciada, a saber, as lideranças conservadoras de cunho religioso, católico, que separadas do Estado desde a Proclamação da República, voltaram seus esforços por continuar no papel que sempre assumiram, o da educação. É a questão da laicidade do ensino.

Tratava-se então de discutir o destino da escola pública. Nisso, como resposta ao substituto Lacerda, os escolanovistas, os mesmo que escreveram o *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* (1932), lançaram o *Manifesto dos Educadores*⁹, também uma campanha em defesa da escola pública e gratuita. Este grupo, então, apresentou à Câmara outro projeto substituto, cujo texto se aproximava bastante do primeiro anteprojeto vetado pelo parecer do deputado Capanema (ROMANELLI, 1978). A partir disso, a Comissão de Educação e Cultura da Câmara nomeou uma comissão relatora para examinar os dois substitutos e propor um último anteprojeto, em janeiro de 1960¹⁰.

⁹ “Em 1º de julho de 1959, O Estado de São Paulo e o Diário do Congresso Nacional publicaram um segundo Manifesto dos Educadores, uma vez mais redigido por Fernando Azevedo e assinado por 189 pessoas, dentre as quais educadores, intelectuais e estudantes. Desta vez, todavia, o “Manifesto ao Povo e ao Governo”, sem abandonar sua linha de pensamento original, deixava um pouco de lado a preocupação de afirmar os princípios da Escola Nova, para, acima de tudo, tratar do aspecto social da educação, dos deveres do Estado Democrático e da impiedosa necessidade de não só cuidar o Estado da sobrevivência da escola pública, como também de efetivamente assegurar-la a todos” (ROMANELLI, 1978, p. 179).

¹⁰ Dentre outros nomes importantes da época, esta comissão era formada pelo próprio Carlos Lacerda e por Paulo Freire (ROMANELLI, 1978).

Então, depois de 13 anos de tramitação, um dos maiores processos de história do Brasil, esta comissão apresenta um anteprojeto que, em 20 de dezembro de 1961, vira lei, sancionada pelo presidente João Goulart, vetando 25 disposições – vetos sustentados pelo Congresso.

Esta lei aprovada, Lei 4.024/62 ou LDB de 1961, como aponta Carneiro (1998), é em síntese um texto convertido para uma estratégia de conciliação entre as principais correntes que disputavam espaço na regulamentação. Conforme aponta o autor, no título *Do direito a educação*, no projeto apresentado pelo grupo que se opunha ao substituto Lacerda constava ser de responsabilidade do poder público instituir escolas em todos os graus, enquanto o último definia a educação como um direito da família, sendo o estado responsável por fornecer recursos para que a esta possa desobrigar-se do encargo da educação. Nesta junção, o texto da lei conciliou os dois projetos “garantindo à família o direito de escolha sobre o tipo de educação que deve dar a seus filhos e estabelecendo que o ensino é obrigação do poder público e livre a iniciativa privada” (SAVIANI, 2003, p. 19).

Da mesma forma, o título *Dos fins da educação*, é uma junção das disposições dos dois projetos, ficando, como assevera Romanelli (1978), com pouca objetividade prática, apesar de axiologicamente incontestável:

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade; b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem; c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional; d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum; e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio; f) a preservação e expansão do patrimônio cultural; g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou

religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça (BRASIL, 1961a, p. 1).

A partir da Lei 4.024, o Conselho Federal de Educação estabeleceria o currículo mínimo dos diferentes graus de ensino (pré-primário, primário, médio e superior), tendo os diferentes Estados e estabelecimentos liberdade para anexar disciplinas optativas ao currículo, denotando certa flexibilidade da lei (SAVIANI, 2003).

Essa lei, ao contrário da LDB de 1996, como veremos mais adiante, ainda está pautada na lógica do currículo mínimo, enquanto que esta outra está alicerçada nas Diretrizes Curriculares e nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Esta mudança, de currículo mínimo para diretrizes curriculares (voltadas para o desenvolvimento de habilidades e competências), será abordada mais adiante. Por hora, cabe ressaltar que o currículo mínimo pressupõe um processo de aprendizagem com conteúdos essenciais, rígidos e pré-determinados, enquanto que um currículo organizado a partir das diretrizes curriculares tem como pressuposto munir o(a) aluno(a) do que for necessário para a realização de determinadas tarefas; em outras palavras, é voltar a formação (em todos os níveis) para um “saber-fazer”, tendo como fim do processo de ensino-aprendizagem a vinculação entre ensino e trabalho (SILVA; ABREU, 2008).

Outra ressalva necessária se refere ao título *Da administração da educação*. No substituto Lacerda se definia como competência do Estado dar, quando solicitado, assistência técnica e material às escolas, cabendo-lhe fundar e manter escolas oficiais, em caráter supletivo, quando não houver iniciativa privada em determinado território. O texto da LDB/61, apesar de manter este título, apenas afirma que o Ministério da Educação e Cultura exercerá as atribuições do Poder Público Federal em matéria de educação, tendo que velar pela observância das leis de ensino e pelo cumprimento das decisões do Conselho federal de Educação, criando no último artigo o sistema de Conselhos Estaduais de Educação (SAVIANI, 2003).

Especificamente quanto ao Ensino Superior, a LDB/61, flexibilizou a estrutura do ensino, possibilitando o acesso ao Ensino Superior, independente do tipo de curso [de ensino médio] que o aluno tivesse feito antes. Por outro lado, a flexibilização se dava, também, em nível da migração interna do aluno que, através do mecanismo de aproveitamento de estudos, poderia, a partir de então, migrar de um ramo para outro de ensino, sem ter de recomeçar como se nada houvesse antes (CARNEIRO, 1998).

Deste processo, como aponta Romanelli (1978), a lei aprovada em pouco tempo se mostrou inoperante. Diante disso, ficou claro que uma reforma do ensino deveria ser feita, reforma empreendida durante o governo ditatorial instalado no Brasil com o Golpe de Militar de 1964. Esta reforma implicaria pensar projetos substitutos a LDB/61 que trouxessem uma educação mais efetiva à realidade brasileira. Esta reforma foi feita então em duas partes: primeiro em 28 de novembro de 1968, com Lei 5.540, a lei da Reforma Universitária e, segundo, com a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, a segunda LDB brasileira, fixando exclusivamente as bases para o ensino de primeiro e segundo grau. Por ser foco desta dissertação o Ensino Superior, apenas a Lei 5.540 será analisada aqui.

3.3 UM BREVE HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL ATÉ A DÉCADA DE 1960

Trindade (2000), identifica quatro momentos quando busca fazer uma retrospectiva do desenvolvimento das instituições universitárias. Primeiro, do século XII até o Renascimento, momento de invenção da universidade em plena Idade Média em que se constituiu o modelo tradicional de universidade, a partir das experiências de Paris e Bolonha. Nesta época a universidade estava sobre a proteção e mando da Igreja Católica. Segundo, do século XV até aproximadamente o século XVII, momento que as transformações comerciais com o início do capitalismo e o humanismo começam a impactar o modelo de universidade renascentista. Nesta época as universidades sofrem impacto dos movimentos da Reforma e da Contra Reforma. Terceiro, a partir do século XVII, momento das descobertas científicas e do fortalecimento da ciência em vários campos de saber. É o surgimento do Iluminismo, quando se institucionaliza a ciência. Por fim, quarto período, a partir do século XIX, início da universidade moderna. É esta etapa que se desdobra até nossos dias, introduzindo uma nova relação entre Estado e universidade, atravessada decisivamente pela economia.

Podemos considerar que o desenvolvimento da Educação Superior no Brasil é um caso atípico no contexto americano (OLIVE, 2002). Os espanhóis, praticamente desde o início do processo de colonização das terras da América (metade do século XVI), fundaram universidades, deixando-as ao julgo da Igreja Católica (OLIVE, 2002). O Brasil, colonização portuguesa, não criou instituições de Ensino Superior até o início do século XIX, praticamente três séculos após o

início do processo de colonização. Os filhos da elite portuguesa que viviam no Brasil, para graduarem-se, tinham que ir até Portugal.

No Brasil colônia, o ensino formal tinha ficado a cargo dos jesuítas da Companhia de Jesus, limitando-se a cristianizar os(as) indígenas, formar cleros no território brasileiro, em seminários teológicos, e educar os(as) filhos(as) da classe dominante nos colégios reais¹¹ (OLIVE, 2002).

A relação que Portugal estabelecia com a colônia era exclusivamente pautada pela exploração, não tendo interesse algum de dar certa autonomia a esta e menos ainda de investir na criação de instituições aqui, especialmente de Ensino Superior. A história do Ensino Superior no Brasil, então, inicia-se quando, por ameaça da invasão napoleônica em Portugal, a corte portuguesa vem ao Brasil refugiar-se (SANTOS; CERQUEIRA, 2009). Quando chegou a Bahia, Dom João VI foi interpelado pelos(as) comerciantes locais no sentido de criar uma universidade no Brasil, para isso estavam dispostos(as) a ajudar financeiramente (OLIVE, 2002). Dom João não criou uma universidade, provavelmente porque pensava em voltar rapidamente para Portugal, ao invés disso, Salvador passou a sediar o Curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia e, quando a corte se transferiu para o Rio de Janeiro, criou nesta cidade a Escola de Cirurgia, a Academia Militar e a Escola de Belas Artes, assim como o Museu Nacional e a Biblioteca Nacional (OLIVE, 2002).

Em 1827, durante a regência de Dom Pedro II, foram criados dois cursos de Direito, um em Olinda e outro em São Paulo (OLIVE, 2002; SANTOS; CERQUEIRA, 2009). Em 1832, foi criada a Escola de Minas, na cidade de Ouro Preto, curiosamente fundada apenas 34 anos depois, em 1876, pelo francês Claude-Henri Gorceix. Por ser da região de extração de ouro, destacou-se por ser a pioneira na formação de

¹¹ A educação dada pelos jesuítas a estes(a)s era uma “educação medieval latina com elementos de grego”. Servia para preparar estes(a)s estudantes para frequentar algum curso na Universidade de Coimbra. De acordo com Olive (2002), esta universidade era da ordem jesuíta e tinha como principal missão unificar o império português dentro do espírito da Contra Reforma Católica. A Universidade de Coimbra acolhia os(a)s filhos(a)s de portugueses nascidos(a)s na colônia e buscava homogeneizá-los(a)s com uma cultura avessa aos questionamentos à fé católica. “Universidade de Coimbra, no dizer de Anísio Teixeira, foi a primeira universidade: nela se graduaram, em Teologia, Direito Canônico, Direito Civil, Medicina e Filosofia, durante os primeiros três séculos de nossa história, mais de 2.500 jovens nascidos no Brasil” (OLIVE, 2002, p. 31).

geólogos. Ademais, esta faculdade foi construída por solicitação de Dom Pedro II que almejava ensinar mineralogia e geologia para extrair ouro com mais eficiência (SANTOS; COSTA, 2005).

De acordo com Olive (2002), as primeiras faculdades brasileiras eram independentes umas das outras, sempre localizadas em cidades importantes e possuíam uma orientação profissional bastante elitista.

Seguiam o modelo das Grandes Escolas francesas, instituições seculares mais voltadas ao ensino do que à pesquisa. Tanto sua organização didática como sua estrutura de poder baseava-se em cátedras vitalícias: o catedrático, “lente proprietário”, era aquele que dominava um campo de saber, escolhia seus assistentes e permanecia no topo da hierarquia acadêmica durante toda a sua vida (OLIVE, 2002, p. 34).

Provavelmente pela forte influência da Universidade de Coimbra, os cursos profissionalizantes que se instalavam no país eram vistos como substitutos à universidade (OLIVE, 2002). Na República Velha (1889-1930), as ideias positivistas que influenciavam os(as) oficiais que proclamaram a república impediram que fosse nesse período que o Brasil voltasse sua preocupação para as Universidades, investindo no Ensino Superior apenas a partir de cursos técnicos profissionalizantes. A primeira universidade brasileira foi criada apenas em 1920, a Universidade do Rio de Janeiro. Foi nessa época, em 1924, que foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE) que tinha como principal bandeira a criação do Ministério da Educação (OLIVE, 2002).

Com a criação do Ministério de Educação e Saúde, em 1930, com Francisco Campos como ministro, é aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras, que vigorará até a LDB de 1961. Neste, a universidade poderia ser oficial, ou seja, pública, ou poderia ser livre, particular (OLIVE, 2002), e deveria incluir ao menos três dos seguintes cursos: Medicina, Direito, Engenharia, Educação, Ciências e Letras.

Em 1934, é criada a Universidade de São Paulo (USP), que representou um “divisor de águas na história do sistema brasileiro de Educação Superior” (OLIVE, 2002). De acordo com Trindade (2000), a USP, assim como a Universidade de Brasília, fundada em 1962, basearam-se nos modelos de universidade norte-americana e alemã,

influenciando diretamente a Reforma Universitária de 1968 (RU/68). Este modelo de ensino tem como principal característica o investimento na pesquisa. A USP foi a primeira universidade a investir decisivamente na pesquisa, tornando-se o maior centro de pesquisa do Brasil.

A década de 1930 marca a consolidação da sociedade urbano-industrial brasileira e a criação de novos empregos, tanto no setor público como no setor privado. Isto, atrelado à expansão da rede de ensino médio, na década de 1940, e à maior aceitação da participação da mulher no mercado de trabalho, principalmente no magistério, trazem uma grande demanda ao Ensino Superior brasileiro. Este aumento de demanda acarretou o aumento de matrículas (TRINDADE, 2000).

Embora as faculdades profissionais resistissem, pois não desejassem perder a autonomia, ocorreu, no período populista (1945/1964), um processo de integração do Ensino Superior. Como resultado dele, ocorreram o surgimento das universidades, que vincularam administrativamente faculdades preexistentes, e a federalização de grande parte deles. No final desse período, as matrículas, no Ensino Superior, estava, concentradas, principalmente, em universidades, atingindo o percentual de 65% (OLIVE, 2002, p. 38).

Com a necessidade de aumentar as vagas nas universidades, a necessidade de investimentos por parte do governo também aumentavam. Neste contexto, o Estado não conseguiu investir o suficiente e acompanhar a crescente demanda de estudantes aprovados(as) no vestibular e isso começou a gerar descontentamento. Outro ponto importante a se considerar, é a criação a União Nacional dos Estudantes, em 1938, que fez decisiva pressão para empurrar o governo militar para a RU/68 (OLIVE, 2002). A promulgação da LDB de 1961 agravou o descontentamento, uma vez que praticamente não se pronunciou quanto a Educação Superior.

Mesmo possibilitando certa flexibilidade na sua implementação, na prática, essa lei reforçou o modelo tradicional de instituições de Ensino Superior vigente no país. Em termos organizacionais, deixou ilesas a cátedra vitalícia, as faculdades isoladas e a universidade composta por simples justaposição de escolas profissionais;

além disso, manteve preocupação com o ensino, sem focalizar o desenvolvimento da pesquisa. Ao conceder expressiva autoridade ao Conselho Federal de Educação, com o poder para autorizar e fiscalizar novos cursos de graduação e deliberar sobre o currículo mínimo de cada curso superior, a nova lei fortaleceu a centralização do sistema de Educação Superior. Como novidade assegurou a representação estudantil nos colegiados, não especificando, no entanto, a respectiva proporção (SAVIANI, 2003, p. 19).

A falta de vaga, o pouco investimento do Estado no Ensino Superior, o quadro de descontentamento agravado pelas resoluções da LDB de 1961 e contexto de confronto dos(as) estudantes com os(as) militares, como veremos mais adiante, tornaram a RU/68 um imperativo. Era momento para modernizar o Ensino Superior brasileiro. Como poderemos ver, esta modernização foi mais uma sofisticação das estratégias governamentais para adequar a formação em nível superior par o tipo de profissional que se quer para o modelo capitalista de desenvolvimento.

No tópico que segue, desenvolveremos brevemente o percurso da psicologia até seu reconhecimento em agosto de 1962, mesmo ano que se fixa pela primeira vez um currículo mínimo para os cursos de psicologia e que se reconhece a formação em psicologia como um curso de nível superior.

3.3.1 A Psicologia na Educação Superior até a Década de 1960

Jacó-Vilela (2008) aponta que é ainda na República Velha (1889-1930) que a psicologia inicia seu processo na Educação Superior brasileira. O campo de estruturação desse saber remonta à época em que o país tinha recém passado pelo processo de abolição da escravatura e de proclamação da República, quando o ideário liberal das sociedades europeias começa a se fazer presente e o estudo universitário começa a aparecer no Brasil.

A psicologia nessa época aparece como objeto de estudo e de ensino no âmbito de diversas áreas teóricas – Filosofia, Direito, Medicina, Pedagogia, Teologia Moral, mas ainda não como uma disciplina autônoma (LISBOA; BARBOSA, 2009). A situação do ensino da psicologia, então, começa a mudar e se estruturar com a

criação das Escolas Normais, propostas a partir da Reforma Benjamim Constant¹², em 1890 (DELANEZE, 2006).

É em 1893 quando, pela primeira vez, o ensino da psicologia passa a ser obrigatório em um curso, no de pedagogia da Escola Normal de São Paulo, vindo a ocorrer em nível nacional apenas em 1928 (MISSIMI, *apud* LISBOA; BARBOSA, 2009). As Escolas Normais introduzem gradualmente a psicologia em suas grades curriculares e, de acordo com Pfromm Netto “muitos daqueles que se dedicaram posteriormente à pesquisa e ao ensino de Psicologia formaram-se nas escolas normais e nelas iniciaram suas carreiras” (*apud* LISBOA; BARBOSA, 2009, p. 720).

Os(as) autores(as) da psicologia desse período, de acordo com Nico; Kovac (2003), são profissionais vindos(as) especialmente da medicina e suas preocupações são estritamente acadêmicas e científicas, sendo os desdobramentos práticos dos trabalhos estritos ao próprio exercício profissional da medicina. Por volta e a partir de 1900, começam a surgir no Brasil alguns laboratórios criados para o estudo e pesquisa da psicologia. Podemos citar o *Pedagogium*, fundado em 1890, primeiro laboratório de Psicologia Aplicada à educação do Brasil, no Rio de Janeiro, e o Laboratório da Escola Normal de São Paulo, inaugurado em 1914 (BERNARDES, 2006).

Além desses, dois em especial merecem destaque, o Laboratório de Psicologia Pedagógica, de 1906, e o Laboratório de Psicologia da Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro (CENTOFANTE, 1982; NICO; KOVAC, 2003). De acordo com Pessotti (1988, como citado em Nico; Kovac, 2003, p. 52), “é nesse momento que se abre espaço no Brasil para uma psicologia descomprometida com a prática médica, psiquiátrica ou neurológica e, de outro modo empenhado na educação e em problemas específicos da psicologia”.

Nessa época, as primeiras pesquisas que enfocaram estudos de psicologia começaram a aparecer no Brasil. O Laboratório de Engenho de Dentro desenvolveu tanto a realização de psicoterapias com base psicanalítica quanto pesquisas na área da psicologia experimental

¹² “A reforma tinha como princípios a liberdade e a laicidade do ensino, bem como, a gratuidade da escola primária. A reforma Benjamim Constant enfatizou a necessidade de uma educação científica. O conteúdo pedagógico deveria ser completamente desprendido de preconceitos teológicos, metafísicos ou próprios de qualquer doutrina que não tenha por si a aprovação universal”. (DELANEZE, 2006).

voltadas aos estudos sobre fadiga dos trabalhadores de fábricas (JACÓ-VILELA, 2008). Em 1931, este laboratório cria uma sessão, o Instituto de Psicologia da Assistência de Psicopatas, vinculado ao Ministério da Educação e Saúde Pública, que tinha como finalidade principal criar um curso de formação em psicologia (CENTOFANTE, 1982). Este foi o primeiro projeto de curso de psicologia no Brasil, mas, com apenas sete meses de funcionamento, foi fechado, possivelmente em função dos poucos recursos financeiros e da pressão de grupos médicos e católicos (CENTOFANTE, 1982). Inclusive, dentre os documentos de domínios públicos disponíveis, o primeiro documento, datado de 1932, relata esse projeto de formação em psicologia idealizado por Waclaw Radecki, dirigente do laboratório. Curiosamente, quatro meses após seu fechamento, o laboratório é reaberto sob coordenação de médicos psiquiatras (CENTOFANTE, 1982).

O ISOP (Instituto de Seleção e Orientação Profissional) também merece ser citado, pois como argumenta Mancebo (1999, p. 10) “com suas práticas, difundiram a profissão, divulgaram-na, constituíram o clima necessário à regulamentação da Psicologia e imprimiram sua marca na Lei que regulamentou a profissão de psicólogo”.

Identificar estes primeiros momentos da psicologia no Brasil é importante porque este desenvolvimento da Psicologia Aplicada no Brasil será, junto com a retórica neoliberal, uma das vertentes para se pensar as ênfases curriculares na década de 1990 (BERNARDES, 2004). Este ponto será explorado apenas nas Considerações Finais e na análise dos documentos. Por hora, convém ressaltar que a Psicologia Aplicada influenciou diretamente a regulamentação da profissão e não apenas o currículo mínimo, mas formulações que vieram a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para os cursos de psicologia. De acordo com Bernardes, argumenta-se que a Psicologia Aplicada é a responsável pela fragmentação da psicologia em distintas áreas.

A formação em psicologia no Brasil tem a Psicologia Aplicada como uma vertente e consolidou nas áreas instituídas pelos diferentes institutos que existiam até a promulgação da Lei 4.229/62: psicologia escolar, psicologia organizacional (ou do trabalho) e psicologia clínica. Esta institucionalização se expressa, obviamente, na Lei 4.119/62 e dá origem às especialidades enquanto regime de formação (BERNARDES, 2004, 2006). Este processo leva a fragmentação da psicologia e é uma das heranças que, de acordo com Bernardes (2006) deve ser considerada ao argumentar que a psicologia jamais teve uma formação generalista, nem mesmo nos dias de hoje. De acordo com o mesmo autor, a formação por especialidade irá renovar-se

e se cristalizar com as ênfases curriculares e nos perfis de formação, dando outra roupagem, mas sendo muito próximas das especialidades – o que se configura como um retrocesso vincular as ênfases curriculares à psicologia aplicada ou às clássicas especialidades da psicologia. Este ponto será melhor discutido nas Considerações Finais desta dissertação.

Retomando, na década de 1930, então, a psicologia inicia definitivamente seu percurso acadêmico nas universidades e faculdades. Esse período, do início da década de 1930 até início da década de 1960 – com a Lei 4.119/62, é denominado como o período universitário da psicologia, e apontado como marco desse momento a criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934 (PESSOTI, *apud* LISBOA; BARBOSA, 2009). No entanto, como apresenta Lisboa e Barbosa (2009, p. 471):

Inicialmente incorporada na formação de outros profissionais, a Psicologia não teve, nesse primeiro momento, um caráter profissionalizante. A disciplina era considerada um conhecimento relevante, um ‘elemento acessório ou complementar’ à formação de diversos profissionais, e ainda não gozava de autonomia no meio acadêmico para oferecer um curso superior independente.

Esta situação começa a mudar quando, no ano de 1946, a partir da Portaria nº 272, do Decreto-Lei nº 9.092/46, se institucionaliza que para o exercício do magistério é obrigatório o estudo da psicologia na sua formação. (PEREIRA; PEREIRA NETO, 2003). De acordo com essa portaria, para se tornar um(a) profissional habilitado(a) em psicologia, este(a) deveria cursar os três primeiros anos de filosofia, biologia, fisiologia, antropologia ou estatística e fazer então os cursos de especialização em psicologia. Baptista (2010) entende que a formação dos(a) especialistas em psicologia iniciou oficialmente o exercício dessa profissão no país, impulsionando fortemente os movimentos de busca por regulamentação da profissão de psicólogo(a).

Diversos atores (associações, universidades, entidades, institutos, laboratórios e profissionais) começam a discutir sobre a possibilidade de existir uma formação em nível superior específica para a psicologia e sobre a regulamentação desta profissão (BAPTISTA, 2010). Durante a década de 1950, então, Congressos, Simpósios e Encontros são organizados por diversas entidades com a finalidade de

discutir a emergência da profissão (BAPTISTA, 2010). Nessa época, inúmeras publicações e documentos são produzidos sobre o tema da regulamentação e da formação em psicologia (BAPTISTA, 2010).

Conforme apresenta Martins (*apud* BERNARDES, 2006, p. 25),

O primeiro anteprojeto de profissionalização foi criado pelo ISOP e pela Associação Brasileira de Psicotécnica, dos quais Mira y López era diretor e secretário geral respectivamente. A presença dos psicotécnicos nos mais variados setores da vida pública nacional acarretou a necessidade de se estabelecer algum mecanismo que normalizasse a proliferação desses profissionais.

É importante também discutir o surgimento do fazer clínico do psicólogo no Brasil, ou melhor, a forma como esse fazer foi se agenciando, tanto na formação quanto na profissão com a regulamentação. Bernardes (2006) argumenta que a partir do primeiro projeto de regulamentação que ingressou no Congresso Nacional (Projeto de Lei Nº 3.825, citado no quadro dos documentos no terceiro capítulo desta dissertação) fica claro que o(a) psicólogo(a) historicamente foi visto como um auxiliar do(a) médico(a) e, inclusive, que funções e exercícios vinculados à direção de centros de saúde era de exclusiva responsabilidade de médicos(as). Esta Lei regulamentaria que os(as) licenciados(as) em psicologia não poderia chefiar e organizar serviços de psicologia clínica, que deveria ficar a cargo do médico, podendo, somente, exercer a função de assistente técnico(a).

Como conclusão, argumenta:

Os psicólogos, dessa forma, ao encontrar brechas na legislação da época para exercer, como profissionais liberais, a Psicologia Clínica, o fazem dando continuidade ao modelo de atuação individualizante, hegemônico até então no país, por meio da Psicologia Aplicada. Configura-se aí, portanto, um processo que reduz clínica à relação dual (em determinado setting asséptico e influenciado pelas escolas teóricas norte-americanas) e vincula-o a certas concepções de Psicoterapia. A clínica naturaliza-se e inicia um processo de psicologização das relações cotidianas, a cultura psi, que terá duras

consequências para a Psicologia (visto seu aproveitamento pela ditadura militar), como podemos perceber nos trabalhos de Coimbra 1995 e Figueira (1988), entre outros (BERNARDES, 2006, p. 26).

O autor refere-se ao livro *Guardiães da Ordem*, de Coimbra (1995). A autora faz uma genealogia das práticas “psi” no Brasil.

Em resumo, apresenta como o fazer “psi” (em especial os saberes sustentados pelos(as) psicanalistas) e a formação em psicologia foram fortemente marcados por discursos que surgiram nos anos 60 e 70 no Brasil, vinculando estas práticas ao que chama de “visão intimista de sociedade”¹³ (COIMBRA, 1995, p. 33).

E servindo, inclusive, como estratégia política ao Governo Militar.

Coimbra (1995, 2008) mostra que nestes anos foram disseminadas duas categorias que marcaram o discurso “psi” e a formação em psicologia da época: a do/ subversivo(a) e a do(a) drogado(a). Essas duas categorias – partes de um dispositivo, de acordo com autora, para enfraquecer e desqualificar qualquer tipo de resistência à ditadura – estão associadas a uma produção de subjetividade bem específica: a crise e a desestruturação da família, do núcleo familiar. O(a) subversivo(a) é associado(a) à periculosidade e à violência, sendo colocados(as) como ameaça à ordem vigente; ao/à drogado(a) é associada a noção de moralmente nocivo(a), pois tem hábitos e costumes desviantes (COIMBRA, 1995, 2008).

A família é vista e sente-se culpada por um ou por outro: se seus filhos e suas filhas – normalmente de classe média e classe média alta – estão se tornando “drogados/as” ou “subversivos/as” é porque a família está passando por problemas. Nessa configuração, surge cada vez mais um investimento nas questões do “interior”, na interioridade, fazendo com que o conhecimento de si torne-se uma finalidade e a forma primordial de conhecer o mundo; com isso, a vida política é desqualificada, o único sentido está no privado, e a militância é vista

¹³ Cecília Coimbra toma de Richard Sennett esta expressão, desenvolvida por este autor no livro “O Declínio do Homem Público: As Tirantias do Intimismo”, citado nas referências desta dissertação.

com negativa pois desvia o olhar para o que realmente importa: a família, a interioridade e o risco de ter um(a) filho(a) drogado(a) ou subversivo(a) (COIMBRA, 1995; 2008).

Há, portanto, uma psicologização do cotidiano, em que tudo se torna psicologizável, em que os acontecimentos sociais são esvaziados e analisados unicamente pelo prisma psicológico-existencial. Com essa ‘tirania da intimidade’, qualquer angústia do cotidiano, qualquer sentimento de mal-estar é remetido imediatamente para o território do ‘fala’, da ‘carência’, no qual os especialistas ‘psis’ estão vigilantes e atentos. Para essa família ‘em crise’ e para seus filhos ‘desviantes’ há que se ter atendimentos específicos, peritos que lhes digam como sentir, pensar, perceber, agir e viver neste mundo. A família torna-se consumidora ávida de tudo o que pode ajuda-la a ‘realizar-se’. [...] Com suas falas ‘competentes’, esses especialistas ‘psi’ afirmam-se ‘científicos’ e ‘neutros’ e aparecem como os que entendem do assunto, verdadeiros iluminados que geram com suas práticas o sentimento individual e coletivo de incompetência, poderosa arma de dominação (COIMBRA, 2008, p. 46).

É nesse momento que acontece o que a autora chama de “boom da psicologia e da psicanálise”. Especialmente na década de 1970, os cursos de psicologia, apoiados pela RU/68 e os discursos intimista e privatista que atravessavam a sociedade na época da ditadura militar, expandem-se assustadoramente, sustentando uma formação positivista, voltada à atuação clínica com foco na família e no indivíduo e baseada predominantemente no saber psicanalítico e de cunho privado voltado ao mercado (COIMBRA, 1995, 2008; FERREIRA NETO, 2004).

Finalizando, Bernardes (2004), em sua tese de doutorado, argumenta que o processo de regulamentação da profissão e de sua formação foi muito curto no Brasil, pois com o governo de Getúlio Vargas (1930-1945) se inaugura um quadro favorável para se pensar a psicologia em termos profissionais e universitários. O ingresso do capitalismo industrial e o início da era urbanístico-industrial no Brasil dão condições para que a psicologia seja pensada nesses termos. Nas palavras de Baptista (2010, p. 172):

O início da industrialização na década de 30 e o crescente processo de urbanização demandaram práticas psicológicas não só para favorecer a organização do trabalho mas também para atuar nas escolas e clínicas infantis, principalmente. A meta nacionalista daquele momento era possibilitar a construção de um homem novo para um país novo. [...] Mas, focando o espaço de tempo de aproximadamente 10 anos, delimitado inicialmente pela exposição pública das primeiras ideias sobre a regulamentação – década de 50 – e finalizando com a aprovação da Lei 4.119/62, é possível concluir que o período foi caracterizado por um longo e sinuoso percurso histórico com discussões, inúmeras idas e vindas de projetos, substitutos, emendas e muita negociação até que houvesse a provação oficial.

A Lei 4.119, de 27 de agosto de 1962, é então um marco da história da psicologia no Brasil, regulamentando a profissão de psicólogo(a) e estruturando as primeiras orientações nacionais para os cursos de graduação em psicologia, agora como uma profissão a ser ensinada nos cursos de nível superior – esta lei inaugura o período profissional da psicologia no Brasil. É, então, com a Parecer 403/62, que veio para completar a Lei 4.119, que se fixou pela primeira vez um currículo mínimo para o curso de psicologia.

Obviamente, a Lei 4.119, assim com a LDB/61 e a lei da Reforma Universitária de 1968, como veremos no próximo tópico, estão atravessadas pela lógica liberal e tecnicista que organizava o Estado na época. Bernardes (2006) argumenta que as habilitações (bacharéis, licenciados e psicólogos) presentes na Lei 4.119/62 e no Parecer 403/62 são reflexos liberais. Este ponto também será explorado com mais detalhes nas Considerações Finais, quando apresentaremos as ênfases curriculares como fruto do encontro da Psicologia Aplicada com a retórica neoliberal, suas implicações e desdobramentos. Passemos à Reforma universitária de 1968.

3.4 A REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968

A questão que se coloca para nós aqui é entender por que o governo militar resolveu, em determinado momento, promover a Reforma Universitária de 1968 (RU/68), criando a Lei 4.450, em 28 de novembro de 1968, bem como entender quais foram as medidas tomadas para “modernizar”, ou “inovar”, a Educação Superior com esta lei. A intenção política do Golpe Militar de 1964 já expressara o tom dado à RU/68. A RU/68, assim como a reforma da educação da década de 1990, vieram como ajustes do Estado ao processo de reestruturação do capital (MENEGEL, 2001), cada uma com suas peculiaridades, mas ambas muito próximas no que tange a suas finalidades.

A distribuição geopolítica provocada durante a Guerra Fria¹⁴ afastou decisivamente, em escala mundial, os(as) partidários(as) de uma política capitalista dos(as) partidários(as) de outras formas de organizar a economia. Neste contexto, vimos duas empreitadas econômicas e políticas concorrerem concomitantemente. Obviamente, um mesmo modelo econômico não será aplicado da mesma forma nos diferentes contextos e nem terá os mesmo resultados. Quando (na Europa ocidental, por exemplo) o capitalismo produziu efeitos positivos, vimos parte da distribuição do mundo (EUA, por exemplo) sentir sua base de apoio e eleitoral ampliada por conta do sucesso político-econômico deste regime. Por outro lado, nos países em que esta política econômica fracassa, promovendo e agravando desigualdades e contradições sociais, vemos a esquerda insurgir como opositora a este regime. Este é o caso da América Latina em geral e do Brasil. Quando Che Guevara, Salvador Allende e Fidel Castro acendem ao poder na América Latina, simbolizando resistência à empreitada capitalista, os(as) partidários(as) dessa ideologia político-econômica veem-se ameaçados(as), necessitando tomar medidas que contenham estas insurgências e promovam o desenvolvimento socioeconômico que lhes deleita (BUFFA; NOSELLA, 2001).

É neste contexto, então, de crítica ao modelo de desenvolvimento capitalista, a partir do aumento das desigualdades sociais no Brasil, que o populismo de João Goulart, o Jango, ganha força. Neste contexto,

¹⁴ O período da Guerra Fria se estende do final da Segunda Guerra Mundial (1945) até a extinção da União Soviética, no final da década de 1980.

É o próprio capital monopolista norte-americano que é questionado em sua forma de exploração neocolonial. [...] Para os militares, os responsáveis pelo fracasso econômico e por toda essa insubordinação social eram os governos populistas: incoerentes, comunistóides e corruptos. Diante da fraqueza desses governos na repressão dos movimentos “subversivos”, o capital apela para as velhas formas fascistas que, através das forças militares, com o golpe de 1964, põe fim à “desordem” social e, com ela, à claudicante democracia populista (BUFFA; NOSELLA, 2001, p. 139).

Com medo que algo similar a Cuba acontecesse aqui a partir das Reformas de Base que o governo João Goulart estava propondo, podendo colocar em risco os interesses da elite da época, uma vez que entre as propostas desta reforma encontrava-se a reforma agrária que afetaria diretamente o direito à propriedade privada, o governo militar depôs o então presidente da república (BUFFA, NOSELLA, 2001). Foi, em outras palavras, um golpe de Estado para garantir a manutenção do sistema capitalista no Brasil. Nas palavras de Saviani (2003, p. 22):

A ruptura levada a efeito pelo golpe militar de 1964 foi considerada necessária pelos setores economicamente dominantes para garantir a continuidade da ordem socioeconômica que se acreditava ameaçada pelo grupo que então exercia o poder político formal, apoiado numa crescente mobilização popular alimentada pela ideologia do nacionalismo desenvolvimentista.

Para entender o porquê desta ruptura, lembremo-nos que acabar com o governo de Jango é acabar um governo que era visto como empecilho à internacionalização da economia. Do período que vai de 1930 até 1964, a relação entre política e economia caminhou equilibrada. Dentro do modelo de expansão industrial, o Estado sempre teve uma função importante, implantando condições mínimas de infraestrutura, e é por esse motivo que os(as) empresários(as) da época não só apoiavam o governo, como também o nacionalismo populista de Getúlio e os subsequentes. Quando, por penetração do capital internacional, exigindo que a política econômica não mais correspondesse à política das massas e aos apelos nacionalistas, o

governo perde o apoio da elite empresarial e das Forças Armadas (ROMANELLI, 1978). Com o governo de Juscelino Kubitschek (1955-1960) se aprofundou decisivamente a distancia entre o modelo político e o modelo econômico promovido pelo capital internacional.

Os rumos do desenvolvimento precisavam então ser definidos, ou em termos de uma revolução social e econômica pró-esquerda, ou em termos de uma orientação dos rumos da política e da economia de forma que eliminasse os obstáculos que se interpunham à sua inserção definitiva na esfera de controle do capital internacional. Foi esta última a opção feita e levada a cabo pelas lideranças do movimento de 1964 (ROMANELLI, 1978, p. 193).

Neste contexto, podemos definir, conforme apresenta Romanelli (1978), duas fases nas medidas promovidas pelo governo militar: primeiro, a que se inicia em 1964 e se define como um período de “recuperação econômica”, no qual o governo se ocupa da captação de recursos e da recuperação de investimento público e, segundo, outra fase que se define pela retomada da expansão econômica a partir de 1967/1968.

O modelo econômico empreendido pelo governo ditatorial é organizado segundo a concentração de renda, dando poder de consumo a camadas restritas da população (ROMANELLI, 1978). A expansão deste pressupõe o estabelecimento de uma estratégia que prioriza favorecer determinadas camadas sociais, uma vez que são estas mais capazes de alimentar o progresso, dadas suas possibilidades de consumo. Como outra estratégia adotada, vê-se o arrocho salarial da população de baixa renda e o aumento salarial da população que já detém o maior poder aquisitivo.

Ora, num modelo econômico onde a internacionalidade é pressuposto, acima de tudo, deve-se a economia interna seu sustentáculo, uma vez que é fortalecendo-a que a internacionalização torna-se possível.

Se se leva em conta a insuficiência da interpretação que limita o problema do desenvolvimento nas sociedades chamadas periféricas a uma “determinação mecânica e imediata do interno pelo externo”, impõe-se a

necessidade de se compreender que esse mesmo desenvolvimento é fator de uma complexa estrutura que nem privilegia em demasia o econômico, nem, ao mesmo tempo, se resume numa simples trama de mecanismos que coloca o setor interno inteiramente à mercê do externo. [...] Assim sendo, compreende-se melhor por que as mudanças ocorridas no setor interno, quer no que concerne à economia, quer no que concerne à ordem política, assumiram vital importância no processo de reorientação dos rumos tomados pelo desenvolvimento desde 1964 (ROMANELLI, 1978, p. 194)

Esta “reorientação de rumos” coloca a modernização do Estado como imperativo. Esta, não apenas assegura a expansão dos mercados internacionais, mas também distancia o lugar que cada Estado ocupa na ordem mundial (centro-periferia), uma vez que são apenas alguns países que criam ciência e tecnologia, enquanto outros apenas a consomem. Internamente, a modernização produz mecanismos mais eficientes de controle, tanto na administração pública quanto na iniciativa privada, já que compartimentaliza a produção e o trabalho, eliminando ou ao menos diminuindo a integração social dos trabalhadores e a visão crítica da totalidade do sistema produtivo (ROMANELLI, 1978).

Se no âmbito da produção científica dos próprios países centrais já se consubstanciou há muito a perda, por parte dos criadores ou produtores de ciência, do controle dos produtos de seu trabalho, nas relações entre países centrais e países periféricos, o controle da produção científica por aqueles assinala uma necessidade de expansão do mercado consumidor dos produtos por eles criados. Isso só pode ser feita a partir da modernização, que em princípio, se observa nos hábitos de consumo das populações dos países periféricos para depois se consubstanciar na instalação de indústrias no próprio centro desse mercado consumidor. [...] E o modelo econômico adotado nada mais significou do que o reforço de um modelo que já se vinha desenvolvendo à base da modernização dos hábitos de consumo das classes altas e médias altas e que precisavam,

portanto, centralizar mais os investimentos em setores que nem sempre eram básicos para o conjunto populacional (ROMANELLI, 1978, p. 196).

É neste contexto, então, que a reforma do Ensino Superior é pensada com uma estratégia de expansão de desenvolvimento interno, para modernizar o país. No entanto, não foi apenas do Estado, como já podemos abordar, o interesse de fazer uma reforma nesta esfera de ensino. A Educação superior estava em crise, ou melhor, desde o início da década de 1960 diversos(as) estudantes e professores(as) reivindicavam mais atenção do Estado, em virtude dos(as) excedentes¹⁵ que não tinham vagas para se matricular (FÁVERO, 2006). Além do mais, de acordo com Carneiro (1988), o quadro social empurrava cada vez mais as universidades para uma situação de confronto com o poder ditatorial estabelecido.

Se, como podemos ver, a modernização e o significado da educação são fatores essenciais ao desenvolvimento da época, os militares demoraram muito para começar sua implantação. No entanto, o imperativo da reforma universitária veio quando, em julho de 1968, os(as) estudantes decidiram por conta própria fazer a reforma, “ocuparam as principais universidades e instalaram cursos-pilotos e comissões partidárias, ficando algumas escolas sob o controle dos alunos durante o mês de julho e praticamente todo o segundo semestre” (SAVIANI, 2003, p. 23).

Com o desfecho dado pelos(as) estudantes, o governo baixou o Decreto Presidencial nº 62.937, em 2 de julho de 1968, estipulando o prazo de 30 dias para que o Grupo de Trabalho, criado para este fim, terminasse os estudos necessários e apresentasse uma proposta de reforma universitária. “O decreto estabelecia que os referidos estudos tinham por objetivo garantir a eficiência, modernização e flexibilidade administrativa da universidade brasileira, tendo em vista a formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país” (SAVIANI, 2003, p. 23). Saviani (2003) aponta que o raciocínio dos(as) militares da época foi façamos logo a reforma antes que outros a façam. Obviamente, podemos concluir que as propostas dos(as) estudantes não

¹⁵ Por excedentes eram são considerados(a)s os(as) estudantes que passavam no vestibular, mas eram impedidos(a)s de cursos a Universidade porque não havia vaga para todos(a)s.

iam ao encontro dos(as) militares. Deste grupo de trabalho surgiu um relatório, no qual,

A linguagem desenvolvimentista é bem evidente e o grupo criado não fugiu às expectativas governamentais, uma vez que ele mesmo se propõe a apresentar um “repertório de soluções realistas e medidas operacionais que permitem racionalizar a organização das atividades universitárias, conferindo-lhes maior eficiência e produtividade [...] Os objetivos propostos pela Reforma Universitária pressupõe que a Universidade deve constituir um “centro de investigação científica e tecnológica em condições de assumir a autonomia da expansão da indústria brasileira” e, ao mesmo tempo, argumenta o relatório, “a reforma está ligada, sobretudo à compensação de uma defasagem” (ROMANELLI, 1978, p. 222-223).

O governo convidou os estudantes para participar da reforma. No entanto, sendo o único foco de resistência ao regime militar, estes(as) se recusaram a participar, pois uma das suas principais bandeiras de resistência era justamente a reforma universitária (SAVIANI, 2003). O Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU) funcionou, então, sem nenhuma representação estudantil. De acordo com Saviani (2003), a crise estudantil apenas forçou o desfecho de algo que estava desde o começo na cogitação do governo militar.

É importante destacar que tantos os acordos MEC/USAID¹⁶ quanto o IPES (Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais), criado por um grupo de empresários de São Paulo e Rio de Janeiro, tiveram influência decisiva na RU/68. Além de exercer influência decisiva na estruturação do regime ditatorial, o IPES ajudou na formulação de diversas diretrizes governamentais, em âmbito político e econômico (Saviani, 2003). Obviamente, a educação também foi parte da preocupação do IPES.

Os acordos MEC-USAID foram produzidos entre final de 1964 e janeiro de 1976. Eram acordos que visavam estabelecer convênios de cooperação financeira à educação brasileira. Estes acordos estavam fortemente atravessados pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, tendo a educação como pressuposto para o

¹⁶ *United States Agency for International Development.*

desenvolvimento econômico. Essa “ajuda” dada pela *United States Agency for International Development* visava fornecer as diretrizes políticas e técnicas, à luz das necessidades do desenvolvimento do capitalismo internacional, para reestruturar o sistema educacional brasileiro. Era uma tentativa de adequar a educação brasileira às exigências necessárias para sustentar os desígnios do capital e dos investimentos das corporações norte-americanas, muito antes de ser uma preocupação com a educação brasileira, especialmente, a Educação Superior¹⁷ (ARAPIRACA, 1979).

Quando, então, o GTRU iniciou seus trabalhos, diversos relatórios já subsidiaram sua argumentação. Destaca-se, por parte dos acordos MEC-USAID, os relatórios Atcon, Meira Matos e os produzidos pela Equipe de Assessoramento ao Planejamento do Ensino Superior, bem como diversos estudos patrocinados pelo IPES. Todos estes relatórios subsidiaram as discussões do GTRU.

Em 7 de outubro de 1968 entrava na ordem do dia no Congresso Nacional a Mensagem Presidencial nº 36, contendo o projeto de lei nº 32 destinado a “fixar as normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média” (SAVIANI, 2003). O congresso, em regime de urgência, recebeu um prazo de quarenta dias para dar um parecer, caso não o fizesse, a mensagem seria aprovada por decurso de prazo – esta medida denota a urgência que os militares tinham na aprovação e, especialmente, seu interesse. Para isso foi designada uma comissão composta por 14 parlamentares da ARENA e 8 parlamentares do MDB. No dia 28 de novembro de 1968, a mensagem é aprovada e convertida na lei 5.540/68, conhecida como a Lei da Reforma Universitária.

Este projeto buscava atender a duas exigências distintas: de um lado, as postulados pelos(as) estudantes e jovens professores(as) universitários(as), reivindicando a abolição da cátedra, a autonomia universitária, mais verbas para a pesquisa, a ampliação das vagas no Ensino Superior e ampliação da ação das universidades na sociedade; de outro lado, vemos os militares do golpe buscando fortalecer o Ensino Superior por mecanismos que garantiriam a sustentação do mercado e o

¹⁷ Convém ressaltar que a política implementada, tanto na RU/68 quanto a partir da Lei 5.692/71, foram formuladas em um contexto em que as decisões sobre a educação não diziam respeito aos/às educadores(as), mas ao grupo dos(a)s militares que estavam no poder. Aos/às educadores(a)s caberia apenas executar o mais eficientemente possível as diretrizes que cabiam aos militares formular, com suas equipes formadas por economistas (BUFFA; NOSELLA, 2001).

projeto de modernização que o sistema do capitalismo internacional estava requerendo (SAVIANI, 2003).

Quanto às exigências dos(as) estudantes e professores(as), a cátedra foi abolida, foi instituído o regime universitário como a forma preferencial de organização da Educação Superior e foi firmada a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. De outro lado, para atender as demandas dos(as) militares, foram instituídos o regime de créditos, a matrícula por disciplina, os cursos de curta duração, a organização funcional e a racionalização da estrutura e do funcionamento (SAVIANI, 2003).

O problema da cátedra representava um enrijecimento do ensino e como medida substitutiva foi implementada a departamentalização como modelo organizativo. Conforme apresenta Fávero (2006), apesar de ter sido bem enfatizado que o “sistema departamental constitui a base da organização universitária”, temos que observar que esta medida teve muito mais caráter nominal que prático.

Embora a cátedra tenha sido abolida, entendendo o departamento como unidade de ensino e pesquisa, em muitos casos foi apenas reduzida sua autonomia. A departamentalização encontra resistências desde o início da implantação da Reforma Universitária. Passadas mais de três décadas, observa-se ser o departamento, frequentemente, um espaço de alocação burocrático-administrativa de professores, tronando-se, em alguns casos, elemento limitador e até inibidor de um trabalho de produção de conhecimento coletivo. Com a Lei 9.394/96, o departamento não constitui mais exigência legal (FÁVERO, 2006, p. 30).

Ainda por reivindicação dos estudantes, passou-se de um vestibular eliminatório, para um vestibular classificatório (OLIVE, 2002). Esta foi uma medida para conseguir contornar a situação dos(as) excedentes: uma vez instituída uma quantidade de vaga específica, quem não se classificasse suficientemente bem não seria excedente, apenas não conseguiu se classificar para as vagas existentes (ROMANELLI, 1978).

A introdução da matrícula por disciplina, tendo ou não uma funcionalidade prática de otimizar o emprego dos recursos, desfez os grupos de estudantes que antigamente caminhavam juntos(as) na vida

acadêmica. Esta medida não apenas aniquilou o movimento social e político dos(as) estudantes, separando-os, como também o espírito de solidariedade, condição essencial para a luta política (ROMANELLI, 1978).

Por outro lado, a reivindicação dos(as) estudantes de expandir o Ensino Superior brasileiro passou a se dar pela abertura indiscriminada, via autorização do Conselho Federal de Educação, de escolas isoladas privadas, “contrariando não só o teor das demandas estudantis, mas o próprio texto aprovado” (SAVIANI, 2003, p. 25). Conforme se apresenta no Art. 2, da Lei 5.540/68: “O Ensino Superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado”. Soares (2002), aponta que a Lei 4.450/68 destinava-se as IFES (Instituições Federais de Ensino Superior), no entanto, como parte do setor privado dependia de subsídios do governo, buscou-se ultrapassar o sistema público e abarcar também a iniciativa privada. Os estabelecimentos isolados acabaram por converter-se em regra de expansão de ensino.

Essas escolas isoladas organizaram-se predominantemente como empresas lucrativas, não se interessaram em se transformar em universidades pois a margem de manobra e o arbítrio das mantenedoras, isto é, dos donos dessas empresas, era muito maior sob o regime das instituições isoladas. Essa situação se alterou com a Constituição de 1988 que, ao dar status de norma constitucional à autonomia universitária provocou uma corrida daquelas instituições para se transformarem em universidades na esperança de que, por essa forma, sua ampla margem de manobra e seu arbítrio ilimitado se tornariam invioláveis já que revestidos do caráter de direito constitucional (SAVIANI, 2003, p. 25).

Uma breve ressalva: O Ensino Superior privado que surgiu após a RU/68 foi qualitativamente distinto do modelo de Ensino Superior privado que existia antes. O que surgiu após - a RU/68 é um modelo de Ensino Superior estruturado nos moldes de uma empresa, uma empresa educacional, voltada exclusivamente para a obtenção de lucro econômico e para o rápido atendimento de demandas do mercado educacional.

Este novo padrão, enquanto tendência, subverteu a concepção de Ensino Superior ancorada na busca da articulação entre ensino e pesquisa, na preservação da autonomia acadêmica do docente, no compromisso com o interesse público, convertendo sua clientela em consumidores educacionais (MARTINS, 2009, p. 17).

Voltando à reforma, conforme apresenta Fávero (2006), diversas medidas foram tomadas para garantir o máximo de eficiência e produtividade nas Universidades, entre elas: o sistema departamental, o vestibular unificado e o ciclo básico, bem como a carreira de magistério e a pós-graduação. Especificamente sobre o vestibular, este foi fixado a partir do Decreto nº 68.908, de 13 de julho de 1971.

Em resumo, podemos identificar que na RU/68 predominaram as seguintes características: 1) integração de cursos, áreas e disciplinas; 2) composição curricular que, ao menos aparentemente, atenderia os interesses individuais dos(as) alunos(as) pela presença de disciplinas obrigatórias e específicas; 3) centralização da coordenação administrativa, didática e de pesquisa; 4) cursos de vários níveis e de duração diferente; 5) incentivo formal à pesquisa; 6) extinção da cátedra; 7) planejamento da distribuição das vagas, favorecendo o controle da expansão e orientação da escolha e da demanda e 8) Dinamização da extensão universitária (ROMANELLI, 1978).

Como efeitos da RU/68 é podemos considerar que ocorreu uma mudança no que diz respeito à estrutura e funcionamento dos sistemas de ensino. Isso é perfeitamente compreensível, pois, uma vez que os militares estavam propondo a continuidade da ordem socioeconômica e só a entendiam como possível a partir de uma mudança na ordem político e administrativa, a educação, tendo que se organizar como fator para a modernização e o desenvolvimento do país, só poderia também sofrer uma mudança no âmbito da política educacional, ou seja, na forma de operar e organizar os serviços educacionais (SAVIANI, 2003).

A inspiração liberalista que caracterizava a Lei 4.024/61 cedeu lugar a uma tendência tecnicista tanto na Lei 5.540/68 como na Lei 5.692/71 [Lei da Reforma do 1º e 2º Graus]. A diferença entre as duas orientações se caracteriza pelo fato de que, enquanto o liberalismo põe a ênfase na qualidade

em lugar da quantidade; nos fins (ideais) em detrimento dos métodos (técnicas); na autonomia em oposição à adaptação; nas aspirações individuais antes que nas necessidades sócias; e na cultura geral em detrimento da formação profissional, com o tecnicismo ocorre o inverso (SAVIANI, 2003, p. 32).

Diversas medidas foram tomadas nesta reforma de ensino para garantir o máximo de aprimoramento técnico, com o máximo de eficiência e produtividade, virando resultado com o mínimo de dispêndio: a integração, a intercomplementaridade e o aproveitamento de estudos, a demasiada flexibilidade, a departamentalização (apesar de ter sido uma exigência dos(as) estudantes), a matrícula por disciplina, o sistema de créditos, a profissionalização do segundo grau, o detalhamento curricular (SAVIANI, 2003).

A racionalização, a eficiência e a produtividade tornaram-se valores absolutos: tem validade em si e por si. A racionalidade técnica procura sobrepor-se a qualquer opção de ordem política e a neutralizar o processo de inovação de qualquer ingerência de caráter ideológico. [...] A pretensa neutralidade técnica é uma farsa que busca camuflar, com a racionalidade das decisões técnicas, o fortalecimento de uma determinada estrutura de poder que procura, sob várias formas, substituir a participação social pela decisão de poucos (ROMANELLI, 1978, p. 231).

Em resumo, podemos perceber que a educação no Brasil, desde seu início, ou ao menos desde a República Velha, esteve ligada a determinantes econômicos e políticos do país. Na elaboração da LDB/61, estes determinantes estão ligadas aos embates que surgiram de dois modelos econômicos distintos (passagem de um modelo de produção agrário a um voltado à indústria e à vida na cidade). Com o advento do golpe militar de 1964, foi feita uma mudança na educação brasileira, dando uma nova roupagem à pretensão liberal contida no texto da LDB/61: assumiu-se uma tendência tecnicista como referencial para a organização da educação brasileira e, respectivamente, para o Ensino Superior brasileiro.

A ‘nova’ orientação dada à educação representava a preocupação com o aprimoramento técnico e o incremento da eficiência e maximização dos resultados e tinha como decorrência a adoção de um ideário que se configurava pela ênfase no aspecto quantitativo, nos meios e técnicas educacionais, na formação profissional e na adaptação do ensino as demandas de produção industrial (FÁVERO, 2012, p. 5-6).

3.5 CONTINGÊNCIAS HISTÓRICAS DA REFORMA EDUCACIONAL E CURRICULAR DA DÉCADA DE 1990

Como pudemos ver todas as reformas e mudanças que aconteceram na educação até o final da década de 1960 estiveram atreladas às reestruturações exigidas pelo contexto econômico e político vigente, tendo sempre determinantes internacionais envolvidos. Veremos agora que o contexto e os percursos que contingenciaram a LDB de 1996, exigindo outra reformam curricular e outro modelo de organização da Educação Superior na Brasil também teve relação com o contexto econômico e político que se instaurou no contexto mundial. Esta reforma é apresentada como um imperativo frente à crise de acumulação do capital que se inicia nos anos de 1970. Neste contexto, o neoliberalismo surge como alternativa viável para o enfrentamento desta crise e passa a contingenciar as reformas de Estado, não apenas no Brasil, mas em boa parte dos países ocidentais, formando profissionais voltados(as) para o mercado de trabalho, sustentando o Estado neoliberal e seus modos de vida.

3.5.1 Crise de Acumulação de Capital da Década de 1970 e o Início do Projeto Neoliberal

A reforma da educação no Brasil na década de 1990, incluindo as mudanças na Educação Superior, é reflexo das medidas tomadas para enfrentar a crise de acumulação do capital iniciada na década de 1970 em todo o mundo. Esta reforma é reconhecida como um imperativo do capital face à crise e, como passaremos a apresentar, remete a um projeto de retomada dos ideários liberais.

As três décadas seguintes à Segunda Guerra Mundial (1939-1945) representaram um período de crescimento excepcional para a economia capitalista global. A “Era de Ouro” do capitalismo, como foi chamada, apresentava recordes de crescimento econômico e de fortalecimento do capitalismo em praticamente todos os países com este modelo econômico. Diversos autores (RIBEIRO, 2000; DOURADO, 2002; MANCEBO, 1999) entendem que o equilíbrio e crescimento desse período, em boa parte do mundo, aconteceu graças ao fortalecimento de uma racionalidade de governo que veio a se firmar tendo o intervencionismo como modelo de gestão, o Estado de Bem-estar social (*Welfare State*).

Como já apresentamos, até a década de 1930, a forma de governar que ditava as medidas tomadas por cada governo capitalista se inspirava no liberalismo econômico. O liberalismo é uma doutrina política que tem na ideia da “mão invisível do Estado” sua principal bandeira, ou seja, é a afirmação de que o mercado, baseado na livre concorrência, já dispõe de mecanismos racionais suficientemente capazes para autorregular as condições socioeconômicas de uma sociedade, dispensando a intervenção do Estado e cabendo a este apenas garantir o cumprimento dos contratos e o direito à propriedade privada (FONSECA, 2010; STEWART, 1995). Em outras palavras, acreditava-se que o desenvolvimento econômico de um país estaria vinculado a um princípio de não-intervenção do Estado na economia.

Com o advento da crise nas décadas de 1920 e 1930, as bases do liberalismo começaram a ser questionadas e postulou-se que os mecanismos de autorregulação do capitalismo eram insuficientes para regular e corrigir as falhas do mercado. Se o mercado fosse tão independente assim não haveria uma crise tão profunda. É nesse contexto que começam a se fortalecer as ideias de John Maynard Keynes (1883-1946), economista britânico.

Segundo o pensamento de Keynes, o Estado deveria intervir na economia, e não apenas na economia, mas em toda a esfera que fosse necessária sua intervenção (FONSECA, 2010). Este é o modelo de Estado intervencionista, ou Estado de Bem-Estar Social. Segundo este princípio, o Estado é regulador da política e da economia, e o mercado já não tem tanta autonomia como no liberalismo. Para Keynes, o fundamental para se entender a economia de um país é um cálculo simples entre os níveis de consumo da população e o investimento das empresas, dos(as) consumidores(as) e do Estado. Quando se tende a investir menos, um processo de retração econômica pode desencadear uma crise. Assim, compete ao Estado, a partir diferentes formas de

investimento, buscar alternativas que contenham o desequilíbrio da economia. Dentre outras medidas, os governos deveriam aplicar grandes remessas de dinheiro em investimentos que aquecessem a economia do país (FONSECA, 2010).

Para Keynes, diante do animal spirit dos empresários, com sua visão de curtíssimo prazo, o Estado tem legitimidade para intervir por meio de um conjunto de medidas econômicas e sociais, tendo em vista gerar demanda efetiva, ou seja, disponibilizar meios de pagamento e dar garantias ao investimento, inclusive contraindo déficit público, tendo em vista controlar as flutuações da economia. Segundo Keynes, cabe ao Estado o papel de restabelecer o equilíbrio econômico, por meio de uma política fiscal, creditícia e de gastos, realizando investimentos ou inversões reais que atuem nos períodos de depressão como estímulo à economia. Dessa política resultaria um déficit sistemático no orçamento. Nas fases de prosperidade, ao contrário, o Estado deve manter uma política tributária alta, formando um superávit, que deve ser utilizado para o pagamento das dívidas públicas e para a formação de um fundo de reserva a ser investido nos períodos de depressão (BEHRING, 2006, p. 9).

Este era o modelo econômico adotado pela maior parte do ocidente até a década de 1970, fortalecendo-se principalmente após a Segunda Guerra Mundial. Conforme assevera Kamitani (2007, p. 2-3):

O Estado de Bem-Estar Social promoveu a redução vertiginosa do desemprego, além de garantir direitos sociais aos trabalhadores. Essas medidas, fruto de pesados déficits orçamentários, reverteram-se como melhoras significativas para a classe operária, fortalecendo suas organizações e sindicatos. O capitalismo, dessa forma, parecia ter eliminado suas contradições. O Estado de Bem-Estar Social, fundado sobre técnicas keynesianas de controle da economia, apresentava indícios de ter descoberto a fórmula para dar ao capital uma feição mais “humana”.

Esta crença baseava-se num compromisso que o Estado estabelecia entre capital e trabalho: exigia-se uma atitude do Estado visando garantir uma política de pleno emprego e de redistribuição dos ganhos gerados na acumulação do capital (RIBEIRO, 2000). Este modelo perduraria até aproximadamente o início da década de 1970, quando se iniciou um processo de diminuição da rentabilidade do capital. Segundo esta mesma autora, as dificuldades enfrentadas expressavam contradições inerentes à dinâmica de acumulação do capital. Dialogando com Brunhoff, Ribeiro (2000, p. 2) explica a crise de 1970 da seguinte forma:

A acumulação de capital alimenta-se do lucro: é necessário que os fundos investidos proporcionem uma renda líquida aos empresários, sem o que estes não são estimulados a investir. Assim, uma vez que “só o trabalho assalariado pode fornecer uma mais-valia, [...], os empresários calculam o custo da força de trabalho com relação a sua produtividade. Brunhoff prossegue afirmando: Se o aumento da produtividade dos trabalhadores passa pela mecanização ou a automação dos processos de produção, a despesa em capital fixo [...] aumenta em relação à que se efetiva com os salários. Segundo a autora, a melhora da produtividade pode levar à redução dos custos salariais, pelo enxugamento dos efetivos [...] Entretanto, o aumento das despesas em capital fixo pode baixar a taxa de lucro. Desse modo, é inerente ao processo de acumulação capitalista o risco de uma queda de rentabilidade e, conseqüentemente, de instabilidade no mercado, acompanhada da possibilidade de crise.

No contexto de crise, os ataques dos(as) defensores(as) do liberalismo ganharam especial ressonância, uma vez que a crise econômica também se traduziu em crise política, portanto de legitimidade. Com o modelo keynesiano enfraquecendo e se mostrando sem solução para a crise, os(as) liberais se fortaleciam, acirando as críticas e propondo soluções que iriam despontar no projeto da política neoliberal. Estes(as) neoconservadores(as), como se refere Ribeiro, tendiam a explicar a crise a partir de uma análise e crítica à ação do Estado nos moldes keynesianos. Eles argumentavam que parte da crise era “decorrente da defasagem entre as crescentes demandas sociais

dirigidas ao Estado e sua incapacidade de atendê-las, pondo em pauta o problema da chamada (in)governabilidade”¹⁸ (RIBEIRO, 2000, p. 3).

O liberalismo e o neoliberalismo consideram as relações de mercado competitivas e otimizadoras, “como um princípio capaz não apenas de limitar a intervenção governamental, mas também de racionalizar o próprio governo” (MANCEBO, 1996, p. 11). Para Mancebo (1996), a diferença existente entre liberalismo e neoliberalismo está na forma como entendem a relação Estado-mercado. Enquanto para o liberalismo o mercado é uma realidade “quase-natural” que já existe, assegurado e supervisionado pelo Estado à distancia; o mercado neoliberal só pode existir sob certas condições que cabe ao Estado implementar e construir a partir de intervenções jurídicas, políticas e institucionais (MANCEBO, 1996).

Enquanto para o liberalismo anterior a limitação do governo estava ligada à racionalidade da livre conduta dos próprios indivíduos governados, para o neoliberalismo, em contraste, o princípio racional para regular e limitar a atividade governamental deve ser determinado em referência a formas artificialmente arranjadas ou impostas da conduta livre, empresarial e competitiva de indivíduos econômicos-rationais (PETERS, *apud* MANCEBO, 1996, p. 12).

Para a autora, esta é precisamente a característica que o discurso neoliberal e neoconservador tanta mascarar, a necessidade de um Estado que projete, operacionalize, conserve e atue desencadeando múltiplas formas de intervenção que promovam o Estado neoliberal. “Desse modo, embora o neoliberalismo possa ser considerado como uma doutrina que apregoa o Estado-mínimo, o Estado tem-se tornado mais forte sob as políticas neoliberais de mercado” (MANCEBO, 1996, p. 12).

A principal questão que emerge da proposta neoliberal está associada à melhoria das condições de produção e de negócios, a partir da facilitação das relações comerciais e de concorrência no mercado (RIVERO, 2011). É o debate sobre o princípio de um Estado mínimo.

¹⁸ É uma crítica à capacidade do Estado de conseguir governar no modelo de governo que se sustenta. Souza (1997) apresenta a ingovernabilidade dizendo é um produto do mal funcionamento das instituições políticas, mas, acima de tudo, do próprio modelo social no qual se inserem as instituições.

Um Estado mínimo, mas forte. Este deve regular as políticas a partir da economia e de tal forma que garanta o mínimo de intervenção estatal possível; intervir apenas a partir da regulação.

De acordo com o neoliberalismo, um Estado que busca se sustentar financeiramente tem que controlar seus gastos, reduzir a dívida interna e externa e revisar suas políticas sociais, de preferência não tê-las (RIVERO, 2011). Precisa ser um ente de mercado que desonera a produção de bens e serviços e busque facilitar o comércio. Esta é a receita para equilibrar as contas.

A crítica ao Estado intervencionista, efetivada pelos partidários do neoliberalismo, e a busca de minimização da atuação do Estado no tocante às políticas sociais, pela redução ou desmonte as políticas de proteção, são prescritas como caminho para a retomada do desenvolvimento econômico. A defesa ideológica dessa reforma é implementada pelo discurso de modernização e racionalização do Estado, objetivando, desse modo, a superação das mazelas do mundo contemporâneo (desemprego, hiperinflação, redução de crescimento econômico...) e de adaptação às novas demandas pelo processo de globalização em curso. [...] propõe o enxugamento da máquina estatal e a privatização dos bens e serviços em que a reforma é entendida como superação de “visões do passado de um Estado assistencialista e paternalista” por meio da transferência da produção de bens e serviços “à sociedade, à iniciativa privada” (DOURADO, 2002, p. 236).

Um ponto crucial para entender as medidas neoliberais e, respectivamente, as mudanças sustentadas na reforma da Educação Superior, é entender a flexibilização como uma característica sustentada como imprescindível para garantir que não reincida uma crise sobre o capitalismo novamente. A flexibilização é posta como uma medida necessária e uma saída para a crise do capital que se inicia na década de 1970.

Isso exige outro tipo de profissional, um(a) profissional que se contraponha ao forjado no ceio do fordismo. Exige-se que seja polivalente, que seja um(a) profissional que tenha a capacidade de adaptar-se às diferentes situações que posam surgir. Obviamente, para se

ter esse tipo de profissional, é necessário que exista também outro tipo de formação, uma formação flexível que também produza um profissional flexível. A flexibilização da educação será abordada no ponto seguinte.

Como último ponto que consideramos importante destacar, marcamos que a implantação da política neoliberal representa a eliminação de quase todo o espaço das políticas públicas (ZANARDINI, 2003); não obstante exista um discurso sustentando a preocupação e os atendimentos à necessidade dos(as) cidadãos(ãs), a redução dos gastos com políticas sociais passa a orientar a nova configuração do Estado. Sendo um herdeiro do darwinismo social, considera a exclusão natural, uma vez que no mercado não há lugar para todas as pessoas e só permanecem as melhores, as mais competentes e eficientes (ZANARDINI, 2003; DOURADO, 2002). É o culto ao individualismo, uma vez que o fracasso e o sucesso passam a ser considerados como responsabilidade individual. Para Chassot (*apud* BERNARDES, 2004), a América Latina faz parte de um laboratório de experimentação neoliberal.

Esse laboratório tem como meta suprema: a estabilidade monetária do governo, portanto os gastos com bem-estar social são contidos; implementam-se reformas fiscais para diminuição dos impostos sobre rendas altas; estimula-se o investimento privado; organiza-se uma política de diminuição do poder dos sindicatos e, para tanto, restaura-se uma taxa natural de desemprego que garanta a formação de um exército de reserva de trabalhadores, bem como a diminuição dos direitos trabalhistas. Em outras palavras, busca-se subordinar a política às regras mercantis, contrapondo-se a lógica do mercado em seu sentido privado à lógica do Estado em seu sentido público (BERNARDES, 2004, p. 23).

A partir da década de 1980, então, o neoliberalismo começa a ganhar força e se firmar na política brasileira. Com o contexto democrático iniciado com o fim da ditadura, inicia-se um diálogo por parte dos(as) políticos(as) no governo brasileiro indicando a necessidade de se fazer uma reforma de Estado; uma reforma que abranjeria praticamente todas as políticas do país. Como afirma Meneghel (2002), com o fim da ditadura se acreditava que o Estado iria conseguir

promover um processo de reestruturação no legado da Ditadura. “Nos planos governamentais¹⁹, referências a ela [educação] enfatizavam a importância de maior aproximação com as necessidades da sociedade e do setor produtivo e de se ‘redefinir o papel do Estado’ para a renovação do setor” (MENEGHEL, 2002, p. 9).

Conforme apresenta Ferreti (2002, p. 1):

O interesse crescente do capital pelo conhecimento produzido e pela produção científica o faz investir cada vez mais em setores que antes lhe eram periféricos, como o da educação, não apenas porque ela própria tende a se transformar em mercadoria, mas também porque a competição exige a produção de conhecimento científico cada vez mais sofisticado, além de que a introdução de inovações tecnológicas na base física, tanto quanto na organização das empresas, acaba criando novas demandas em relação aos trabalhadores. O conhecimento em geral e o científico em particular tornam-se alvo de disputas acirradas e de investimentos vultuosos, bem como de investidas ideológicas que pretendem transformá-los na chave de sucessos pessoais e empresariais.

É este processo que buscamos discorrer de agora em diante.

3.5.2 Neoliberalismo, Educação e Educação Superior

O neoliberalismo como forma de governo intervém sobre as políticas do país e os diferentes setores que são considerados onerosos ao Estado, buscando reorganizá-los como produtos e serviços. Não obstante, tenta, de preferência, formatá-los de modo que produzam relações, sujeitos e serviços que sustentem o jogo neoliberal dentro da sociedade. Dentre as políticas que sofreram esse investimento por parte do Estado neoliberal brasileiro encontra-se a educação. Em outras palavras, e é isso que buscamos discutir aqui, a educação brasileira,

¹⁹ I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República; Programa de Apoio à Educação Superior – Nova Universidade; III Plano Nacional de Pós-Graduação (MENEGHEL, 2002).

incluindo a Educação Superior, a partir da década de 1980, que começa a ser pensada a partir do neoliberalismo, culminando na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, e traz à educação brasileira um formato de educação que não apenas sustenta a política neoliberal, mas também o modo de vida neoliberal.

Ribeiro (2000; 2009) aponta o relatório *The crisis os democracy* publicado por Michel Crozier, Samuel Huntington e Jogi Watanuki, em 1975, como um dos marcos para entender os rumos escolhidos pelos liberais neoconservadores para enfrentar a crise do capital da década de 1970, configurando a “bíblia do pensamento neoconservador”. De acordo com a autora, este relatório foi encomendado pela Comissão Trilateral, uma organização internacional, fundada em 1973, que reunia mais de 200 representantes dos maiores consórcios econômicos do mundo, sob a proteção de David Rockefeller (RIBEIRO, 2000, 2009).

Este relatório foi apresentado e discutido em um encontro promovido pela Comissão Trilateral no Japão, em maio de 1975, mas foi somente em 1979, também no Japão, que os(as) governantes dos principais países capitalistas do mundo, reunidos na cúpula do G-5, optaram por abandonar a orientação keynesiana e voltar-se para o neoliberalismo como política de governo (RIBEIRO, 2009; 2000).

No corpo das novas orientações não se colocava como solução para a crise do capitalismo apenas a maximização da liberdade econômica com a retirada do Estado da economia, mas também a necessidade de rever os dispositivos institucionais da democracia, já que se acreditava ter a existência de uma hipertrofia dos direitos sociais e democráticos contribuindo para gerar as condições para a ingovernabilidade. Colocava-se então a proposta de transferir para a esfera do mercado grande parte das expectativas da população em ralação ao poder de intervenção do Estado, o que, acreditava-se, aliviaria a crise fiscal do mesmo e a sua crise de legitimidade (RIBEIRO, 2000, p. 5).

Conforme apresenta Rivero (2011), a partir do documento da comissão trilateral, no encontro do Japão em 1979, produziu-se um apêndice do relatório intitulado Arenas para a atuação, no qual a Educação Superior foi abordada no tópico Reexame dos custos e das

funções da Educação Superior. Para os autores do relatório da Comissão Trilateral, na década de 1960 houve uma enorme expansão da Educação Superior nas sociedades trilaterais (RIBEIRO, 2009).

Esta poderia resultar numa superprodução de pessoas com Educação Superior em relação aos empregos disponíveis, o que poderia levar a frustrações e outras dificuldades aos que disputavam uma vaga no mercado de trabalho. Assim, sugerindo um planejamento educacional de acordo com as metas econômicas e políticas existentes, os autores recomendavam que se baixasse as expectativas de emprego daqueles que recebiam uma educação de nível superior ou que fossem redesenhados os programas das instituições de 3º grau, adaptando-os aos padrões de desenvolvimento econômico e às oportunidades de emprego (RIBEIRO, 2000, p. 6).

Outra característica apontada pelo relatório diz respeito a uma “cultura adversária” que se desenvolvia a partir de alguns grupos intelectuais nas IES (Instituições de Ensino Superior). Tal cultura deveria ser combatida. Acreditavam que tais pessoas desafiavam as autoridades das instituições estabelecidas e, com isso, sua legitimidade, podendo se converter numa ameaça tão séria quanto o movimento fascista ou os partidos comunistas (RIBEIRO, 2000; 2009). Assim, de acordo com Rivero (2011 p. 35):

A preocupação com os rumos do Ensino Superior para os países ricos no final do século XX se articulava ao planejamento efetivo para o desenvolvimento econômico e social, ao fortalecimento das instituições de representação e liderança política, à revigoração das parcerias, à reestruturação de um equilíbrio entre governos e mídia, maiores ações inovadoras para a área do trabalho e à criação de novas instituições para a cooperação e promoção da democracia. Ou seja, a partir das indicações de sua situação preocupante diagnosticada, passa a fazer parte de um campo estratégico de planejamento e execução de políticas de desenvolvimento.

Obviamente, no contexto internacional, não é apenas este relatório que deve ser considerado quando ponderamos as influências neoliberais na reestruturação do Ensino Superior. Ademais, para entender as exigências que o processo de reestruturação econômica e política faz à Educação Superior, temos que considerar a influência do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial a partir de 1980.

O FMI e o Banco Mundial sustentaram a cartilha neoliberal como única possibilidade para salvar e fortalecer a economia. Estes órgãos internacionais, a partir da pressão do dinheiro, das linhas de crédito e dos financiamentos, forçaram as economias mais frágeis a se organizarem, em todos os sentidos, para responder às exigências dos organismos internacionais credores. “A reestruturação da educação como um setor de mercado sustentável e competitivo, sempre que possível privado, era uma das suas metas” (RIVERO, 2011, p. 36). Rivero (2011) apresenta que a Educação Superior foi alvo das medidas exigidas pelo FMI e o Banco Mundial, citando como tendência a abertura ao mercado, a ampliação de produtos e a privatização.

O autor apresenta um relatório feito pelo Banco Mundial e pelo Banco Internacional de Reconstrução e Fomento (BIRD) intitulado *La enseñanza superior: las lecciones de la experiencia*, no qual são explorados os seguintes itens como recomendações:

O desenvolvimento de instituições não universitárias, o fomento da oferta privada de Educação Superior, mobilização de um maior volume de financiamento privado, apoio financeiro para alunos necessitados, utilização eficiente dos recursos, estabelecimento de um marco coerente de políticas governamentais, maior uso de incentivos para aplicação das políticas previstas, maior autonomia das instituições públicas, melhoria da qualidade de ensino e pesquisa, maior adaptabilidade da Educação Superior a demandas do mercado e maior equidade (RIVERO, 2011, p. 36).

Silva; Abreu (2008), asseveram que a agenda traçada pelo Banco Mundial, por exemplo, estipula que os países em desenvolvimento devem buscar um uso mais racional dos recursos, estipulando como um fator primordial a autonomia das instituições educacionais. Recomenda ainda que seja dada um atenção especial aos

resultados e, para isso, que sejam implementadas medidas que propiciem avaliar a educação. Além disso, ainda, reforma a ideia de busca da eficiência a maior articulação entre os setores públicos e privados, tendo em vista ampliar a oferta.

As orientações da reforma educacional da década de 1990 seguem determinação que agentes internacionais fizeram aos países desenvolvidos. As orientações de organismos como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial têm produzido, como assevera Silva; Abreu (2008), uma certa homogeneização das reformas nos mais diferentes países²⁰.

Ao longo dos anos de 1990, não apenas o modelo gerencial da Educação Superior foi objeto da reestruturação exigida pelo capital, mas também os currículos, gerando uma reforma curricular nos cursos superior no Brasil por determinação do MEC a partir da LDB de 1996. A mudança curricular foi usada como uma estratégia para aproximar a educação das demandas postas pelas transformações ocorridas na economia globalizada e no mundo do trabalho em particular.

Silva; Abreu (2008) apresentam a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) como outro organismo que influenciou decisivamente os rumos da reforma no Brasil. Este órgão, no documento *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, afirmava a necessidade de adequar a educação ao processo de reestruturação produtiva, indicando que se investisse na educação para reformar os sistemas de ensino ofertando os conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelos sistemas produtivos.

²⁰ Como apresentam Silva & Abreu (2008, p. 524): “A reforma educacional tem uma de suas raízes na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien – Tailândia, em março de 1990, da qual resultou, no país, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Essa conferência, convocado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, contou com a presença de 155 países e traçou os rumos que deveria tomar a educação nos países classificados como E-9 – os nove países com os piores indicadores educacionais do mundo, dentre os quais, ao lado do Brasil, figuravam Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão”.

O pressuposto básico para se alcançar tal objetivo estava nas vinculações entre educação e conhecimento e tinha como objetivo produzir uma educação na qual se articulasse cidadania e competitividade pela introdução de critérios que se orientassem pela equidade e eficiência e por diretrizes como integração nacional e descentralização. É clara nas determinações da CEPAL e do Banco Mundial a orientação de que a reforma educacional e curricular deveria ocorrer, precipuamente, com o fim de adaptar a formação escolar às supostas demandas do setor produtivo. Isso contribuiu para um movimento no qual a extensão das mudanças econômicas extrapolasse o campo da produção e se configurasse em reestruturação geral da sociedade (SILVA; ABREU, 2008, p. 528).

Além da competitividade citada, não podemos esquecer a flexibilização, como já pontuamos. Não apenas uma flexibilização administrativa, mas também uma flexibilização curricular. A flexibilização normalmente é considerada no sentido de aceitar e promover uma diversificação das instituições, para “definir novos tipos de estabelecimentos de ensino, mediante a flexibilização do princípio constitucional da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão” (MANCEBO, 1999, p. 2). No entanto, de acordo com Mancebo (1999), não é apenas nesse sentido que a flexibilização é vista.

A reformulação curricular em vigor é outro exemplo preocupante da flexibilização dos cursos superiores, pois ao permanecerem as motivações do MEC e de algumas “comissões de especialistas” aí instituídas, as tendências apontam para um aligeiramento da duração e baixa da qualidade dos conteúdos fornecidos nos diversos cursos de formação, deixando-se, possivelmente, o aprofundamento de caráter profissionalizante para o nível seguinte – a pós-graduação (MANCEBO, 1999, p. 1).

Esta flexibilização nos currículos é sentida quando se propõe dar uma lista de diferentes áreas e teorias para que os(as) alunos(as) escolham os caminhos que desejam seguir. Além do mais, está também

muito próxima da diversificação, não diz respeito apenas às áreas de uma formação ou às teorias ensinadas, mas também a uma capacidade do currículo de formar profissionais que sejam capazes de se adaptar às dificuldades, ao inesperado, ou até mesmo as diferentes funções que lhe são exigidas. A flexibilização expressa-se nos currículos na ideia de formar profissionais a partir de diferentes “ênfases curriculares”, de formar profissionais capazes de saber-fazer alguma função específica, de saber resolver um problema que se impõe ou até mesmo saber se adaptar melhor. Em detrimento à capacidade crítica ou política do(a) profissional, o saber-fazer é posto em primeiro plano.

Como outro documento importante a ser citado, Silva; Abreu (2008) apontam um relatório produzido pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), o Relatório Delors, produzido entre os anos de 1993 e 1996, pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Este relatório traça inicialmente um diagnóstico da educação mundial relacionando com o cenário das mudanças econômicas em curso; reconhece que o processo de globalização em curso favorece os países ricos e exclui os países mais pobres (RIVERO, 2011). Assim, propõe uma série de medidas que devem ser observados pelos governos desses países, para que consigam enfrentar as tensões que a economia capitalista globalizada impõe.

Dentre as suas indicações está a da ampliação da educação básica que deveria voltar-se para o pluralismo e para a tolerância que desencadeará uma barreira contra a violência. Assinala que para isso deverá sustentar-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos (viver com os outros) e aprender a ser. A finalidade de uma educação que se volta pra o “prender a fazer” vincula a educação diretamente às razões do mercado de trabalho. Assim, a educação básica deve ter como um de seus pilares o aprender a fazer que, mesmo sendo indissociável do aprender a conhecer, “está mais estreitamente ligado à questão da formação profissional: como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução (DELORS, 2000, p. 93, *apud* SILVA; ABREU, 2008, p. 527).

Obviamente, o que foi exposto acima sobre a educação básica pode ser transposto à Educação Superior, expressando-se na composição de um currículo organizado pelo princípio da competência que, para saber-fazer algo, requer determinadas habilidade. É o currículo organizado segundo habilidades e competências, vindo a substituir o currículo mínimo, como veremos mais adiantes no tópico onde serão discutidas especificamente as mudanças curriculares.

Ademais, como assevera Mancebo (1996), para que este processo de reestruturação baseado no neoliberalismo tenha êxito é necessário que a mudança seja também cultural e ideológica. “O discurso neoliberal produz, cria uma ‘realidade’ ao mesmo tempo em que tenta tornar impossível pensar e nominar outras ‘realidades’” (MANCEBO, 1996, p. 11).

É preciso que os indivíduos introjetem o valor mercantil e as relações mercantis como padrão dominante de interpretação dos mundos possíveis, reconhecendo no mercado o âmbito em que, “naturalmente”, podem – e devem – desenvolver-se como pessoas humanas. É bem verdade que contraditoriamente, por vezes, os discursos oficiais têm versado sobre a educação para a democracia e a cidadania, no entanto, uma análise mais global dos discursos e práticas mal escondem o propósito de transformar a educação numa agência racionalmente orientada para o mercado de trabalho, para a criação de vantagens competitivas entre os seus sujeitos, para a aprendizagem e a docência individuais, distanciando de intenções quanto a um possível aperfeiçoamento social. Desse modo, a construção de sistemas educativos [...] é orientada muito mais para os consumidores (orientação de mercado) do que para o reforço dos cidadãos (orientação cívica) (MANCEBO, 1999, p. 2).

Em outras palavras, passa a ser praticamente impossível pensar o político, o social e o econômico para além das construções formuladas pela máquina capitalista. Competitividade, rentabilidade, valor de mercado, eficácia, consumo: são verbetes que se impõe e naturalizam os contornos sociais, políticos e culturais da nossa forma de

viver. Esses conteúdos relacionam-se as modernas noções de cidadania, bem comum, democracia e educação, construindo-os.

A noção de sociedade de cidadãos com direitos, que negociam e lutam por seus interesses coletivos e pela democratização da vida econômica e social, é revertida, em favor da imagem de uma sociedade de consumidores em competição. Sujeitos sociais são idealizados dentro de um perfil cuja autonomia é escassa para a compreensão e intervenção crítica no mundo social e a solução de suas questões aflitivas é deslocada do espaço público, social e político para o âmbito da iniciativa individual e intimista (MANCEBO, 1996, p. 2).

Da mesma forma, se processa a entrada do neoliberalismo na educação. Um sentido único ao educativo é forjado, onde ao mesmo tempo se oculta e silencia outros considerados disfuncionais à nova lógica (MANCEBO, 1996). Conforme apresenta Mancebo (1999), talvez o principal ataque a educação seja tentar apagar do imaginário social a ideia de que a educação pública é um direito social e uma conquista democrática. Em resumo,

A educação é apontada, de forma unânime, como sendo prioritária, não só pela fé depositada por neoliberais quanto às necessidades de desenvolvimento científico e tecnológico, através dos quais se alcançaria uma vantagem competitiva nacional na economia global, mas também porque o neoliberalismo tem na educação um veículo fundamental de imposição de suas políticas culturais. No entanto a educação que defendem é assepticamente despolitizada, anulada quanto ao seu caráter público e recebe uma roupagem mercadológica, condição para o triunfo de suas estratégias culturais e para a construção do consenso em torno delas (MANCEBO, 1996, p. 3).

3.5.3 Reforma na Educação Superior no Brasil

Na década de 1990, vemos, então, surgir medidas na área da educação que expressam o enfrentamento da crise de acumulação do capital que se iniciou na década de 1970 e se intensificou na década de 1980. A cartilha neoliberal na educação foi definitivamente introduzida no Brasil na década de 1990. Com o ingresso desta na Educação Superior, podemos perceber que tanto a forma como o governo organizou a gestão desse setor quanto a forma como os currículos foram pensados mudaram. Estas duas esferas da educação se solidificam como estratégias do governo brasileiro para tentar garantir que o país ingressasse no mundo globalizado e competitivo, voltando-se para a lógica de mercado que atravessa todos os países pautados pela economia capitalista. Neste tópico, iremos desenvolver a história que se passou no final da década de 1980 e início da década de 1990 até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a Lei Darcy Ribeiro, nossa última LDB. E, por fim, apresentaremos os aspectos gerenciais da reforma da Educação Superior empreendida neste período. Como as mudanças curriculares são o foco dessa dissertação, serão apresentadas em um tópico separado.

As Instituições de Ensino Superior (IES) tiveram uma grande importância no final dos anos de 1970 e início dos anos 1980 na luta pela democracia; foram fundamentais no combate a ditadura. A década de 1980 ficou associada à mobilização política e ao fim da ditadura, momento de criação de uma Constituição democrática e movimentos vinculados à justiça social e a queda do autoritarismo do governo militar. No entanto, este momento de efervescência política e luta pela democracia fez-se num cenário de crise econômica. Nesta época, no contexto internacional, configurava-se uma crise de acumulação de capital que traria fortes repercussões sobre a o problema da dívida externa nos países da América do Sul.

O agravamento desta crise no Brasil coincidiu com a promulgação da Constituição de 1988. Neste contexto, os segmentos mais conservadores do liberalismo clássico no Brasil acirraram as críticas atacando os direitos sociais e trabalhistas conquistados desde a época de Getúlio Vargas. Ribeiro (2009) aponta que o modelo de estado intervencionista e os direitos sociais inscritos na Constituição de 88 foram alvos de muitos ataques.

Além do mais, como apresenta Meneghel (2002) o modelo de Ensino Superior e universidade vindo da RU/68 estava passando por uma crise, pois:

No final da década de 70, já na evidência de uma crise (por falta de qualidade e recursos), as IES deixaram de ser centrais nas discussões sobre as diretrizes nacionais. Culpadas por deficiências que a própria política governamental fizera sedimentar, eram criticadas: 1) pela falência da RU/68; 2) por serem, de modo geral, ineficientes para o mercado e para o Estado; 3) por privilegiarem a elite que concluíu o IIº Grau; 4) por esbanjarem e sugarem recursos dos níveis de instrução anteriores. Diante do corte de recursos, as Universidades públicas reclamavam por melhor distribuição das verbas de pesquisa pra crescer com qualidade. Em plena recessão econômica, distantes da realidade das demandas de C&T da sociedade e tendo pouco contribuído para o desejado desenvolvimento autônomo da nação, mostravam-se dispendiosas e inadequadas a um país periférico. Disfuncionais para o Estado, tornaram-se um custo, não mais um investimento (MENEGHEL, 2002, p. 7).

À crise econômica no final da década de 1980 e às críticas que o Ensino Superior e as universidades vinham sofrendo, somaram-se as pressões que as agências internacionais vinham fazendo ao Brasil no sentido de fixar uma política de contenção de gastos públicos (RIBEIRO, 2009). É neste contexto, que, já em 1985, no discurso da posse de Tancredo Neves, lido por José Sarney, mencionou-se criar uma comissão que estudasse a situação do Ensino Superior brasileiro para formular uma proposta à crise que se encontrava e que pudesse ser imediatamente considerada (RIVERO, 2011). Ainda em março daquele ano foi criada a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior (CNRES) que apresentou em novembro um relatório intitulado Uma nova política para a Educação Superior brasileira apresentando algumas proposições.

Mesmo produzindo este relatório, a CNRES não teve consenso em suas proposições (CUNHA, 1997). No entanto, cabe notar que muitas das propostas, como a autonomia das IES e a diversificação institucional, reapareceram nas políticas de reformulação do Ensino Superior dos anos de 1990.

Em 1986, então, foi instituído um grupo no Ministério da Educação, o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação

Superior (GERES). Este grupo produziu um relatório propondo um projeto de lei que enunciava algumas medidas. No entanto, este relatório foi retirado do Congresso Nacional pelo presidente da república logo após ter sido apresentado por ter sofrido muitas críticas (RIVERO, 2011). O GERES retoma o relatório feito pelo CNRES. De acordo com Meneghel (2002), tanto o CNRES quanto o GERES tinham o mesmo enfoque dos trabalhos iniciados com a RU/68: o aumento da eficiência e da qualidade no Ensino Superior.

A discussão sobre a reestruturação do Ensino Superior substituía a contradição “publico x privado”, posta pelo governo anterior, pela “competente x incompetente”. Neste contexto, a autonomia orçamentária, que responsabilizava as IES pelos seus gastos, assim como a avaliação, para controlar o desempenho “finalístico” das instituições em sua “multifuncionalidade” e competência para a autogestão, eram fundamentais. Ou seja: caso a avaliação revelasse um bom desempenho acadêmico e científico da instituição, esta ficaria credenciada a receber “*status*” universitário e autonomia. Cabe notar que ambas partiam do reconhecimento da heterogeneidade do sistema de ES para propor medidas que legitimavam as diferenças: dissociação ensino e pesquisa, diferenciação de instituições; autonomia como forma de diminuir a participação do Estado nos custos e investimentos; avaliação como controle de gastos (MENEGBEL, 2002, p. 9)

As mudanças propostas pelo relatório propunham alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação vigente. Dentre as propostas se encontram as seguintes: alteração no papel do Conselho Federal de Educação em relação ao Ensino Superior; extinção do currículo mínimo; garantia de formação padronizada para as formações profissionais; maior autonomia universitária frente aos conselhos profissionais; unificação dos regimes jurídicos de autarquia e fundação em um só (universidades); um conceito de universidade onde haja indissociabilidade entre ensino e pesquisa junto com a diversidade do campo já presente na reforma de 1968; reconhecer tanto a existência de universidades quanto as instituições isoladas de Ensino Superior (mas recomendando a facilitação da obtenção do “*status* universitário”,

alcançando com isso maior autonomia didático-pedagógica), entre outros. À autonomia didático-científica corresponderá a autonomia de gestão de recursos humanos e financeiros, especificamente sobre o Conselho Nacional de Educação, indo ao encontro do relatório formulado pela CNRES, considerando-o sobrecarregado de funções que não fazem parte da sua natureza e propõe restringir suas ações a formulação de políticas e assessoramento direto ao governo em matéria de planejamento e avaliação dos sistemas de educação (RIVERO, 2011).

Diante destes acontecimentos, se pode inferir que muito do que aconteceu a partir dos anos oitenta no país junto ao Ensino Superior estava presente nos relatórios da Comissão Nacional e do GERES, mesmo que tenha sofrido resistência e críticas significativas a ponto de não poder ser votado o anteprojeto de lei. Atesta a sobrevivência de princípios e ações que irão articular-se totalmente com uma década que atualizou o projeto neoliberal [...] Uma das causas desta sobrevivência está ligada ao alinhamento desta proposição aos princípios de organismos internacionais como UNESCO, FMI, BM e etc. (RIVERO, 2011, p. 46).

As medidas sustentadas por este projeto de lei, que não foi aprovado, estão alinhadas a medidas neoliberais para enfrentar a crise do capital no Brasil, vindo a se expressar com mais força e se consolidar apenas nos governos de Fernando Collor de Melo e Fernando Henrique Cardoso. Já como expressão dessas indicações neoliberais na educação, conforme apresentam diversos autores (DOURADO, 2002; RIVERO, 2011, RIBEIRO, 2000, 2009), vemos aparecer na Constituição de 1988, no artigo 207, o seguinte texto: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão” (BRASIL, 1988).

Nas palavras de Silva; Abreu (2008), a orientação neoliberal na educação foi inaugurada com Fernando Collor, em 1991, a partir do Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP), estipulando a necessidade de uma política educacional voltada ao eixo “educação para competitividade”, mas foi apenas no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), com a criação do MARE (Ministério da

Administração e Reforma do Estado) que as primeiras medidas neoliberais foram definitivamente tomadas.

Na ocasião do seu mandato, foi redigido o documento Proposta de uma nova política para o Ensino Superior, publicado em 1991. Neste documento, propunha, entre outras coisas, um serviço civil obrigatório em instituições determinadas pelo MEC para estudantes de instituições públicas, além da concessão da autonomia para as Universidades, tendo como contrapartida a avaliação (MENEGHEL, 2002). Esta mesma autora afirma como um dos principais pontos de destaque do governo de Fernando Collor, que viria a ser substituído por Itamar Franco por ocasião de um impeachment, a criação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). Por fim, como apresenta Rivero (2011) o governo Collor foi marcado também pela tentativa de extinguir a CAPES e o Instituto de Pesquisa Anísio Teixeira, sendo tais medidas impedidas pela pressão da categoria docente à época.

Na época de Fernando Henrique, quando criado o MARE, Luiz Carlos Bresser Pereira foi nomeado para sua direção. Bresser Pereira, de acordo com Ribeiro (2009) já vinha defendendo a um tempo que o Estado brasileiro havia crescido demais e que era necessário enxugá-lo para conseguir dirigi-lo, exposto de outro modo, para Bresser Pereira era necessário dar maior papel ao mercado na coordenação da economia. Este produziu um relatório intitulado *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*, documento que norteou as ações do governo no processo de reestruturação.

Citando o relatório *A crise da democracia*, discutido no tópico anterior, Bresser Pereira afirmava a defesa deste processo de reforma administrativa do governo, uma vez que as demandas dos cidadãos sobre o Estado estava sendo muito maior que este conseguiria oferecer, existindo uma lacuna que estaria na causa não apenas da crise fiscal, mas também na crise de governabilidade. Afirmava ainda que os direitos sociais no Estado intervencionista, assim como o papel que o Estado assumiu neste, tornaram evidente o caráter republicano do Estado, produzindo cobiça nos indivíduos e nos grupos que queriam submetê-los aos seus próprios interesses (RIBEIRO, 2009).

As medidas propostas pelo relatório de Bresser Pereira voltam o Estado muito mais às ações de regulação do que de interferência nas políticas e na economia, e sempre submetendo essa regulação aos ditames do mercado globalizado e incentivando a competitividade (MENEGHEL, 2001).

O governo FHC, então, propõe o:

Enxugamento da máquina estatal e privatização de bens e serviços em que a reforma do Estado é entendida como superação de visões do passado de um Estado assistencialista e paternalista por meio da transferência da produção de bens e serviços à sociedade, à iniciativa privada (DOURADO, 2002, p. 236).

No início do seu mandato, Fernando Henrique Cardoso lança o programa Brasil: mãos à obra, afirmando a educação como “base do novo estilo de desenvolvimento devido ao destaque do seu papel econômico, sendo uma estratégia de inserção do país no mundo globalizado” (MENEGHEL, 2001, p. 11). Com o auxílio da educação, então, o Brasil deveria conseguir maior competitividade, eficiência e produtividade no mercado, o que o levaria, enfim, à modernidade. Foi com este pensamento que se iniciou o processo de reforma do Ensino Superior, orientado pelo ministro da educação na época, Paulo Renato de Souza. Dentre as medidas tomadas pelo ministro, ainda antes da promulgação da LDB 1996, destaca-se: a) a criação do Conselho Nacional de Educação, extinguindo o Conselho Federal de Educação; b) a criação do teste no final dos cursos de graduação, conhecido popularmente como Provão, feito para avaliar o conhecimento dos concluintes da graduação, c) a determinação de que os órgãos colegiados das instituições universitárias deveriam ser compostos por no mínimo 70% de docentes; d) a concessão de liberdades as IES para escolherem formas alternativas ao vestibular para a seleção; e e) a organização do PROEX (Programa de Apoio a Núcleos de Excelência), um programa que fornece apoio por quatro anos a grupo de pesquisa considerados de alta competência nos setores de sua atuação (MENEGHEL, 2011).

Em 12 de dezembro de 1996, então, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com a LDB/96:

Entre em curso uma diversificação das instituições de Ensino Superior abandonando o modelo único e classificando uma universidade, em centro de ensino ou outro pela qualidade de seus serviços. Assim, a indissociabilidade entre ensino/pesquisa/extensão assim como a universalidade do conhecimento já não são tão decisivos na Educação Superior. A flexibilização

dos currículos e das instituições obedece a uma maior agilidade para o mercado e para a empregabilidade. Concorre também com a criação de cursos de menor tempo e investimento (sequenciais), com o ensino à distância e com a distribuição financeira dependente de produtividade e número de alunos para uma maior sustentabilidade da Educação Superior como negócio sustentável, retirando seu caráter problemático para ser um dos pilares de uma nova condição de desenvolvimento (RIVERO, 2011, p. 48).

De acordo com Meneghel (2001), a diversidade e a diversificação da Educação Superior são o que deveria garantir a qualidade do ensino, a partir da competitividade entre as instituições. “A diversidade e diferenciação visavam expandir a oferta de Educação Superior e torná-la ágil no atendimento e na produção de um saber interessado no desenvolvimento capitalista” (MENEGHEL, 2001, p. 11). Aliada a esta questão, está a avaliação dos cursos que busca também aferir se os pontos de chegada estão sendo comuns²¹. Devemos entender também os seguintes pontos como reflexos desse novo modelo de organização da Educação Superior:

a) a criação de centros universitários com autonomia para abrir cursos e estabelecer currículos; b) regulamentação de cursos sequenciais – cursos de curta duração, de formação profissional específica, como alternativa aos cursos de graduação; c) flexibilização curricular – desenvolvimento de projeto pedagógicos específicos para determinados grupos ou regiões, a fim de combater evasão, aumentar a participação de outros segmentos da sociedade

²¹ De acordo com Ferreira Neto (2004), tem-se feito muitas críticas ao instrumento de avaliação da educação superior, a Avaliação Nacional de Cursos, o “Provão”. Em primeiro lugar, critica-se por estar interessado apenas no produto e não no processo, quer ver apenas o desempenho do(a) aluno(a) no final da graduação. Em segundo lugar, porque a avaliação das condições institucionais é posta em segundo plano. E, possivelmente a crítica mais contundente e preocupante, mesmo não sendo declarada e assumida por parte do MEC, a avaliação de curso serve como estratégia para acirrar a disputa pelo mercado do ensino superior (FERREIRA NETO, 2004).

(como o mercado de trabalho) na formação do aluno; d) consolidação do Exame Nacional de Curso/ENEM como alternativa à seleção feita pelos exames vestibulares; e) consolidação de programas de ensino à distância, em diversas modalidades, inclusive graduação; f) definição de nova matriz de distribuição de recursos orçamentários (no caso das IFES), com privilégio da ‘produtividade’ da instituição – como número de alunos de graduação. (MENEGUEL, 2001, p. 12)

Podemos dizer que a racionalidade que estruturou a Educação Superior no Brasil, a partir da década de 1990, busca potencializar ao máximo os conhecimentos, as técnicas e a produção dos(as) profissionais, maximizando produtividade e dando todo o valor ao resultado do trabalho (MANCEBO, 1996). Ainda segundo Meneguel (2001), e universidade, e podemos esticar para todo o Ensino Superior a partir da LDB/96 em vez de instigar à pesquisa de soluções para problemas nacionais, de estimular a crítica, torna-se operacional.

Neste contexto, exclui-se a formação do cidadão, a educação em nível superior passa a ser reduzida a qualificação para o trabalho. Na perspectiva operacional, a capacidade de pesquisa e o desenvolvimento ciência e tecnologia tronam-se desnecessários, do mesmo modo a transmissão de cultura e a formação de cidadãos (MENEHEL, 2001).

Para quem esperava por diretrizes e bases para o Ensino Superior, o desfecho do projeto legislativo da Lei 9.394 foi uma grande frustração. Com efeito, apesar das inovações introduzidas, ela omite aspectos e dimensões da maior importância para as Instituições de Ensino Superior (IES), os estudantes e os professores, o ensino e a pesquisa. Tal frustração é contrabalançada (ou reforçada) pela plethora de leis, decretos e portarias que antecedem e sucedem a LDB, de modo que chamei o projeto que lhe deu origem – o do Senado Federal – de um lei minimalista (CUNHA, 1996b). Em vez de traçar diretrizes para a educação nacional, assentada em bases sólidas, o projeto do senador Darcy Ribeiro foi sendo modificado para se adaptar às medidas parciais do MEC, relativas ao Conselho Nacional de

Educação, à escolha dos dirigentes, ao ensino técnico, à avaliação universitária, e a outras (CUNHA, 1997, p. 21).

3.4.5 A Questão do Currículo no Projeto Neoliberal

Conforme Veiga-Neto (*apud* BERNARDES, 2004) apresenta, o currículo é o lugar de encontro entre cultura e formação. O currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros, isso é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curriculistas etc. que montaram aquele currículo. Esse é o motivo pelo qual o currículo se situa no cruzamento entre a escola e a cultura. (VEIGA-NETO, *apud* BERNARDES, 2003).

Ademais, outra reflexão de Veiga-Neto (2008) sobre o currículo também é importante quando buscamos entender o lugar que a reforma curricular ocupa neste processo de reforma educacional no Brasil. Enquanto máquina e artefato institucional, o currículo foi inventado para articular disciplinarmente as práticas e saberes escolares, “podemos dizer que desde sua fabricação ele esteve intimamente conectado à fabricação do sujeito e da própria modernidade” (VEIGA-NETO, 2000, p. 47). O currículo, enquanto parte do dispositivo de Disciplinaridade (VEIGA-NETO, 2000), funciona na escola como o elemento que institui um determinado tipo de saber e prática, objetivando os sujeitos em questão.

Enquanto conjunto organizado de conhecimentos escolares, o currículo assumiu para si a lógica disciplinar, levando a um desenvolvimento notável, tanto em termos do eixo corporal – disciplina-corpo – quanto em termos do eixo dos saberes – disciplina-saber. Em qualquer caso, as disciplinas são partições e repartições – de saberes e de comportamentos – que estabelecem campos especiais, específicos, de permissões e interdições, de modo que elas delimitam o que pode ser dito/pensado e feito (“contra” o que não pode ser

dito/pensado e feito) (VEIGA-NETO, 2000, p. 47).

Esta argumentação de Veiga-Neto vai ao encontro da reflexão que apresentamos anteriormente proposta por Mancebo (1996, 1999). A proposta neoliberal de reforma educacional e, mais amplamente, de Estado, não terá sucesso se não for uma reformulação de um modo de viver e pensar. O currículo, enquanto máquina e artefato disciplinar, comporta um lugar por excelência no contexto educacional com potência suficiente para articular o modo de vida neoliberal. Assim, o currículo é um dispositivo de produção de subjetividade (VEIGA-NETO, 2008), usado intencionalmente para se chegar a determinados fins.

A ‘nova direita’ tem um plano muito claro para a educação e para o currículo. Trata-se, em qualquer caso, de introduzir no interior mesmo da educação institucionalizada mecanismo de controle e regulação próprios da esfera da produção e do mercado com o objetivo de produzir resultado educacionais que se ajustem mais estreitamente às demandas e especificações empresariais (SILVA; MOREIRA, *apud* BERNARDES, 2003, p. 1).

Nesse sentido, Gentile (2004) argumenta que se, por um lado, os governos neoliberais propõem a descentralização quando discutem financiamento, por exemplo, eximindo-se de responsabilidades e lançando a educação à iniciativa privada, quando se trata da necessidade de desenhar e desenvolver reformas curriculares a partir do estabelecimento dos parâmetros e conteúdos básicos da formação, este centraliza em si as funções, as quais não são transferidas aos municípios, aos governos estaduais e, menos ainda, aos educadores ou à comunidade. Passa a ser do Estado a definição das diretrizes gerais que os currículos que cada IES pode seguir. É uma estratégia do governo de direcionar e unificar a educação, da educação básica à Educação Superior, para determinados objetivos.

Com a publicação da Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995, que altera alguns artigos da LDB de 1961, o artigo 9, parágrafo segundo, alínea “c”, conferiu à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação a competência de deliberar sobre as diretrizes curriculares nacionais, que orientarão os cursos de graduação. Esta incumbência é reforçada no artigo nono da LDB/96, que estipula como

competência da União baixar normas gerais sobre os cursos de graduação e pós-graduação (BRASIL, 1996).

Surge, então, no nível da Educação Superior, por ocasião do Edital Nº 4, de 1997, e baseada na LDB/96, a necessidade de se criar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), ficando por conta da Comissão de Especialistas de cada área formular a diretriz de cada curso de graduação no país – comissão interna ao Conselho Nacional de Educação. As Diretrizes Curriculares para cada curso de graduação correspondem, em nível do Ensino Superior, aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para a Educação Básica (TAFFAREL, 1998). “Os PCN's representam a direção e a centralização da orientação curricular sob os auspícios do Estado” (TAFFAREL, 1998, p. 17). Na educação básica, as DCN's são as direções gerais, as leis a serem seguidas; enquanto que os PCN's são orientações curriculares para cada área do conhecimento (matemática, português, geografia e etc.)²².

Por ocasião do Edital Nº 4/97, de 10 de dezembro 1997, que tornava público e convocava as IES a apresentarem “propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que serão elaboradas pelas Comissões de Especialistas da SESU/MEC” (BRASIL, 1997), a categoria dos(as) psicólogos(as) apresentou ao MEC em dezembro de 1999 o resultado do seu trabalho. O relatório apresentado foi fruto de um debate que reuniu representantes de diversas IES e entidades profissionais, incluindo o Conselho Federal de Psicologia e os Conselhos Regionais.

A respeito das mudanças curriculares, a partir da década de 1990, surgem novos enunciados para organizar os currículos de psicologia que nada têm a ver com os anteriores utilizados na década de 1960. Conforme apresenta Bernardes (2012), as Diretrizes Curriculares são elementos constituídos pela LDB de 1996 que, definidas para cada curso do país, tomam por bases a noção de perfis formativos e

²² Os PCN's são uma linha de ação estratégica do MEC. Decorrem do âmbito de convênios internacionais pelo Brasil – Conferência Mundial de Educação para Todos, Plano Decenal de Educação para Todos, estabelecido entre os nove países mais populosos do mundo e com menores índices de produtividade em suas estruturas educacionais. Tais convênios desdobram-se no Brasil, no Acordo Nacional de Educação para Todos e nos Planos Decenais de Educação, dos Estados, que introduz o MEC como formulador de Diretrizes Curriculares básica/mínimas e, por outro, do preceito constitucional (artigo 210 da Constituição Federal) e, ainda, das formulações que culminaram na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). (TAFFAREL, 1998, p. 17, nota da autora).

competências e habilidades necessárias para que tal perfil seja contemplado.

Podemos resumir as mudanças da seguinte forma: com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, os cursos de graduação no Brasil não são mais pautados pela lógica do currículo mínimo e passam a ser ter seus currículos estruturados pelas Diretrizes Curriculares; as diretrizes curriculares, por sua vez, não organizam o currículo por disciplinas e matérias, mas sim por habilidades e competência. Passamos agora a apresentar as diferenças entre o currículo mínimo e a as Diretrizes Curriculares.

Para Bernardes (2012), as Diretrizes Curriculares “são dispositivos tecnológicos produzidos a partir de certa racionalidade prática, e caracterizam formas específicas de governo” (BERNARDES, 2012, p. 220). Segundo o mesmo autor:

O Currículo Mínimo, que possui por base teorias da aprendizagem formais, constitui-se basicamente de processos institucionais de transmissão de conhecimentos e de inculcação de valores socialmente aceitos. Nesse processo, destacam-se: “uma metodologia genérica de ensino que se fundamenta na passagem de informações, um plano de ensino que se organiza em disciplinas isoladas e divididas simultaneamente (estrutura horizontal) e correlativamente (estrutura vertical)” (ROSI, 2005, p. 32). No currículo mínimo, a transmissão de conhecimentos se dá por meio do parcelamento de disciplinas, o estudo é isolado dos problemas e dos processos concretos do contexto social em que se dão, e, por fim, a aprendizagem é realizada por meio do acúmulo de informações. Já as Diretrizes Curriculares constituem as orientações sobre princípios, fundamentos, condições de oferecimento e procedimentos para o planejamento, a implementação e a avaliação dos cursos envolvidos (BRASIL, 2004). São dispositivos constituídos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) com o Edital nº 04/1997, do Ministério da Educação, quando afirmam que as Diretrizes Curriculares Nacionais seriam definidas por cada curso superior no País, tomando por base a noção de perfis formativos e

as competências e as habilidades necessárias para que tal perfil fosse contemplado (BERNARDES, 2012, p. 117).

As DCN's no Brasil vêm substituir o modelo anterior de organização curricular por ocasião da LDB de 1996. De acordo com Mariani (2007), citando o Parecer 776, de 03 de dezembro de 1997, que dá orientações sobre as diretrizes curriculares para os cursos de graduação, embora o currículo mínimo tenha sido importante para assegurar por muito tempo uma semelhança entre os cursos de graduação das diferentes IES e tenha facilitado a transferência dos alunos de uma instituição à outra, o currículo mínimo acabou “se mostrando ineficaz para garantir a qualidade desejada, além de desencorajar a inovação e a benéfica diversificação da formação oferecida” (MARIANI, 2007, p. 1-2). Enquanto defensora dos currículos por competência, Mariani assim compara ambos:

Os Currículos Mínimos encerravam a concepção do exercício do profissional, as Diretrizes Curriculares Nacionais concebem a formação como um processo contínuo, autônomo e permanente; os Currículos Mínimos não permitiam a inovação, a flexibilização do currículo, as Diretrizes Curriculares Nacionais estimulam as instituições a elaborarem seus projetos pedagógicos adequando seus cursos às demandas sociais; os currículos mínimos serviram de obstáculos no ingresso ao mercado de trabalho favorecendo interesses corporativos, as Diretrizes Curriculares Nacionais orientam-se para uma formação que dê condições ao graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações sociais e laborais. Dessa forma, engessados os currículos mínimos, pretendia-se como produto um profissional pronto, quando as DCN's procuram preparar um profissional para se adaptar as mais diversas situações (MARIANI, 2007, p. 4).

Assim, no Edital Nº 4, de 10 de dezembro de 1997, o Ministério da Educação convoca os IES a apresentarem propostas para as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação que viriam a substituir os currículos mínimos (BRASIL, 1997b). De acordo com

Bernardes (2012, 2004), as novas diretrizes curriculares nacionais para os cursos da Educação Superior no Brasil sustentam-se em concepções que tem nas pedagogias psicológicas sua origem, citando como referência deste pensamento Phillipe Perrenoud e Monica Thurler. Segundo Miranda (*apud* BERNARDES, 2004), as pedagogias psicológicas são um:

Conjunto de influências advindo das teorias psicológicas presentes nas reformas educacionais que se verificam em diferentes lugares, orientadas pela premissa de que é preciso mudar a educação para que esta possa se adequar às demandas do mundo contemporâneo, que estaria cada vez mais orientado pelos processos de globalização da economia, da flexibilização do trabalho e de informatização do processo produtivo (MIRANDA, *apud* BERNARDES, 2004, p. 30).

São perspectivas teóricas que passam do construtivismo à psicologia cognitiva e centralizam no indivíduo a responsabilidade das ações do mundo, reduzindo a aprendizagem a um conglomerado de esquemas e processos cognitivos (BERNARDES, 2004). Como reflexo das pedagogias psicológicas nas DCN's, vemos o processo de aprendizagem centrado na questão das competências e das habilidades.

As competências podem ser definidas como um:

Conjunto de conhecimentos (saberes), habilidades (saber fazer) e atitudes (saber ser). [...] [Parte da] noção de que a espécie humana tem a capacidade inata de construir o conhecimento na interação com o mundo; de referenciá-lo e significá-lo social e culturalmente; de mobilizar este conhecimento frente a novas situações de forma criativa, reconstruindo no desempenho as possibilidades que as competências, ou os esquemas mentais, ou ainda a gramática interna, permitem potencialmente. Dessa forma, segundo o MEC, as competências são ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. São operações mentais estruturadas em rede que mobilizadas permitem a incorporação de novos conhecimentos e sua

integração significada a esta rede (DICIONÁRIO INTERATIVO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA)²³.

Já as habilidades “decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do saber-fazer. Com essas orientações, a prática pedagógica não será a transmissão dos saberes, mas o processo mesmo de construção, apropriação e mobilização destes saberes” (DICIONÁRIO INTERATIVO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA).

Como apresenta Costa (2005), a proposta de Perrenoud é reduzir a quantidade de conhecimentos ensinados e exigidos, dando prioridade a conteúdos que possam ser mobilizado em ações concretas. “A exigência de que eles [os(as) alunos/as] saibam fazer vem substituir a exigência de que eles saibam, passando de uma lógica do saber àquela do *savoir-faire*”²⁴ (COSTA, 2005, p. 53).

Pode-se, então, concluir que a noção de competência, enquanto princípio de organização curricular, insiste na atribuição do “valor de uso” de cada conhecimento. Os conteúdos escolares desvinculados das práticas sociais são tratados como “sem sentido pleno” e os currículos não devem mais definir os conhecimentos a serem ensinados, mas sim as competências que devem ser construídas. Em um currículo voltado para a construção de competências, o que importa não é a transmissão do conhecimento acumulado, mas sim a virtualização de uma ação, a capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja, o que se projeta (COSTA, 2005, p. 54).

Pensando o currículo dessa forma, não se poderia formar profissionais por meio de um currículo que privilegiasse o desenvolvimento de competências sem promover uma situação em que esse conhecimento fosse mobilizado, ou seja, a prática ganha especial importância na formação do(a) graduando(a). Isso exige maior presença

²³ <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp>

²⁴ *Savoir-faire*, segundo Tanguy (2002), são as capacidades numa situação precisa, o grau de habilidade que o(a) aluno(a) manifesta para resolver um problema proposto (COSTA, 2005).

da prática desde os primeiros semestres do curso, na perspectiva de fornecer subsídios para a reflexão teórica.

Este conceito de competência é ainda diferenciado do conceito de habilidade e de conhecimento. Habilidades e conhecimentos são entendidos como os recursos que os indivíduos dispõem para atingir determinadas competências. Podemos perceber isso pelas formulações presentes na Resolução Nº 5 (BRASIL, 2011). No entanto, Rivero (2011), salienta que a diferença entre competência, habilidade e conhecimento não está clara. O autor faz uma reflexão interessante que pode clarear esta imprecisão, argumentando que talvez a compreensão ou não dos conceitos não seja tão importante quanto o lugar que ocupa na racionalidade neoliberal. De acordo com o autor, “o novo não está no conceito, mas como ele foi apropriado em uma racionalidade econômica” (RIVERO, 2011, p. 114). O autor argumenta que os conceitos, independentes da sua polissemia e variações, são menos importante por sua fidelidade conceitual do que por sua função como instrumento de governo. Isto é reforçado a partir da leitura do Parecer 776/97 e do Edital Nº 04/97 que apenas citam “competência e habilidades” como se fossem óbvias suas diferenças e aplicabilidades; ademais, estes termos, nos dois documentos, sempre aparecem juntos, como uma expressão consolidada, em nenhum momento explicitando-os conceitualmente e diferenciando-os. Isto, de acordo com Costa (2005) tem gerado confusões e dúvidas quando da sua aplicação. No caso das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia:

Especificamente no Artigo 4º do documento, essa clareza é importante. Entretanto, nem esses conceitos e nem as descrições de aprendizagem que compõem o artigo estão explicitados com clareza e precisão suficientes. Há ambiguidade na utilização dos termos “conhecimento”, “competência” e “habilidade”, o que dificulta identificar as relações estabelecidas ou possíveis entre eles, bem como distinguir os fenômenos a que eles se referem (SANTOS *et. al.*, *apud* RIVERO, 2011, p. 115).

A ambiguidade e confusão dos termos ficarão mais evidentes quando apresentarmos os documentos na quarta parte dessa dissertação. Ademais, uma reflexão importante de ser citada é sustentada por Bernardes (2012) ao argumentar que esta mudança do currículo mínimo

para as DCN's é uma modificação que coloca o indivíduo como centro da ação.

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 nos estudantes (competência e habilidades), de concepção externalista para uma concepção internalista, da ordem do ambiente e do conteúdo para a cognição e os processos 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).

Não obstante, Pasqualini & Martins (2008) argumentam que as habilidades e competências sustentam-se numa “visão liberal de ser humano e de sociedade e a sua abordagem pedagógica encontra-se estreitamente vinculada às demandas atuais do processo produtivo capitalista” (PASQUALINEI; MARTINS, 2008, p. 18), produzindo o perfil de profissional “exigido pelo modelo flexível” (PASQUALINI; MARTINS, 2008, p. 17).

Esta argumentação é reforçada por Rivero (2011), quando relaciona a noção de competência com o princípio de flexibilidade requerido pelo mercado e pela formação profissional.

Mesmo não obrigatória esta escolha pedagógica tomou nos últimos anos um lugar como forma de regulação de correção e qualidade dos cursos frente ao mercado e a pretensão em ser competitivos, pois além da clara relação com os princípios requeridos pelas reestruturações neoliberais, ela tem uma relação direta com a empregabilidade. É o operador da flexibilização que nos permite repousar os olhos atentos ao que acontece nesta situação, pois o conceito de competência surge no bojo das mudanças ocorridas a partir da reestruturação das organizações produtivas no enfrentamento da

crise do capitalismo e do taylorismo fordismo a partir da década de 1960 (RIVERO, 2011, p. 110)

Ademais, outra particularidade instaurada pelas DCN's que vai ao encontro do mercado de trabalho e das exigências da reestruturação do capital é a referência a perfis de formação (BRASIL, 1997a), como já citamos quando apresentamos a regulamentação da profissão do psicólogo. Conforme o Edital Nº 4 DE 1997:

As Diretrizes Curriculares devem possibilitar às IES definir diferentes perfis profissionais para cada área de conhecimento, garantindo uma flexibilidade de cursos e carreiras e promovendo a integração do ensino de graduação com a pós-graduação. Neste sentido, as IES devem contemplar no perfil de seus formandos as competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais em relação a profissionais de alto nível, consoante à inovação presente no inciso II do artigo 43 da LDB, que define como papel da Educação Superior o de "formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais". [...] Espera-se, assim, a organização de um modelo capaz de adaptar-se às dinâmicas condições de perfil profissional exigido pela sociedade, onde a graduação passa a ter um papel de formação inicial no processo contínuo de educação permanente que é inerente ao mundo do trabalho (BRASIL, 1997a, p. 1).

Fica claro que o currículo a partir das DCN's é organizado para preparar os indivíduos para o mercado de trabalho neoliberal. As diretrizes curriculares atuais fazem parte da herança da "tendência liberal tecnicista, orientada para a cientificidade e a competência e para as técnicas e os métodos que aumentam a eficiência da aprendizagem" (BERNARDES, 2012, p. 225). Especificamente, o conceito de competência também tem uma perspectiva tecnicista, como afirma este mesmo autor.

Bernardes (2012), ainda afirma que a organização do currículo a partir das DCN's sustenta uma visão utilitarista e instrumental de currículo, que acaba por limitar as potencialidades humanas. Esta organização do currículo submete a formação a lógica mercantil e

neoliberal, para formar profissionais com habilidades e competências que estão sendo especificamente requeridas.

Finalizando, o neoliberalismo coloca o debate sobre a formação no mercado e, ao contrário do que a discurso neoliberal propõe, não significa maior liberdade e menor regulação, mas, ao contrário, transformando a educação num objeto de consumo individual e organizando a formação dos profissionais sob o escopo neoliberal, produz maior controle da vida cotidiana (BERNARDES, 2004).

Paradoxalmente, o discurso apresentado na mídia é o da liberdade de ação, valorização da diversidade cultural, diminuição do controle do Estado sobre ações educacionais, “mas as diretrizes políticas apontam para a definição de rígidos padrões de competência e avaliação, definição de conteúdos e métodos, além de limitada diversificação regional dos currículos” (BERNARDES, 2004, p. 29).

A reforma curricular empreendida a partir da LDB de 1996, efetivando formar profissionais para o mercado, introduz na educação brasileira um currículo que organiza a formação a partir do saber-fazer e, com isso, produz uma formação tecnicista, voltada para o mercado, para a adaptação do profissional e desinvestida de sentido político e crítico da realidade. Efetiva, em outras palavras, formar profissionais que sustentem a economia neoliberal, não apenas a partir das suas respectivas atuações profissionais, mas a partir de todo o processo de objetivação ocasionado pelo discurso neoliberal presente nos currículos e na educação brasileira de modo geral.

4 METODOLOGIA

Tomamos os documentos de domínio público como material de análise para esta pesquisa. Assim como as fotos são o registro do passado, os documentos são fotografias dos discursos, monumentos (LEMOS *et. al.*, 2010), registros da história, de discursividades, da história da formação em psicologia no Brasil. Por isso a importância de fazer esta pesquisa a partir dos documentos: neles estão contidos os percursos da história, as camadas de sedimentarização dos discursos e suas caminhadas, rupturas, enfrentamentos, enunciações, cooptações e agenciamentos. Para a análise de discurso, a existência material é a condição para que os elementos desse discurso possam ser analisados. “Os documentos são monumentos, pois efetuam as relações de poder da sociedade do passado sobre a memória e o futuro” (LE GOFF, *apud* LEMOS *et. al.*, 2010, p. 99). O seguinte parágrafo resume a ideia:

Considerando que eles [os discursos] são resultado da acomodação de camadas interpretativas, trata-se de fazer um corte transversal num campo discursivo para analisar os monumentos, as peças históricas ali encontradas e buscar compreender como eles se relacionam (PRADO FILHO, 2005, p. 84).

De acordo com Lemos *et. al.* (2010, p. 97), os documentos são “memória preservada em suportes institucionais, assim como os arquivos, independente do formato”. Lemos *et. al.* (2010) argumenta que a memória precisa ser preservada e que esta não é natural, precisa de lugares institucionalizados para podermos nos lembrar depois. “Os documentos se configuram como um meio de preservação/construção da memória, sendo usados desde a Antiguidade pelo saber histórico como testemunhos, fontes históricas” (LEMOS *et. al.*, 2010, p. 97). Os documentos são tomados em uma perspectiva histórica.

Trata-se do que faz com que tantas coisas ditas por tantos homens, há tantos milênios [...] tenham aparecido graças a todo o jogo de relações que caracterizaram particularmente o nível discursivo [...] O arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares (FOUCAULT, 2012, p. 157).

No nosso caso, os documentos de caracteres jurídico e institucional da formação em psicologia são elementos que regulamentam esse campo e, da mesma forma, dão condições para que se possa fazer uma análise histórica e política dos diferentes enunciados e práticas presentes no percurso da formação em psicologia no Brasil. Para Lemos *et. al* (2010, p. 95), em resumo, o documento é tomado como um “acontecimento e deve ser analisado enquanto um conjunto de práticas discursivas, coextensivas às práticas de poder e subjetivação”.

4.1 ANÁLISE DE DISCURSO A PARTIR DOS DOCUMENTOS

A primeira dificuldade de se trabalhar com a análise de discurso é porque essa ferramenta de investigação não constitui campo homogêneo. Muitos autores(as) usam a análise de discursos e, em sua maioria, não a entendem da mesma forma. Obviamente, a análise de discurso aqui proposta terá em Michel Foucault seu suporte.

É possível perceber em vários autores (DREYFUS; RABINOW, 2010; FISCHER, 2001; SARGENTINI, 2004) que, quando se propõe usar do seu referencial para fazer uma análise de discurso, temos que conseguir deixar pra trás a forma usual e naturalizada de pensar os discursos: como se estes fossem um conjunto de signos, com significantes, carregando um significado; como se houvesse algo pro trás dos discursos com intenções reais, conteúdos e querendo representar algo. Conforme Fischer, para Foucault:

Não é como se no interior de cada discurso, ou num tempo anterior a ele, se pudesse encontrar, intocada, a verdade, desperta então pelo estudioso. Nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar os discursos seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão ‘vivas’ no discurso (FISCHER, 2001, p. 198).

Não que os discursos não sejam feitos de signos, pois o são. No entanto, os signos designam coisas além dos significados expressos. O discurso fala além do que é dito no signo. Os discursos são constituídos de relações.

As relações para que apareça um objeto de discurso, as condições históricas para que dele se possa ‘dizer alguma coisa’ e para que dele várias pessoas possam dizer coisas diferentes, as condições para que ele se inscreva em um domínio de parentesco com outros objetos, para que possa estabelecer com eles relações de semelhança, de vizinhança, de afastamento, de diferença, de transformação – essas condições, como se vê, são numerosas e importantes. Isso significa que não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época (FOUCAULT, 2012, p. 54).

No caso, por exemplo, da pesquisa aqui proposta, é olhar para os documentos buscando ver as relações históricas que construíram os enunciados e as práticas que ali estão presentes; como se deu essa problematização. É falar da formação em psicologia a partir da época que a constitui, dos jogos de verdade e embates políticos que estiveram presentes no seu processo de construção, em diferentes momentos históricos, pois, como dito, os objetos se constituem na história, no concreto, na sociedade. Diferentes momentos históricos entram em jogo compondo a formação em psicologia que temos hoje, assim como houve diferentes embates em cada uma desses diferentes momentos. A análise documental a partir de Foucault se desdobra em trajetórias arqueológicas, enunciativas, e genealógicas, de práticas e relações de poder.

4.2 DESCRIÇÃO DOS DOCUMENTOS

No site da Associação Brasileira de Ensino em Psicologia (ABEP) encontramos uma ‘linha do tempo’²⁵ da psicologia no Brasil. Esta linha dispõe de diferentes documentos que compuseram, de 1932 até 2011, as discussões sobre regulamentação, profissionalização e formação em psicologia no Brasil. São ao todo 63 documentos listados do site, sendo que destes apenas 46 estão disponíveis para download. Pela relevância a esta pesquisa e pelo site da ABEP focar nos documentos diretamente relacionados à psicologia, podemos acrescentar a esta lista ainda outros nove documentos:

²⁵ http://www.abepsi.org.br/portal/?page_id=75

- 1) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961;
- 2) a Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 – Lei da Reforma Universitária de 68;
- 3) a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem - Escrito em Jomtien-Tailândia, pela UNESCO, em 1990;
- 4) Parecer 958/88 – Conselho Federal da Educação - Consulta sobre o entendimento a ser dado nos Art. 5º, 6º e 7º da Lei 4.119;
- 5) Lei 9.193, de 24 de novembro de 1995 – Altera dispositivos da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências (Alteração nos artigos 6º, 7º, 8º e 9º)
- 6) a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- 7) Resolução Nº 1, do CNE/CP, de 18 de fevereiro de 2002 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- 8) Parecer 67, de 11 de março de 2003, do CNE/CES, Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação;
- 9) Parecer 388, de 12 de novembro de 2009, do CNE/CES, que altera as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia.

Dessa forma, mapeamos 73 documentos, sendo possível ter acesso a 58 destes. As duas tabelas abaixo listam os documentos: na primeira consta a descrição dos documentos que foi possível ter acesso e na segunda os documentos que estão faltando, ambas ordenadas por ano.

Tabela 1: Documentos obtidos²⁶

Nº	Documento	Ano	Obtenção
1	Primeiro projeto de curso de Psicologia - Instituto de Psicologia do Ministério da Educação e Saúde – Waclaw Radecki.	1932	Fragmento
2	Proposta curricular de Eliezer Schneider - publicado em Monografias Psicológica, nº 4, Instituto de Psicologia da Universidade do Brasil.	1949	Fragmento
3	Proposta curricular do I Simpósio das Faculdades	1953	Fragmento

²⁶ A maior parte dos documentos descritos nas duas tabelas foram retirados do site da ABEP, outros foram encontrados durante o percurso dessa pesquisa ou obtidos no site do governo brasileiro. Boa partes desses documentos estão listados e foram competentemente analisados por Jefferson Bernardes (BERNARDES, 2004) em sua tese de doutorado.

	de Filosofia - Elaboração de Anteprojeto de lei.		
4	Proposta curricular surgida do I Congresso Brasileiro de Filosofia - Curitiba - Anita de Castilhos e Marcondes Cabral.	1953	Fragmento
5	O periódico Arquivo Brasileiro de Psicotécnica publica o memorial e o anteprojeto de lei sobre a formação e a regulamentação da profissão - Título: O problema da regulamentação da profissão de psicologista e da formação de profissionais deste gênero.	1954	Fragmento
6	A revista de Psicologia Normal e Patológica, publica o Memorial e Anteprojeto de lei apresentados pela Associação Brasileira de Psicotécnica ao Sr. Ministro da Educação sobre a formação e regulamentação da Profissão de Psicologista.	1955	Integral
7	Parecer nº 412, da Comissão de Ensino Superior, de 20 de setembro de 1957.	1957	Integral
8	Mensagem nº 47/58, de 19 de março de 1958 do Poder Executivo - Acompanhada da Exposição de motivos nº 112 de 1958, do MEC. Projeto de lei que dispõe sobre o curso de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicologia.	1958	Integral
9	Projeto de Lei 3.825-A de 1958 - Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicologia (publicado em 4 de agosto de 1958, no Diário do Congresso Nacional - Rio de Janeiro).	1958	Integral
10	Parecer da Comissão de Constituição e Justiça sobre o Projeto de Lei 3.825/58, do Poder Executivo. Relator: Joaquim Duval.	1958	Integral
11	Parecer de Educação e Cultura, Relator: Aducto Cardoso.	1959	Integral
12	Substituto ao Projeto de Lei nº 3.825 de 1958, adotado pela Comissão de Educação e Cultura.	1959	Integral
13	Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 - Fixa as Diretrizes e Bases de Educação Nacional. (LDB de 1961)	1961	Integral
14	Lei 4.119, de 27 de agosto de 1962 - Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo.	1962	Integral
15	Parecer 403/62, do Conselho Federal de Educação, aprovado em 19 de dezembro de 1962 - Fixa o currículo mínimo para os cursos de psicologia.	1962	Integral
16	Resolução de 19 de dezembro de 1962, do	1962	Integral

	Conselho Federal de Educação - Sobre o currículo mínimo e a duração do Curso de Psicologia.		
17	Decreto nº 53.464, de 21 de janeiro de 1964 - Regulamenta a Lei 4.119 e dispõe sobre a profissão de psicólogo.	1964	Integral
18	Lei 5.540 – Lei da Reforma Universitária (Não consta no site da ABEP)	1968	Integral
19	Decreto-Lei nº 529, de 11 de abril de 1969 - Reabre os prazos previstos no § 2º do artigo 19 e do artigo 21, da Lei 4.119.	1969	Integral
20	Decreto-Lei nº 706 de 25 de julho de 1969 - Estende aos portadores de certificação de cursos de pós-graduação em psicologia e psicologia educacional o direito assegurado pelo Art. 19 da Lei 4.119.	1969	Integral
21	Lei nº 5.766, de 20 de dezembro de 1971 - Cria os conselhos de psicologia e os Conselhos Regionais de Psicologia e dá outras providências.	1971	Integral
22	Resolução nº 04/74 do Conselho Federal de Psicologia - Atribuições Profissionais do Psicólogo.	1974	Fragmento
23	Decreto 79.822 de 17 de junho de 1977 - Regulamenta Lei 5.766/71.	1977	Integral
24	Estudo para Revisão Curricular para o curso de Psicologia - Documento constituído a pedido do Conselho Federal de Educação - Relatora: Nair Fortes Abu-Mehry.	1978	Integral
25	Parecer 958/88 – Conselho Federal da Educação - Consulta sobre o entendimento a ser dado nos Art. 5º, 6º e 7ª da Lei 4.119. (Não consta no site da ABEP)	1988	Integral
26	Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem - Escrito em Jotiem, pela UNESCO. (Não consta no site da ABEP)	1990	Integral
27	Atribuições profissionais do psicólogo no Brasil - Contribuição do CFP ao Ministério do Trabalho para integrar o catálogo brasileiro de ocupações - enviada em 17 de outubro de 1992.	1992	Integral
28	Carta de Serra Negra - CFP e CRP's através da Câmara e Comissões de Educação e Formação Profissional.	1992	Integral
29	A formação em psicologia: contribuições para reestruturação curricular e avaliação dos cursos, Comissão de Especialistas de Ensino em Psicologia - MEC/SESU.	1995	Integral

30	Lei 9.193, de 24 de novembro de 1995 – Altera dispositivos da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências (Alteração nos artigos 6º, 7º, 8º e 9º)	1995	Integral
31	Lei 9.395, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Lei Darcy Ribeiro - LDB/96).	1996	Integral
32	Documento do II Congresso Nacional de Psicologia, de 28 de agosto a 1º de setembro em Belo Horizonte.	1996	Integral
33	Relatório de análise dos processos de abertura de novos cursos de Psicologia - Conselho Federal de Psicologia.	1997	Integral
34	Parecer 776, de 03 de dezembro de 1997, do Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação e do Desporto - Orientações para as diretrizes curriculares.	1997	Integral
35	Resolução nº 11/97, de 20 de outubro de 1997, CFP - Dispõe sobre a realização de pesquisas com métodos e técnicas não reconhecidas pela psicologia.	1997	Integral
36	Resolução nº 12/97, CFP - Disciplina o ensino de métodos e técnicas psicológicas em cursos livres e de pós-graduação.	1997	Integral
37	Fórum Nacional de Formação, realizado dias 21 e 22 de outubro de 1997 - Parâmetros para a formação.	1997	Integral
38	Edital nº 04/97, de 10 de dezembro de 1997, do Ministério de Educação e Desporto – Torna público e convoca as IES a apresentar propostas as novas as Diretrizes Curriculares dos cursos superiores.	1997	Integral
39	Portaria Interministerial nº 880, de 30 de julho de 1997 - Cria a Comissão Interministerial para definir e propor critérios e parâmetros para autorização de cursos de graduação em Medicina, Odontologia e Psicologia.	1997	Integral
40	Diretrizes Curriculares para os Cursos de Psicologia - 1ª versão, de 12 de maio de 1999.	1999	Integral
41	Diretrizes Curriculares para os Cursos de Psicologia - 2ª versão, de 09 de dezembro de 1999.	1999	Integral
42	Padrões de Qualidade para Cursos de Graduação em Psicologia, Comissão de Especialista em Ensino de Psicologia - CEEPSI.	2000	Integral
43	Resolução nº 14/00, de 12 de dezembro de 2000,	2000	Integral

	CFP - Institui o título de Especialista em Psicologia e dispõe sobre normas e procedimentos para seu registro.		
44	Resolução nº 16/00, de 20 de dezembro de 2000, CFP - Dispõe sobre a realização de pesquisa em Psicologia com seres humanos.	2000	Integral
45	Parecer nº 1.314/01, de 07 de novembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação - Sobre as Diretrizes Curriculares - 1ª versão.	2001	Integral
46	Carta da ANPEPP ao Ministro da Educação - Documento Contrário à versão do CNE das Diretrizes Curriculares.	2001	Integral
47	Carta Aberta à População do CFP, ABEP CONEP, de 13 de dezembro de 2001 - Contrária as Diretrizes Curriculares.	2001	Integral
48	Parecer nº 583/2001, do CNE - Orientações para as Diretrizes Curriculares.	2001	Integral
49	Documento do Fórum de Entidades de Psicologia - Diretrizes Curriculares - 17 a 18 de janeiro de 2002.	2002	Integral
50	Resolução Nº 1, do CNE/CP, de 18 de fevereiro de 2002 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	2002	Integral
51	Parecer nº 072/02, do CNE, aprovado em 20 de fevereiro de 2002. - Diretrizes Curriculares - 2ª versão.	2002	Integral
52	Moção da Sociedade Brasileira de Psicologia à Presidência do CNE	2002	Integral
53	Parecer Nº 67/2003, do CNE/CES - Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação	2003	
54	Parecer 0064/2004, do CNE - Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia.	2004	Integral
55	Resolução nº 8, de 7 de maio de 2004 - Institui as Diretrizes Nacionais para os cursos de graduação em psicologia.	2004	Integral
56	Parecer 338/2009, do CNE – Aprecia a Indicação CNE/CES nº 2/2007, que propõe a alteração do art. 13 da Resolução CNE/CES nº 8, de 7 de maio de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia.	2009	Integral

57	Resolução nº 5, de 15 de março de 2011 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia.	2011	Integral
58	Carta de Salvador, de 11 de maio de 2011, da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia.	2011	Integral

Tabela 2: Documentos faltantes

Nº	Documento	Ano
1	Documento do Padre Antonius Benko. Diretor do Instituto de Psicologia da PUC/RJ. (Não consta no site da ABEP)	1957
2	Substituto apresentado pela Associação Brasileira de Psicólogos e pela Sociedade de Psicologia de São Paulo, ao Anteprojeto de lei 3.825/1958 do Ministério da Educação e Cultura. (publicado na Revista Normal e Patológica, ano IV, nº 3-4, jul./dez. de 1958).	1958
3	Parecer 1.677/76, aprovado em 03 de junho de 1976 - Relatora sustenta unicidade do Curso de Psicologia, com três habilitações tal como configurado no Parecer 403/62. Relatora: Esther de Figueiredo Ferraz	1976
4	Parecer 12/77 do Conselho Federal de Educação (Comissão de Legislação e Normas), aprovado em plenário no dia 25 de janeiro de 1977; processo nº 5.052/76-CFE. Estabelece a natureza da formação em psicologia. A linha argumentativa é de que existe um curso com três habilitações distintas. Relatora: Esther de Figueiredo Ferraz.	1977
5	Documentos constituído pela CCEE, a pedido do MEC/DAU - Estudo para Revisão Curricular para o Curso de Psicologia - Prof. Pfromm Netto como relator.	1978
6	Resolução CFP, nº 0291/79 de 30 de agosto de 1979 - Criação do Código de Ética do Psicólogo	1979
7	Documento do I Seminário sobre Currículos dos Cursos de Psicologia - Comissão de Ensino do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo.	1982
8	Documento do II Seminário sobre Currículos dos Cursos de Psicologia - Comissão de Ensino do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo.	1983
9	Resolução nº 2 002/87 - Código de Ética - Aprovação do novo código de Ética Profissional do Psicólogo. Revogando a anterior.	1987
10	Parecer sobre Especialistas em Psicologia - Solicitação feita pelo CFP - Janeiro de 1992 - Marlene Guirado.	1992
11	Documentos do Congresso Nacional de Psicologia - Campos do	1994

	Jordão. Documento 001/94 - processo constituinte repensando a psicologia.	
12	Fórum Nacional das Entidades da Psicologia do Brasil - Lei 4.119 - Reflexões das Entidades.	1995
13	Documento CCEE - Psicologia: Descrição da Área.	1996
14	Documento da Sociedade Brasileira de Psicologia (junho de 1999) - Análise das diretrizes curriculares.	1999
15	Documento constituído entre o Fórum de Entidades e a Sociedade Brasileira de Psicologia - Diretrizes Curriculares do curso de Psicologia.	2004

Após listar os documentos encontrados, resta selecionar os documentos que comporão prioritariamente a análise.

4.3 SELEÇÃO DE DOCUMENTOS

Tendo apresentado os documentos, resta definir agora quais serão os documentos de análise. Buscando identificar a atualidade da formação em psicologia no Brasil, parece-nos especialmente relevante conseguir dialogar com dois momentos históricos específicos da formação em psicologia no Brasil: primeiro, o início da formação em psicologia na década de 60, momento em que se fixou o primeiro currículo mínimo para a formação em psicologia e, segundo, a formação em psicologia investida a partir da reforma curriculares iniciada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), por se apresentar como a principal mudança no regime de formação superior e em psicologia no país, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais como orientação para IES formularem seus currículos e cursos de graduação. As mudanças na formação em psicologia a partir da década de 1990 são especialmente emblemáticas para se definir o debate atual sobre a formação em psicologia no Brasil, pois estão atravessadas tanto pelo desenvolvimento de diferentes reflexões e práticas em psicologia que se constituíram e fortaleceram por quase 50 anos de exercício da profissão no Brasil, se apresentando na Resolução Nº 5, de 15 de março de 2011, quanto pelas reformas que ocorreram na Educação Superior como uma medida para enfrentar a crise do capital da segunda metade do século XX.

Pretende-se então, identificar os desdobramentos da reforma curricular iniciada pela LDB/96 comparando com o regime de formação da década de 1960. Nesse sentido, tendo como foco de análise esses dois

momentos históricos é necessário definir quais são os principais documentos que compõem esses dois contextos. Como vimos nas tabelas acima, a década de 1960 é composta por oito documentos. Os documentos reunidos a partir da década de 1990 chegam ao número de 39. Obviamente, pela envergadura dessa proposta de pesquisa, não foi possível trabalhar com todos os 47 documentos que juntos compõem esses dois momentos históricos, sendo então necessário definir os que serão tomados como foco da análise e os que servirão de contexto, sendo acessórios à esta.

Da década de 1960, os seguintes documentos compõem o foco de análise:

- 1) a Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa pela primeira vez as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, balizando as primeiras reflexões sobre a formação em psicologia;
- 2) a Lei 4.119, de 27 de agosto de 1962, por regulamentar a profissão do psicólogo e ser a primeira a dispor sobre o curso de formação em psicologia;
- 3) o Parecer 403, de 19 de dezembro de 1962, por ser o documento que fixa pela primeira vez um currículo mínimo para o curso de psicologia;
- 4) a Lei 5.540, de 3 de dezembro de 1968, que fixa as normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média, sendo todo o texto revogado pela LDB de 1996.

E, quanto à década de 1990, são definidos os seguintes documentos:

- 1) a Lei 4.394 (Lei Darcy Ribeiro), de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- 2) Parecer 776, de 03 de dezembro de 1997, que visa orientar a elaboração das Diretrizes Curriculares nacionais para os cursos de graduação;
- 3) Edital nº 4, de 10 de dezembro de 1997, que torna público e convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas diretrizes curriculares dos cursos superiores, que serão elaborados pelas Comissões de Especialistas do SESU/MEC;
- 4) a Resolução Nº 8, de 7 de maio de 2004, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Nacionais para os cursos de graduação em psicologia;
- 5) a Resolução Nº 5, de 15 de março de 2011, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em

psicologia e estabelece pela primeira vez normas para o projeto pedagógico complementar para a formação de professores de psicologia.

Por fim, entendemos ser especialmente relevante discutir a história da formação em psicologia na sua interface com a história da educação brasileira, por entender que este é um dos grandes campos discursivos que trouxe demandas à formações em psicologia no Brasil, problematizando seus lugares, relações, discursividades e práticas. É por esse motivo que as duas LDB's e a Lei 5.540 serão foco da análise.

5 ANÁLISE DE DOCUMENTOS

Nesta parte faremos a apresentação, discussão e análise dos documentos acima citados. Não apresentaremos a tramitação de cada um, apenas os enunciados que os compõem. Quando relevante, apresentaremos outros documentos que venham a complementar os enunciados que se apresentarem, desde a mensagem de veto que acompanhou seu percurso à promulgação afinal até a relação com outros documentos. Mesmo a mensagem de veto só será apresentada caso tenha uma relevância direta com esta pesquisa. Estes se justificam por apresentarem embates políticos na constituição de cada documento, expressando, inclusive, as diferentes discursividades presentes nos contextos históricos. Ademais, serão mantidas as mesmas denominações que se apresentam nos documentos. Por exemplo, se na LDB de 1961 estiver sendo usada a expressão “estabelecimentos de Ensino Superior” para descrever o que na LDB de 96 refere-se a “instituições de Ensino Superior”, manteremos na análise de cada uma a nomenclatura usada em questão.

Teremos diferentes estratégias de análise para os diferentes documentos. As duas LDB's e a Lei 5.540/68, sendo os documentos que contextualizam a análise, serão abordadas por uma perspectiva mais panorâmica, focando as questões que se apresentarem como mais pertinentes aos objetivos da pesquisa, a título de uma contextualização institucional e legal. A Lei 4119/62, o Parecer 403/63, o Edital Nº 4/97, o Parecer 776/97, a Resolução Nº 8 e a Resolução Nº 5, por serem o foco da análise, são documentos que serão analisados mais detalhadamente.

5.1 LEI 4.024/61

O processo de elaboração da LDB/61, como vimos, iniciou-se em 1947, como uma possibilidade aberta pela promulgação da Constituição de 1946 e teve uma tramitação de treze anos. Então, após este período, com diversas idas e vindas de projetos e substitutos, em 20 de dezembro de 1961, é sancionada a Lei 4.024, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Brasil. Parte da tramitação desta Lei está relatada na contextualização desta dissertação e, para mais detalhes, sugerimos consultar a bibliografia usada naquela parte. Aqui, apenas discutiremos os enunciados presentes no corpo da lei.

A Lei 4.024/61 fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional sob a seguinte estrutura:

- Título I – Dos fins da educação
- Título II – Do direito à educação
- Título III – Da liberdade do ensino
- Título IV – Da administração do ensino
- Título V – Dos sistemas de ensino
- Título VI – Da educação de grau primário
 - Capítulo I – Da educação pré-primária
 - Capítulo II – Do ensino primário
- Título VII – da educação de grau médio
 - Capítulo I – Do ensino médio
 - Capítulo II – Do ensino secundário
 - Capítulo III – Do ensino técnico
 - Capítulo IV – Da formação do magistério para o ensino primário e médio
- Título VIII – Da orientação educativa e da inspeção
- Título IX – Da educação de grau superior
 - Capítulo I – Do Ensino Superior
 - Capítulo II – Das universidades
 - Capítulo III – Dos estabelecimentos isolados de Ensino Superior
- Título X – Da educação de excepcionais
- Título XI – Da assistência social escolar
- Título XII – Dos recursos para a educação
- Título XIII – Disposições Gerais e transitórias

Para fins de análise nesta dissertação, não serão explorados todos os títulos, capítulos e artigos que constam nesta Lei. Exploraremos apenas aqueles que se apresentarem como mais relevantes aos objetivos da pesquisa, bem como os que contextualizem discussões já apresentadas.

O Título I, *Dos fins da educação*, é composto por apenas um artigo:

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa

humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade; b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem; c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional; d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum; e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio; f) a preservação e expansão do patrimônio cultural; g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça (BRASIL, 1961a).

O artigo citado expressa, enquanto enunciados da Lei, valores da educação apresentados como princípios. Enunciados como liberdade, solidariedade humana e dignidade são tomados como norte da educação. Além desses, vemos outros mais voltados à questão da governamentalidade, como: “fortalecimento da unidade nacional”, solidariedade internacional e preparo do indivíduo e da sociedade para dominar os recursos científicos e tecnológicos. Estes três expressam um visível atrelamento da educação aos interesses desenvolvimentistas do Estado, buscando vincula-la ao mundo do trabalho. Como vimos, os países em desenvolvimento, até hoje, colocam a educação como um forte fator de construção social. A educação enquanto parte de uma governamentalidade específica, insere os indivíduos no sistema de produção vigente, adaptando-o as diferentes tendências de desenvolvimento econômico e de progresso social. Da mesma forma, a educação produz modos de ser e viver no mundo, fomentam estilos de vida e incentiva determinadas formas de relações sociais. É uma forma de explorar com eficiência os recursos humanos que as sociedades dispõem. A LDB/61, assim como a LDB/96 (nesta de uma forma mais sofisticada) refletem bem essa situação. Vê-se, já nesta lei, a presença de um sujeito liberal que virá também a ser afirmado pela LDB de 1996.

O título II, *Do direito à educação*, é composto de dois artigos. O artigo 2 define que a educação é um direito de todos(as) e “será dada no lar e na escola”, tendo em seu parágrafo único a resolução de que cabe à família escolher o “gênero de educação que deve dar a seus filhos”. O artigo 3 trata da educação como dever do Estado e sustenta

que o direito da educação deve ser assegurado pelo poder público e pela liberdade da iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma da lei em vigor. Ademais, deve ser assegurado também pela obrigação do Estado de “fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação”, desde que provada a carência de recursos, o que deveria garantir iguais oportunidades para todos(a). Assim como no título III, vemos aqui os reflexos do liberalismo e da abertura democrática da época, assegurando à iniciativa privada uma parcela da educação e garantindo a educação como direito de todo(a) cidadão/ã.

O Título III, *Da liberdade de ensino*, assegura o direito a todos(as), na forma da lei, de transmitir seus conhecimentos e que todos os estabelecimentos, públicos e privados legalmente reconhecidos, terão representação nos conselhos estaduais de educação, e os estudos realizados nestes estabelecimentos serão reconhecidos.

Já o Título IV, *Da administração do ensino*, trata do funcionamento da máquina burocrática do Estado. Versa sobre o Ministério da Educação e Cultura, atribuindo a este órgão a competência do Poder Público Federal em matéria de educação, cabendo zelar pela observância das leis do ensino e pelo “cumprimento das decisões do Conselho Federal de Educação”, submetendo o Ministério de Educação e Cultura às decisões do Conselho Federal de Educação. Quanto ao Título V, *Dos sistemas de ensino*, este trata da articulação e relação entre as partes da União (estados, municípios e União). Define que compete à União, aos Estados e ao Distrito federal organizar os sistemas de ensino.

Trata ainda da autonomia dos Estados para reconhecer universidades e do poder e competência de titulação, estipulando critérios para reconhecimento das universidades e de seus títulos. Vemos aqui, à luz da governamentalidade, o poder público assegurar para si o reconhecimento da educação, ainda que reconheça a existência de estabelecimentos particulares e sua titulação, pois não haverá distinção de direitos entre os estudos realizados em estabelecimentos públicos e privados.

Passamos agora a apresentar o Título IX, *Da educação de grau superior*. Este se divide em três capítulos: I – *Do Ensino Superior*, II – *Das universidades* e III – *Dos estabelecimentos isolados de Ensino Superior*. Ao todo, este Título é composto por 22 artigos e, de toda lei, foi a parte que mais sofreu veto por parte do Presidente da República à época, João Goulart.

O capítulo I estipula que o Ensino Superior tem por objetivo “o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário”. Estipula que o Ensino Superior será ministrado em estabelecimentos agrupados ou não em universidades e com a cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional. Os diplomas terão validade em todo o território nacional e faz uma ressalva aos diplomas das profissões liberais que devem ser registrados no Ministério da Educação e Cultura. Por ser o único tipo de profissão comentado, além dos(as) funcionários(as) públicos(as), vemos uma especial atenção a este tipo de profissional que estava sendo requerido pelo modelo de desenvolvimento à época. O profissional liberal, no contexto do nacional-desenvolvimentismo, era considerado um recurso essencial à modernização do país.

Define ainda que nos estabelecimentos de Ensino Superior podem ser oferecidos os seguintes cursos: a) de graduação, aberto a quem concluir o colegial ou equivalente; b) de pós-graduação, para quem tiver diploma de graduação; e c) de especialização, aperfeiçoamento ou extensão, a juízo do respectivo instituto de ensino, livre para exigir dos(as) candidatos(as) o que o estabelecimento considerar adequado para ingresso. Este é o primeiro momento da história brasileira que a Educação Superior passa a ser organizada dessa forma a partir de uma lei de âmbito nacional.

O artigo 70 da Lei 4.024/61 nos interessa sobremaneira, pois versa sobre o currículo mínimo e a duração dos cursos, estipulando que estes serão fixados pelo Conselho Federal de Educação, aos cursos “que habilitem à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício da profissão liberal”. Mais uma vez vemos a importância dada às profissões liberais na época, importância também presente na LDB de 1996. Vemos o Estado assegurar pra si os rumos das profissões liberais, garantindo que o(a) profissional formado estará em consonância com os interesses governamentais. No entanto, como veremos no veto a seguir, a presidência da república considerou que era necessário manter, ao menos em parte, a autonomia das instituições para firmarem seus currículos.

Neste artigo constava um Parágrafo Único vetado pelo Presidente da João Goulart quando entregue a este o Projeto de Lei 2.222-C – na ocasião, o veto foi mantido pelo Congresso Nacional. Neste parágrafo constava a seguinte redação:

Art. 70 – Parágrafo Único: A modificação do currículo ou da duração de qualquer desses cursos

em um ou mais estabelecimentos, integrantes de uma universidade, depende de aprovação prévia do mesmo conselho, que terá a faculdade de revogá-la se os resultados obtidos não se mostrarem vantajosos para o ensino (BRASIL, 1961b, p. 9).

O veto presidencial foi acompanhado da seguinte justificativa:

O artigo 70 (*caput*) já exige currículo mínimo e anos previstos de duração fixados pelo Conselho Federal de Educação para os cursos cuja diplomação assegure privilégios, o que constitui o máximo de regulamentação admissível em face da autonomia universitária. Pelo parágrafo único as exigências atingem a extremos ao impor autorização prévia do mesmo Conselho para qualquer modificação no currículo ou na duração do curso. A experiência brasileira indica que nada ganhamos com a regulamentação rígida do Ensino Superior até agora vigente, pois dela só obtivemos um rigorismo para a elevação dos padrões de ensino e para sua adaptação às condições locais (BRASIL, 1961b, p. 9).

Como vimos, nesta época a estrutura curricular, que virá a ser substituída pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, era pautada pela lógica do currículo mínimo. Esta racionalidade de currículo organiza-o a partir de disciplinas e matérias consideradas essenciais para a formação de determinado(a) profissional. Pressupõe que o processo de ensino-aprendizagem acontece a partir da transmissão de uma gama especificada de conteúdos que devem ser assimilados pelos(as) estudantes, tendendo a isolar o estudo das problemas e processos do contexto social. É uma aprendizagem que acontece a partir do simples acúmulo de informações.

Podemos fazer um paralelo deste tipo de educação com o que Freire (2011) define como “educação bancária”, onde os(as) professores(as) depositam o conhecimento em um aluno(a) desprovido(as) de seus próprios pensamentos. Este tipo de educação não é exclusividade das concepções de ensino pautadas pelo currículo mínimo, a educação bancária configura-se muito mais como uma crítica ao lugar político que um(a) estudante e um(a) professor(a) ocupam neste processo de ensino-aprendizagem do que a uma configuração curricular

específica - podemos apenas considerar que o currículo mínimo tende a favorecer este tipo de educação. A educação bancária, transmitindo verdades prontas, despolitiza os sujeitos em questão, tornando-os profissionais sem crítica que não questionam os saberes transmitidos. Obviamente, este tipo de educação pode e tem se expressado também a partir das DCN's, todos(as) que vivenciam o contexto das atuais graduações, mesmo que minimamente, podem sem muito esforço fazer esta constatação. Esta é a prática da maioria dos(as) professores(as), infelizmente.

Outro ponto que merece ser discutido é o artigo 80 da Lei 4.024/61, que estipula que as Universidades devem gozar de “autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar, que será exercida na forma de seus estatutos”. Este artigo constava com três parágrafos que foram vetados pela Presidência da República e mantidos pelo Congresso Nacional. O parágrafo primeiro detalha a autonomia didática, o parágrafo segundo a autonomia administrativa e o parágrafo terceiro a autonomia financeira. Só apresentaremos o parágrafo primeiro, por ser mais próximo aos nossos objetivos. Neste, constava a seguinte descrição:

“Parágrafo Primeiro: A autonomia didática consiste na faculdade: a) de criar e organizar cursos fixando os respectivos currículos; b) de estabelecer o regime didático e escolar dos diferentes cursos, sem outras limitações a não ser as constantes da presente lei” (BRASIL, 1961b).

Os vetos deste artigo foram mantidos com a seguinte justificativa:

O *caput* do artigo 80 consagra a autonomia das universidades, limitando sua atuação em matéria didática, administrativa, financeira e disciplinar aos termos dos respectivos estatutos. Ora, estes são submetidos à aprovação do Conselho Federal de Educação e, necessariamente, se enquadrarão nas diretrizes estabelecidas na presente lei que, aliás, trata copiosamente do assunto, deixando pequena margem à diversificação na estrutura das universidades. Nestas circunstâncias, recomenda-se o veto de todos os parágrafos. Neles, o esforço por definir o âmbito da autonomia resultou em repetir matéria já estruturada pela lei, nada acrescentando que represente para os poderes públicos a garantia de responsabilidade que deve

corresponder à autonomia, nem conferindo às universidades, qualquer regalia nova. Ao contrário, entre por vezes, desnecessariamente, a estabelecer regras rígidas em assuntos que podem receber melhor tratamento, seja nos estatutos, seja nas normas que compete ao Conselho Nacional de Educação estabelecer (BRASIL 1961b).

Vê-se, a partir deste veto, um interesse em garantir maior autonomia às universidades, garante-se assim que do ponto de vista legal e formal a universidade é autônoma. Este princípio se mantém até a legislação atual; é, inclusive, reforçado pelos princípios do neoliberalismo. No entanto, o que se tem visto na prática, desde a década de 1960, é uma rígida centralização Estatal, especialmente nas universidades federais. Apesar da autonomia ser garantida e afirmada em vários momentos, na realidade o que se tem observado é um total atrelamento às determinações do Estado – tanto na definição das políticas e das diretrizes curriculares quanto na gestão e no financiamento. Em realidade, este é um princípio que, apesar de garantido, não tem funcionado como deveria.

Por fim, a Lei trata ainda da forma de existência jurídicas das universidades e dos estabelecimentos isolados de Ensino Superior, determinando que estes devem se constituir a partir autarquias, fundações ou associações. Versa ainda, especificamente, sobre os estabelecimentos isolados de Ensino Superior e sua tutela por parte do Estado, denotando mais uma vez a centralidade da educação.

Tendo feita esta breve análise da Lei 4.024/61, passamos aos documentos que compõem o cenário da formação em psicologia na década de 1960, a Lei 4.119/62 e, na sequência, o Parecer 403/63.

5.2 LEI 4.119/62

Nas tabelas apresentadas anteriormente podemos notar que até 1962, quando surge a Lei 4.119/62, que dispõe sobre a formação e a profissão do(a) psicólogo(a), diversos documentos expressam os embates para construir a proposta de curso de psicologia e a forma como a profissão foi regulamentada. Para uma análise dos documentos de 1932 até 1962, ver o artigo de Baptista (2010), indicado nas referências desta dissertação. A autora faz uma análise detalhada e competente do processo histórico de regulamentação. Ademais, por esta Lei constituir

parte do foco desta pesquisa, ao contrário da LDB/61, apresentaremos com mais detalhes.

A Lei 4.119/62, que “dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão do Psicólogo”, é regulamentada pelo Decreto Nº 53.464/64. Este foi publicado apenas dois anos após a promulgação desta Lei, em 21 de janeiro de 1964. Quando enviado o Projeto de Lei da Câmara nº 3.285/58 para apreciação do Presidente da República à época, João Goulart, este vetou parcialmente a lei. Exporemos também os vetos e suas justificativas, porque representam embates políticos quanto a compreensão dos documentos, da formação e da profissão.

A Lei é dividida em seis capítulos, a saber:

Capítulo I – Dos cursos

Capítulo II – Da vida escolar

Capítulo III – Dos direitos conferidos aos diplomados

Capítulo IV – Das condições para funcionamento dos cursos

Capítulo V – Da revalidação de diplomas

Capítulo VI – Das disposições gerais e transitórias

O Capítulo I é composto pelos quatro primeiros artigos. Os três últimos artigos foram vetados pelo Presidente e o veto foi mantido pelo Congresso Nacional. O artigo primeiro estipula que “a formação em psicologia far-se-á nas Faculdades de Filosofia, em cursos de bacharelado, licenciado²⁷ e Psicólogo”.

Este artigo merece dois comentários. Em primeiro lugar, estipular que a formação em psicologia far-se-á no contexto das faculdades de filosofia é dispor sobre o campo disciplinar desta profissão e deste saber, reconhecendo-a como uma ciência humana. Em segundo lugar, precisamos considerar que vemos neste contexto a formação em psicologia ser firmada a partir de três cursos diferentes: bacharelado, licenciado e formação de psicólogo. Este entendimento, como veremos mais adiante, não será mantido na Resolução que fixam as DCN's para os cursos de psicologia.

Pelo que consta na mensagem de veto, Mensagem Nº 203/62, os artigos 2, 3 e 4 visavam fixar “a duração dos cursos de bacharelado, licenciado e psicólogo, com a indicação do currículo de cada um dos

²⁷ Apesar de constar na Resolução nº 5 e na Resolução nº 8 “licenciatura” e não “licenciado”, manteremos a redação aqui que consta na Lei 4.119/62.

curso” (BRASIL, 1962c, p. 1). De acordo com esta mensagem, os artigos vetados neste capítulo criavam uma excessiva rigidez curricular que “contraria a boa técnica educacional, pois o que esta aconselha é, antes, a flexibilidade dos programas e duração de cursos, máxima num país de tão grandes diferenciações regionais como o Brasil” (BRASIL, 1962c, p. 1-2).

Tal orientação, aliás, muito sabiamente, precedeu a votação do projeto que resultou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961), cujo artigo 70 assim dispõe: “o currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitarem a obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício da profissão liberal serão fixados pelo Conselho Federal de Educação”. O voto apostado aos referidos artigos visa, pois, a preservar os modernos conceitos de educação técnica-profissional, e isto sem prejuízo dos objetivos que nortearam a elaboração do projeto em seu conjunto, deveres que o Conselho Nacional de Educação poderá disciplinar a matéria, na forma que melhor atenda aos interesses nacionais (BRASIL, 1962c, p. 2).

O Capítulo II, *Da vida escolar*, estipula que se exigirá do(a) candidato(a) à matrícula no curso de bacharelado idade mínima de 18 anos, a apresentação do certificado de conclusão do secundário ou curso equivalente e exame vestibular. Quem cursar o bacharelado receberá o diploma de Bacharel em Psicologia, o curso de licenciado o diploma de licenciado em psicologia e àqueles que cursarem o curso de Psicólogo(a) será conferido o diploma de psicólogo(a). O curso de bacharelado em psicologia é pré-requisito para ingresso nos cursos de licenciado em psicologia ou Psicólogo(a), sendo exigido o diploma quando o(a) aluno(a) solicitar ingressar em um ou outro.

O Capítulo III, *Dos direitos conferidos aos diplomados*, trata dos direitos a habilitações dos(as) diplomados(as), estipulando que o diploma deve ser registrado no Ministério da Educação e Cultura.

O artigo 13 da Lei é composto de dois parágrafos, que fixam como “função privativa do Psicólogo a utilização de métodos e técnicas psicológicas com os seguintes objetivos: a) diagnóstico psicológico, b) orientação e seleção profissional, c) orientação psicopedagógica; e d) solução de problemas de ajustamento” (BRASIL, 1962a, artigo 13). O

parágrafo segundo deste mesmo artigo estipula que é da “competência do psicólogo a colaboração em assuntos psicológicos ligados a outras ciências” (BRASIL, 1962a, artigo 13).

Este artigo também sofreu veto por parte do Presidente da República. Este pretendia retirar do artigo a expressão “privativa” com a seguinte justificativa:

A expressão “privativa”, contida no parágrafo primeiro do artigo 13, é medida imperiosa, tendo em vista a circunstancia de que a utilização de métodos e técnicas psicológicas, com os objetivos indicados, está igualmente na área de atribuições de outros profissionais, tais como os diplomados em cursos de medicina e as instâncias social, que teriam seus direitos cerceados em razão plausível (BRASIL, 1962c, p. 2).

Como consta na Lei 4.119,/62, a expressão foi mantida pelo Congresso Nacional. Ainda a respeito deste tema, precisamos citar o artigo quarto do Decreto 53.464/64 que, após citar o que já está previsto na Lei 4.119/62, estipula como funções do(a) psicólogo(as) as seguintes atribuições:

2) Dirigir serviços de psicóloga em órgãos e estabelecimentos públicos, autárquicos, paraestatais, de economia mista e particulares; 3) Ensinar as cadeiras ou disciplinas de Psicologia nos vários níveis de ensino, observadas as demais exigências da legislação em vigor; 4) Supervisionar profissionais e alunos em trabalhos teóricos e práticos de Psicologia; 5) Assessorar, tecnicamente, órgãos e estabelecimentos públicos, autárquicos, paraestatais, de economia mista e particulares; 6) Realizar perícias e emitir pareceres sobre a matéria de Psicologia (BRASIL, 1964, p. 1).

Ponto importante para entender esse embate é considerar que até a regulamentação da psicologia como profissão, em sua maioria, eram médicos(as) e pedagogos(as) que exerciam a prática psicológica. Vemos aqui um claro embate e disputa por interesses. Quer-se, com este artigo, fazer uma reserva de mercado à profissão dos(as) psicólogos(a). Instituiu-se um rol de práticas privativas e exclusivas desta categoria,

um rol de “fazer” específicos desta profissão. Vemos já aqui uma clara disputa por campo de atuação com outra profissão liberal que se estende até os dias de hoje, com o Ato Médico. Esta é precisamente a mesma disputa que a categoria médica, buscando regulamentar sua profissão atualmente, tem travado com as outras profissões da área da saúde no Brasil: uma busca por disciplinar o fazer de cada um(a). Visivelmente esta disputa expressa, na época e ainda hoje em dia, a visão de que a psicologia é uma disciplina auxiliar, sendo o(a) profissional(a) de psicologia auxiliar do(a) médico(a), assim como boa parte dos(as) profissionais da saúde.

Ademais, vemos nesse embate e nas práticas que foram consideradas privativas da psicologia um indicativo da especificidade desta profissão que justificou sua regulamentação e o interesse do governo na profissão. Como pudemos ver, no contexto do nacional-desenvolvimentismo, preocupando-se com a modernização do país, a psicologia foi vista como uma profissão capaz de construir “um novo homem para um novo país”. A psicologia era um apoio, baseado no tecnicismo, para buscar esta meta nacional. As funções privativas da psicologia narradas na Lei 4.119/62 já expressavam em quais contextos estes(as) profissionais passaram a ser requisitados(as), especialmente nos contextos de trabalho, nas escolas e nas clínicas. A partir disto, como já apresentado, inicia-se a Psicologia Aplicada que acaba também por se expressar nesta lei. Esta irá também se expressar, como poderemos discutir mais adiante, nas Resoluções N° 8 e N° 5, tanto nas ênfases curriculares quanto nos perfis de formação.

Vê-se, ainda, algumas expressões anacrônicas, como ajustamento. Como podemos ver a partir das pesquisas de Foucault (1999) a psicologia se forma como uma disciplina da norma, visando trazer os sujeitos à norma, ajustá-los à norma vigente. Apesar de boa parte da psicologia nos dias de hoje ainda corresponder a este tipo de prática, esta expressão caiu em desuso e até expressa uma visão de psicologia ultrapassada.

Os(as) profissionais de psicologia, em outras palavras, eram tomados(as) como força de trabalho para ajudar a direcionar o país no processo de modernização em curso, tornando, mediante suas técnicas, as subjetividades permeáveis aos interesses do governo. Obviamente, este processo não se dá apenas a partir do disciplinamento, da normalização e normatização, mas também a partir da sutileza na condução das liberdades. É acima de tudo um processo de produção de subjetividade.

O artigo 14 da Lei foi vetado pelo Presidente e o veto foi mantido pelo Congresso Nacional. Infelizmente, não foi possível recuperar o texto deste artigo que foi submetido à apreciação. Não obstante, não pudemos deduzir, a partir da análise dos documentos da regulamentação que antecederam a Lei 4.119/62, qual foi o artigo que a Mensagem Nº 203 se referia. Assim, resta-nos apenas apresentar a justificativa do veto:

A impugnação do artigo 14 visa a resguardar o interesse de ensino porque, assegurando os direitos ao exercício do magistério, de maneira ampla e indiscriminada como o faz, abrangeria até mesmo aqueles que gozam de autorização precária para lecionar, o que, certamente, não foi intenção do legislador (BRASIL, 1962c, p. 2).

O Capítulo IV, *Das condições para funcionamento dos cursos*, estipula que os cursos devem funcionar em “Faculdades de Filosofia, Ciência e Letras” (BRASIL, 1962a, artigo 15). Temos aqui, mais uma vez, a disciplinarização, pondo a psicologia no campo das ciências humanas. Cabe salientar que as Resoluções que estruturam a formação em psicologia a partir da LDB de 1996 não estipulam atualmente quais faculdades a psicologia deve se filiar e, ao mesmo tempo, desde antes da Resolução Nº 8/04, algumas faculdades de psicologia tem feito parte de Centros de Saúde. Isso pode estar indicando certo distanciamento da psicologia às disciplinas humanas e uma maior aproximação da psicologia ao campo da saúde? Esta reflexão deve ser aprofundada, uma vez que pode estar trazendo outras práticas e saberes à psicologia, enquanto ciência e profissão.

Ainda neste capítulo, a Lei define que as escolas devem provar a possibilidade de “manter corpo docente habilitado nas disciplinas dos vários cursos” (BRASIL, 1962a, artigo 15) e, segundo, que as Faculdades que mantiverem cursos de Psicólogo “deverão organizar serviços clínicos e de aplicação à educação e ao trabalho orientado e dirigidos pelo Conselho dos Professores do curso, aberto ao público, gratuitos ou remunerados” (BRASIL, 1962a, artigo 16), sendo que os estágios e observações práticas dos(as) alunos(as) “poderão ser realizados em outras Instituições da localidade, a critério dos Professores do curso” (BRASIL, 1962a, artigo 16).

O estágio é justamente aquilo que caracteriza a formação enquanto uma profissão, dando caráter prático à formação, disciplinando

os(as) alunos(a). O estágio como campo de prática, orientação e formação do(a) profissional é também um momento de preparação para o mercado, primando a conexão entre teoria e prática. O estágio é outra estratégia educacional, pedagógica e também disciplinar, que vai além do modelo professoral investido a partir das disciplinas e matérias. Num contexto liberal de ensino, e, especialmente, neoliberal este modelo é crucial para se atingir os objetivos propostos, porque o “saber-fazer”, tendo especial relevância, só é alcançado a partir da prática.

Vemos ainda que Decreto 53.464/64 amplia as funções dos(as) psicólogos(as), questões anteriormente não descritas na lei e que vieram a complementar as discussões que anteriormente citamos sobre quem está apto a dirigir serviços. Pelo decreto, fica garantida a coordenação de serviços de psicologia, bem como supervisionar os profissionais e alunos(as) deste campo de formação e assessorar tecnicamente e realizar perícias e emitir pareceres, antes exclusividade médica. Vemos aqui, mais uma vez, um claro embate entre as categorias.

O Capítulo V, *Da revalidação de diplomas*, assegura que, nos termos da legislação em vigor, os diplomas expedidos por Faculdades estrangeiras podem ser revalidados, desde que sejam equivalentes aos cursos previstos na Lei 4.119/62. O capítulo VI institucionaliza o reconhecimento de práticas e formações anteriores, estipulando um prazo para cada profissional solicitar o reconhecimento do seu diploma ou certificado.

Por fim, parte do artigo 23 também foi vetado pelo presidente da República e o veto foi mantido pelo Congresso Nacional. No artigo 23 constava a seguinte redação:

A fim de opinar sobre os pedidos de registro, o Ministério da Educação e Cultura designará uma comissão de cinco membros, constituída de dois professores universitários de Psicologia ou Psicologia Educacional e três especialistas em Psicologia Aplicada, escolhidos estes entre listas tríplexes que, em tempo oportuno, serão solicitadas à Associação Brasileira de Psicologia, a Associação Brasileira de Psicólogos e a Associação Brasileira de Psicologia Aplicada. Parágrafo único. Em cada caso, à vista dos títulos de formação, obtidos no País ou no estrangeiro, comprovação do exercício profissional e mais documentos, emitirá a comissão parecer

justificado, o qual poderá concluir pela concessão pura e simples do registro, pela sua denegação, ou pelo registro condicionado à aprovação do interessado em provas teórico-práticas (BRASIL, 1962c, p. 2).

De acordo com a Mensagem Nº 203, é imprescindível o veto da parte destacada acima no artigo 23, pois:

A fim de aprimorar o direito de escolha, pelo governo, dos integrantes da comissão ali indicada, com audiência, não somente das referidas instituições, sem embargo de seu alto conceito, mas também de outras entidades oficiais ou privadas, já existentes ou que venham a surgir, e que possam oferecer ao poder público maiores elementos de opção para o acerto da referida escolha (BRASIL, 1962c, p. 3)

A redação do artigo 23 ficou sendo a mesma, apenas se retirou a parte acima destacada. Percebemos aqui um embate entre as diferentes associações de psicologia da época buscando garantir sua influência nas decisões sobre o reconhecimento e registro dos novos cursos de psicologia. Tendo ou não como pano de fundo considerar que no futuro outras instituições, associações e até mesmo o Sistema Conselhos seriam formados, essa pode ser entendida como mais uma medida que assegurasse a centralização de algumas decisões na mão do Estado. Ademais, vê-se também um claro reconhecimento da iniciativa privada na participação dessas decisões.

Convém destacar que o Conselho Federal de Psicologia e os Conselhos Regionais foram criados apenas em 1971, pela Lei 5.766, de 20 de dezembro de 1971, portanto o Decreto 53.464/64, no artigo 3, estipula que como “condição indispensável para o exercício legal da profissão de Psicólogo a obtenção prévia do registro profissional de Psicólogo na Diretoria do Ensino Superior do Ministério de Educação e Cultura”. Além da instalação do Conselho de Psicologia, a elaboração e aprovação do Código de Ética do(a) Psicólogo(a) merecia atenção especial. Com estas três medidas (regulamentação da profissão, autorregulação instituída pelo conselho profissional e Código de Ética) vemos a psicologia conseguiu todos os requisitos necessários para sua profissionalização. Assim, vemos o Decreto que regulamenta a Lei 4.119/62 ampliar a discussão e propor novas medidas.

Vemos duas vertentes fundamentais para o início da profissão de psicólogo/a: primeiro, as necessidades sociais que o processo de modernização pelo qual o país passava e, segundo, as atividades que já eram desenvolvidas pelos profissionais da época. Com a criação dos Conselhos e com a promulgação do Código de Ética do Psicólogo, termina o processo de profissionalização da Psicologia no Brasil (BATISTA, 2010).

O Conselho surge na época da ditadura como parte da mão do Estado, constituindo-se como uma autarquia para manter certo controle na autonomia das profissões. É, em outras palavras, uma produção da ditadura, uma delegação do Estado para que a própria profissão, visando manter uma parcela de poder sobre as profissões, se autorregule. Obviamente, boa parte das determinações do Conselho, assim com a capilaridade das suas ações, são reguladas pelo Estado. Mesmo que atualmente o Sistema Conselhos lute pela garantia e manutenção de diversas conquistas da profissão e assegure à prática profissional certa distância de interesses que podem descaracterizar o respeito profissional (podemos citar o caso Marisa Lobo e o Ato Médico), não podemos esquecer que sua gênese, nitidamente construída como elemento disciplinar, está vinculada ao controle na época da ditadura. Em outras palavras, a gênese dos conselhos profissionais está claramente atrelada a uma questão política.

Cabe agora apresentar o Parecer 403/62, que fixa pela primeira vez a duração e o currículo mínimo dos cursos de psicologia.

5.3 PARECER Nº 403/62 E RESOLUÇÃO DE 19 DE DEZEMBRO DE 1962

Quando aprovada a Lei 4.119, surge o imperativo de definir uma orientação minimamente uniforme sobre a formação em todo território nacional para os cursos de psicologia. É neste contexto que surge o Parecer 403/62 que, sendo aprovado no dia 19 de dezembro de 1962, institui a Resolução que “fixa o currículo mínimo e a duração do Curso de Psicologia”. Este documento é, então, dividido em dois momentos, primeiro o parecer dos relatores e, segundo, a resolução que o parecer institui.

O Parecer é elaborado pela comissão de Ensino Superior e de Legislação e Normas do Conselho Federal de Educação. Como apresenta o documento, este dá “a medida dos cuidados que devem presidir a elaboração do respectivo currículo mínimo” (BRASIL, 1962b,

p. 1) e como ainda não se dispunha de uma experiência nacional a ser levada em conta, teve-se que valer dos centros do país onde já se fazia ensino no campo psicológico. Assim, para compor o Parecer, os relatores consultaram diversos profissionais de psicologia da época, entre eles: Lourenço Filho, Nilton Campos (Universidade do Brasil), Carolina Bori (USP), Pe. Antônio Benkö (PUC/RJ) e Pedro Parafita Bessa (UFMG) (BRASIL, 1962b).

Esta é a primeira vez no Brasil, então, que se fixa oficialmente um currículo para o curso de psicologia “visando os direitos de exercício profissional” (BRASIL, 1962b, p. 1), como apresenta o Parecer. Estes direitos derivam da Lei 4.119/62, apresentada anteriormente, que, segundo o parecer, veio a:

Preencher uma lacuna de que já se ressentia no quadro dos nossos trabalhadores de grau universitário. Dadas, porém, as características muito especiais da nova profissão, é preciso que desde logo se procure elevar esse curso a um nível de qualificação intelectual e de prestígio social que permita aos seus diplomados exercer os misteres do trabalho psicológico de modo eficaz e com plena responsabilidade (BRASIL, 1962b, p. 1).

E assegura:

Para isto, é imperativo que se acentue o caráter científico dos estudos a serem realizados, que só assim há, de ser possível assegurar a Psicologia, a posição de relevo que lhe cabe no concerto das chamadas profissões liberais e, *pari passu*, evitar as improvisões que, do charlatanismo a levariam, fatalmente ao descrédito (BRASIL, 1962b, p. 1).

O currículo fixado refletia o artigo 6º da Lei 4.119, abrangendo um “conjunto de matérias comuns – que é ao mesmo tempo o mínimo exigido para o bacharelado e a licenciatura – e matérias específicas para a preparação do Psicólogo” (BRASIL, 1962b, p. 1). A parte comum dos três cursos de que dispõe a Lei 4.119/61 são os “conhecimentos instrumentais (Fisiologia, Estatística)” e os conhecimentos de psicologia que, sem os quais, de acordo com os

relatores, não seria possível uma “adequada formação profissional (BRASIL, 1962b, p. 1)”.

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 justificativa seja da pesquisa, seja no setor de aplicação. Por isto, repelindo a mera dedução de fórmulas de remota utilidade, deve consistir na apresentação de técnicas diretamente vinculadas ao objetivo dos estudos psicológicos (BRASIL, 1962b, p. 1).

Essas disciplinas que não são do campo psi, mas sim do campo da matemática e da biologia, são entendidas como estritamente fundamentais para a formação do psicólogo. Vemos nessas duas disciplinas claramente um atravessamento biologizante que está presente até hoje nas formações em psicologia, mesmo que vinculada apenas alguns motes da ciência psicológica e, por outro lado, um atravessamento positivista e normatizante também ainda presente, vindo com a obrigatoriedade da estatística.

Os conhecimentos em psicologia que deveriam constar nesse conjunto comum de matérias são: Psicologia Geral e Experimental, Psicologia da Personalidade, Psicologia Social e Psicopatologia Geral (BRASIL, 1962b). A parecer assim justifica suas inclusões:

A Psicologia Geral e Experimental, como análise dos processos fundamentais do comportamento (cognição, motivação e aprendizagem), servirá de apoio para o treinamento do estudante no campo da experimentação. O mesmo, em outro plano, é possível dizer da Psicologia do Desenvolvimento. Entendendo com as modificações por que passa o ser humano, ao longo do seu processo evolutivo, dará uma visão teórico-experimental desse processo e suscitará, destarte, investigações originais que levarão a novas descobertas. A Psicologia de Personalidade justifica-se como ponto natural de convergência desses estudos, acrescentando a noção de uma personalidade *in fieri* a ideia da personalidade como resultante. Visto, entretanto, que o próprio ajustamento é

função do contexto em que se opera, torna-se imprescindível completar a configuração do esquema: indivíduo-meio, ou comportamento situação, através da Psicologia Social. Finalmente, a Psicopatologia Geral virá trazer para esses estudos uma nova dimensão, representada pelos distúrbios dos processos psicológicos e pelas dificuldades que se verificam no ajustamento (BRASIL, 1962c, p. 1).

Estas disciplinas obrigatórias são estruturantes do currículo, pois em todos os cursos de psicologia no país deveriam ser contempladas, inclusive sob este título e mesma carga horária. Vemos aqui um caráter científico desta proposta de formação em psicologia, atravessado especialmente pelo behaviorismo e pelo experimentalismo. Outro ponto a se comentar diz respeito ao entendimento de que o estudo da personalidade é o ponto de convergência dos estudos de psicologia. Mesmo que hoje em dia algumas linhas teóricas ou campos epistemológicos tendam a enfatizar a personalidade como questão da psicologia, este entendimento é demasiadamente anacrônico e, atualmente, configura um claro reducionismo teórico.

As disciplinas “Psicologia Geral e Experimental” também chamam a atenção, se considerarmos que existe um claro emparelhamento entre distintos enunciados. “Geral” pressupõe um espaço de inclusão, de inclusão quase indiscriminada onde tudo faz parte, ou até mesmo uma determinada conceituação que serve para todos(as) e para todas as situações. “Experimental” é uma forma de entender e ler o mundo, parte de uma epistemologia específica. Nesse sentido podemos questionar: a única leitura que a psicologia fazia na época era experimental? Vemos que o experimental foi posto num lugar muito central na psicologia e na formação em psicologia. Estes apontamentos expressam uma ideologia de formação, vinculada às epistemologias norte-americanas, especialmente.

Outro enunciado presente nesta justificativa e que já foi comentado anteriormente, é a questão da psicologia como uma ciência de ajustamento. O que cabe considerar aqui é a vinculação da Psicologia Social ao ajustamento, justificando a parti da relação indivíduo-meio ou comportamento situação. O que se vê aqui e merece ser citado é a clara filiação da psicologia social ao behaviorismo.

Conforme Coimbra (1999), na configuração desta formação existiam pressupostos de cientificidade, neutralidade, objetividade e

tecnicismo. Para essa autora, nesta época, como já apresentamos, iniciou-se um processo de “psicologização da vida social e política” da população e este processo foi provocado pelo ingresso do behaviorismo, da psicanálise e da psicologia experimental nos currículos de psicologia na época. Além de ser uma forma de disciplinar o saber, o ingresso dessas disciplinas como obrigatórias no currículo pode denotar certo tecnicismo a que a profissão estava sujeita, investindo sobre uma formação que colasse a profissão atrelada aos interesses do Estado. Não obstante, precisamos considerar que esta configuração da formação, como bem já apontou Foucault (1999), está atravessada pelos diferentes campos discursivos que compuseram a psicologia enquanto saber. Obviamente, estes atravessamentos também estão presentes na formação que temos atualmente.

Quanto à formação de psicólogo(a), além das matérias obrigatórias já apresentadas, outras duas também obrigatórias devem ser contempladas (Técnica de Exame e Aconselhamento Psicológico e Ética Profissional).

A primeira [Técnica 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. As matérias variáveis em número de três permitiram ao estabelecimento diversificar, a formação profissional, conforme as suas possibilidades e as necessidades do meio, para atender às características próprias da atividade do Psicólogo na escola, na empresa, na clínica e onde quer que sua presença seja reclamada (BRASIL, 1962b, p. 2).

Este ponto também merece um comentário. A primeira disciplina justifica-se por ser “o trabalho mesmo do psicólogo” e este está vinculado a “solução de problemas”, seja individual ou social. A partir disso, podemos pensar que a prática do psicólogo(a) reduzia-se a solução de problemas e, especificamente, como podemos ver mais adiante na citação, ao trabalho com a personalidade. Este enunciado, obviamente, hoje em dia, é uma redução da prática, sendo

imprescindível questioná-lo. Ademais, pensar que a profissão do(a) psicólogo(a) está atrelado ao “exame” e ao “aconselhamento” indica certa vinculação da atuação ao tecnicismo.

Podemos questionar ainda a inclusão da disciplina “Ética Profissional” apenas para a formação do(a) psicólogo(a). Os(as) estudantes do curso de licenciado e bacharel não deveriam estudar Ética Profissional? De certa forma, considerando entendimento de ciência presente em contextos demasiadamente vinculados a enunciados de neutralidade, muito comum na época, até podemos relevar a não inclusão desta disciplina no curso de bacharelado. No entanto, o que justificaria não inclui-la no curso de licenciatura?

Além das disciplinas obrigatórias, os cursos ainda devem ser compostos por três disciplinas variáveis, ficando a critério da instituição formadora, escolher quais, elas são: Psicologia do Excepcional, Dinâmica de Grupo e Relações Humanas, Pedagogia Terapêutica, Psicologia Escolar e Problemas da Aprendizagem, Teorias e Técnicas Psicoterápicas, Seleção e Orientação Profissional e Psicologia da Industria.

Estas optativas não são acompanhadas de justificativa e permitem uma singularização da formação em cada instituição. Notamos também certa estranheza quando deparados(as) com estas denominações. “Psicologia do Excepcional” e “Psicologia da Indústria”, que, por exemplo, são termos que caíram no desuso. Hoje, pouco diz à prática do(a) psicólogo(a).

Por fim, ficou estipulado ainda um estágio supervisionado de 500 horas para a formação do(a) licenciado(a), justificado da seguinte forma:

O trabalho do Psicólogo – é sempre, no fundo, uma tarefa de educação, ou reeducação que se vale de técnicas próprias cujo domínio é impossível sem o devido treinamento prático. Assim, tal como ocorre no ensino médico e agora se exige para qualquer modalidade, de licenciatura, a sua formação teórico experimental terá de completar-se com um estágio que se desenvolva em situação real ao longo de pelo menos 500 horas de atividade – e obedeça à imediata supervisão dos órgãos por ela responsáveis (BRASIL, 1962b, p. 3).

Vê-se aqui um esforço por organizar a formação a partir da integração entre teoria e prática, a partir da prática orientada. É uma complementação da formação teórica. Como já comentamos, num modelo de formação onde fazer é o mais importante, reservar um espaço para a prática chega a ser mais importante que a formação teórica.

O parecer propunha uma formação de 4 anos para bacharelado e licenciatura e, um quinto ano para a formação de psicólogo(a), sem que “a disposição das matérias no tempo se faça necessariamente à base de um rígido esquema 4+1” (BRASIL, 1962b, p. 3). Assim, o Parecer dá uma saída a esta colocação:

Em primeiro lugar, um ano letivo parece-nos insuficiente para atender aos aspectos peculiares do preparo do Psicólogo. De outra parte, também o bacharelado e a licenciatura, como graus autônomos, têm características próprias que impõem a sua individualização a partir de um ciclo comum em que os estudos psicológicos ainda surgem unificados. Solução recomendável, que decerto não exclui outras hipóteses, é a fixação de três anos letivos para o ciclo comum, após os quais se diversificará o curso para a formação quer de bacharéis, quer de licenciados (caso em que se tornam obrigatórias as matérias pedagógicas a que se refere o Parecer nº 292/62, exceto as já estudadas), quer enfim de psicólogos - ou de todos ao mesmo tempo (BRASIL, 1962b, p. 3).

O documento termina apresentando que a Resolução, do Conselho Federal de Educação, que surge do Parecer 403.

De acordo com a Resolução, são os artigos 9º (letra e) e o artigo 70º da Lei 4.024 que atribuem ao Conselho Federal de Educação a função de legislar sobre os currículos dos cursos de graduação e, nesse caso, levando em consideração o Parecer 403/62. A questão do Estado como legislador do currículo já foi comentada quando analisamos a LDB de 1961, então não será discutida agora.

A Resolução dispõe de apenas 4 artigos, confirmando as determinações do Parecer 403/62. O artigo primeiro fixa o currículo mínimo do Curso de Psicologia, para o bacharelado e a licenciatura, composto pelas seguintes matérias: 1) Fisiologia, 2) Estatística, 3) Psicologia Geral e Experimental, 4) Psicologia do Desenvolvimento, 5)

Psicologia da Personalidade, 6) Psicologia Social e 7) Psicopatologia Geral. O parágrafo único deste artigo resolve:

Para obtenção do diploma de Psicólogo exigem-se, além das matérias fixadas por itens de nº 1 a 7 deste artigo, mais cinco outras assim discriminadas: 8) Técnicas de Exame Profissional e Aconselhamento Psicológico; 9) Ética Profissional; 10/12) Três dentre as seguintes: a) Psicologia do Excepcional; b) Dinâmica de Grupo e Relações Humanas; c) Pedagogia Terapêutica; d) Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem; e) Teorias e Técnicas Psicoterápicas; f) Seleção e Orientação Profissional e g) Psicologia da Indústria (BRASIL, 1962d, p. 1).

O artigo 2º resolve que para a obtenção do diploma que habilita o exercício do magistério em cursos de nível médio, “as matérias pedagógicas fixadas em Resolução especial, de acordo com o Parecer 292/62, das quais se exclui a Psicologia da Educação” (BRASIL, 1962d, p. 1) e ainda que para o diploma de Psicólogo(a), é necessário um treinamento prático na forma de estágio supervisionado, sem indicar a quantidade de horas a serem cumpridas pelo(a) aluno(a) neste estágio.

O artigo 3º institui que os Cursos de Psicologia para licenciatura e bacharelado devem ter quatro anos de duração e para psicólogo cinco anos, “incluindo-se nesta última hipótese o estágio supervisionado” (BRASIL, 1962d, p. 3). Por fim, o artigo 4 fixa que a Resolução entrará em vigência a partir do ano letivo de 1963.

Cabe considerar que logo após a promulgação deste currículo para os cursos de psicologia, diversas críticas e discussões foram pronunciadas. Desde o início considerou-se que este currículo era deficitário para responder às demandas que já existiam na época, bem como aos avanços que este campo da saber já estava produzindo. Considerou-se que esta formação era muito fragmentada e descontextualizada, que existia uma defasagem entre o conhecimento produzido e sua utilização, além de pouca articulação entre teoria e prática (GUZZO, 2006).

Nesse sentido, podemos concluir, como apresenta ao Parecer 403/62, que na época não se dispunha de uma “experiência nacional a ser levada em conta” e, por esse motivo, o modelo de formação e

currículo estipulado deveria ser “uma primeira aproximação a ser progressivamente enriquecida” (BRASIL, 1962b p. 3). Isso não foi o que aconteceu. Mesmo que tenham sido feitas diversas tentativas para se reformular o currículo mínimo e estas tenham sido vinculadas à mera troca de disciplinas e conteúdos, por diferentes motivos nenhuma destas veio a se concretizar.

Sobre esta constatação do parecer, de que não existiam cursos de psicologia até a década de 1960, existem divergências. Como apresenta Rocha Jr. (1999), já existiam cursos de graduação e especialização na época, experiência inclusive levadas em conta na formulação do primeiro currículo mínimo. No entanto, era uma prática voltada ao ajustamento e à doença mental restrita a instituições (de trabalho e educação), já que a atuação clínica passou a se fortalecer a partir da existência dos primeiros cursos de psicologia advindos da Lei 4.119/61 e do Parecer 403/62.

Tanto o Parecer 403/62 quanto a Resolução que o regulamenta, serão revogados pela Resolução nº 8, de 7 de maio de 2004, que “Institui as Diretrizes Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia” e que será apresentada em seguida.

Passamos agora a Lei 4.540/68, Lei da Reforma Universitária de 1968.

5.4 LEI 5.540/68

A Lei da Reforma Universitária de 1968, Lei 5.540/68, “fixa as normas de organização do Ensino Superior e a sua articulação com a escola média, e dá outras providências”. Esta lei também foi vetada parcialmente por parte da Presidência da República: Parágrafos 1º, 2º, 3º e 4º, com suas respectivas alíneas, do artigo 3; o artigo 9, a alínea “g” do artigo 11; o artigo 12 e seus parágrafos 1º e 2º (o parágrafo 3º se manteve); o parágrafo 3 do artigo 16; o artigo 19; o artigo 22 e suas alíneas; o parágrafo único do artigo 24; o artigo 28 e seu parágrafo 1º, o parágrafo 1º do artigo 33 e os artigos 44, 45, 53,54, 55, 56 e 57. Na época em que o Projeto de Lei Nº 32 foi apreciado pelo Presidente da República, constituindo a Mensagem Nº 780, o Congresso Nacional, por ocasião do Ato Institucional Nº 5, em 13 de dezembro de 1968, estava dissolvido e não teve condições de apreciar os vetos do presidente. Já que os pontos vetados não influem diretamente sobre os objetivos desta dissertação, não comentaremos aqui as partes suprimidas, menos ainda as justificativas. Por ser uma lei de cunho muito mais administrativo do

Ensino Superior, versando pouco, ou nada sobre reforma curricular e por fazer parte do contexto de discussão, assim como a Lei 4.024/61, só serão apresentados os pontos considerados relevantes.

Precisamos considerar que esta lei é uma lei de exceção, fruto do regime militar que se instaurou no Brasil em 1964 e que, como era de se esperar, reflete os interesses dos(as) militares que estavam no poder. A Ditadura Militar, respondendo à resistência ao capitalismo que insurgia na América Latina, veio como uma medida para garantir que este modelo econômico ingressasse decisivamente no contexto brasileiro. Por pressão internacional e buscando corresponder a este mercado, os(as) militares da época tomaram o poder em maio de 1964. Como vimos, uma das principais preocupações deste regime foi tomar medidas que visassem à modernização do país e o desenvolvimento econômico. Nesse contexto, a educação foi tomada como um dos principais pontos de inferência destas medidas, tomando, a partir da Lei 5.540/68, a Educação Superior como possibilidade para seus interesses.

A Lei 5.540/68 está estruturada da seguinte forma:

Capítulo I – Do Ensino Superior

Capítulo II – Do corpo docente

Capítulo III – Do corpo discente

Capítulo IV – Disposições gerais

Capítulo V – Disposições transitórias

O Capítulo I, dentre outros pontos, estipula que o Ensino Superior tem por objetivo “a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação profissional de nível universitário” (BRASIL, 1968, artigo 1) e que, indissociável da pesquisa, “será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público e privado” (BRASIL, 1968, artigo 2).

Mesmo que diversos(as) estudantes e professores(as) na época de 1968 tivessem começado a fazer a reforma universitária sem o consentimento dos(as) militares tendo com bandeira de suas reivindicações a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, esses últimos tomaram o desenvolvimento da pesquisa como ponto crucial para seus interesses governamentais. Dentro de um modelo de expansão industrial, dominar tecnologia expandindo a produção científica do país é ponto nodal para a modernização, bem como para o desenvolvimento e internacionalização da economia capitalista. Produzir ciência e

tecnologia é fundamental para diminuir a distancia que o capitalismo cria entre países centrais e países periféricos.

É necessário comentar ainda a abertura do Ensino Superior à iniciativa privada no contexto da Ditadura Militar. Com vimos, uma das reivindicações dos(as) professores e estudantes era aumentar o número de vagas nos estabelecimentos de Ensino Superior. Não obstante, os(as) militares também consideraram pertinente que uma maior parcela da população tivesse formação em nível superior. A forma encontrada pelos(as) dirigentes da época foi abrir o ensino à iniciativa privada, provocando uma forte mercantilização do ensino. Nas décadas subsequentes, o que pudemos perceber foi uma abertura quase indiscriminada de estabelecimentos isolados e privados de Ensino Superior. Com esta medida vemos consequências diretas para a formação em psicologia, formando um(a) profissional excessivamente liberal e voltado ao mercado e à atuação clínica²⁸.

A Lei 5.540/68 estipula que, sob a aprovação do Conselho Federal de Educação, a organização e o funcionamento das universidades serão disciplinados por regulamentos regimentos e estatutos. Ainda de acordo com esse artigo, a universidade passará a aprovar seus regulamentos quando esta dispuser de Regimento Central aprovado pelo Conselho Federal de Educação. Vemos aqui, mais uma vez, o Estado reservar para si as decisões, regulamentações e aprovações. Especialmente em um contexto de ditatorial, ter este poder em mãos é de fundamental importância.

Como ponto importante a ser considerado vemos os estabelecimentos de Ensino Superior constituírem-se por departamento que “será a menor fração da estrutura universitária” (BRASIL, 1968, artigo 12), tanto para a organização administrativa, didático-científica quanto de distribuição de pessoal, além de compreender disciplinas afins. A figura do departamento é de suma importância para entendermos a atual organização da Educação Superior no Brasil e surge justamente nesse momento. O advento do departamento estingue a cátedra, antigo modo de organização universitária. O departamento vem como elemento de um dispositivo disciplinar, definindo claramente os contornos das disciplinas; é uma estratégia de disciplinarização da universidade e do Ensino Superior. Se antes as diversas disciplinas conviviam, agora cada um(a) faz parte de um departamento vinculado a uma disciplina específica. Podemos ver aqui o início de uma lógica

²⁸ Para aprofundamento nesta questão, sugerimos consultar o livro de Ferreira Neto (2004), citado nas referências deste trabalho.

clientelista na universidade, pois, isolando as disciplinas, um departamento presta serviço a outros departamentos. Como reflexo disso tendemos a ver uma aula descontextualizada por campo de saber, pois o(a) professor(a) tende a dar a mesma aula da sua disciplina todos os cursos da universidade, sem se preocupar com as singularidades daquele campo de saber em que está se inserindo. Obviamente, não estamos sugerindo que o modelo da cátedra era melhor, longe disso, apenas apontamos uma prática que se tornou recorrente nos diferentes cursos das IES.

A Lei prevê ainda que na administração da universidade deve haver órgãos centrais na supervisão do ensino e da pesquisa, “com atribuições deliberativas, dos quais devem participar docentes de vários setores básicos e de formação profissional” (BRASIL, 1968, artigo 13).

Parágrafo primeiro: A universidade poderá também criar órgãos setoriais, com funções deliberativas e executivas, destinados a coordenar unidades afins para integração de suas atividades; Parágrafo segundo: A coordenação didática de cada curso ficará a cargo de um colegiado, constituído de representantes das unidades que participem do respectivo ensino (BRASIL, 1968, artigo 13).

Na forma de estatuto ou regimento, o colegiado da administração superior da universidade ou dos estabelecimentos isolados de ensinos superior devem incluir entre seus membros, “com direito a voto e voz, representantes originários de atividades, categorias ou órgãos distintos de modo que não subsista, necessariamente, a preponderância de professores classificados em determinado nível” (BRASIL, 1968, artigo 14). Estipula ainda que deve haver um Conselho Curador, constituído sob a forma de autarquia especial, que caberá a fiscalização econômico-financeira, nas universidades e nos estabelecimentos isolados de ensinos superior que forem mantidos pela União. O Colegiado e o Conselho Curador são as instâncias político-administrativas de embate dos estabelecimentos de Ensino Superior, no qual os diferentes campos de forças se equacionam, já que reuni instancias de várias categorias, discentes, servidores(as) e professores(a).

A Lei da RU/68, no artigo 16, ainda regulamentou como seria o processo de escolha dos(as) dirigentes universitários(a). Este artigo

sofreu diferentes alterações, sendo o único artigo que não foi revogado pela Lei 9.395/96, a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional de 1996. Primeiramente, a redação do artigo foi alterada pela Lei 6.420, de 3 de junho de 1977. Depois, foi alterado novamente pela Lei 7.177, de 19 de dezembro de 1983, e, por fim, mantendo a redação até o presente, pela Lei 9.192, de 21 de dezembro de 1995. Este é um disposto legal que trata da nomeação de titulares que tomam as decisões jurídico-administrativas nas universidades. É certo que num contexto de ditadura militar, escolher quais dos(as) seus(as) estará presidindo estes lugares é relevante. No entanto, pela importância dada a este artigo ao longo do tempo, podemos ver a relevância político e administrativa deste lugar na esfera universitária. O que se expressa nessa questão, no fim das contas, é o embate entre governo e comunidade, cada um buscando equacionar as forças que lhes serão favoráveis.

Nesta Lei ainda vemos a definição das modalidades de educação prestada pelo Ensino Superior, estipulando que nas universidades e nos estabelecimentos isolados de Ensino Superior podem ser ministrados os seguintes cursos: de graduação, de pós-graduação, especialização e aperfeiçoamento, e de extensão e outros. Esta forma de organização está vigente até hoje.

Quanto ao concurso vestibular, a Lei estipula que este abrangerá os conhecimentos comuns ao segundo grau, para não passar o nível de complexidade dos(as) candidatos(as) e será, no prazo de três anos, idêntico para todos os cursos ou áreas de conhecimento afins e unificando sua execução. Como já expusemos, aqui está contemplada a questão dos(as) excedentes. É, portanto, uma medida política para sanar os questionamentos dos(as) estudantes que não passaram para ingresso sem ter vaga disponível.

Os cursos profissionais poderão apresentar modalidades diferentes, quanto ao número e a duração, visando melhor corresponder às demandas do mercado de trabalho concernentes a cada região. Apresenta-se, assim, uma clara relação entre a formação superior e profissional e o mercado. Não obstante, atrelar a formação ao que cada contexto requer é vincular a educação ao desenvolvimento da localidade, estratégia usada até hoje nas nossas políticas estatais.

Define ainda que o Conselho Federal de Educação além de fixar o currículo mínimo e a duração dos cursos superiores das profissões regulamentadas, “conceituará os cursos de pós-graduação e baixará normas gerais para sua organização” (BRASIL, 1968, artigo 24) A figura do currículo mínimo e o CFE como organizador de cada

currículo já foram explorados quando discutirmos a LDB de 1961, por isso não serão comentado aqui também.

Sobre a questão da titulação, comentamos apenas que os diplomas de universidades particulares e de estabelecimentos isolados deverão ser registrado em universidades federais ou estaduais previamente designadas Ministério da Educação e Cultura. Em todos os tipos de registros são garantidos os mesmos direitos profissionais. Vemos aqui o estado tutelar a titulação da educação.

O Capítulo II, *Do corpo docente*, composto de 6 artigos, versar exclusivamente sobre a carreira do magistério, sendo este um tema que foge aos objetivos desta dissertação, não será explorado nesta análise, apenas apresentaremos rapidamente os pontos mais relevantes descritos. Estipula que a cátedra será abolida e o departamento passa a ser o modelo de organização das universidades. Estas deverão progressivamente, a medida que interesse e dentro de suas possibilidades, entender aos(as) docentes o regime de dedicação exclusiva. Passa a ser assegurado os direitos trabalhistas ao magistério de Ensino Superior e começa a existir uma política de formação e aperfeiçoamento do pessoal de Ensino Superior.

Já apresentamos parte das reflexões pertinentes sobre a departamentalização do ensino, cabe apenas fazer uma comparação com a questão da cátedra. A abolição da cátedra é, em outras palavras, o fim da titularidade do saber. Vemos a passagem de um modelo acadêmico clássico francês ao modelo cientificista e disciplinar norte-americano. Um ponto importante a se considerar é a departamentalização como estratégia para acirrar o tecnicismo na formação em nível superior. Este ponto, o atravessamento do tecnicismo nesta lei, será comentado num momento a parte no final desta análise.

A partir deste momento, vemos os direitos trabalhistas firmando uma profissionalização do(a) profissional em nível superior. A dedicação exclusiva e o aperfeiçoamento são exemplos disto, além de todos os direitos trabalhistas conquistados e que se estendem também às outras profissões.

Pelo mesmo motivo apresentado no Capítulo II, apresentaremos apenas o que for mais relevante do Capítulo III, *Do corpo discente*. Neste capítulo, dentre outros pontos, vemos a participação discente nas universidades e nos estabelecimentos isolados de Ensino Superior. O corpo discente passa a ter representação, com direito a voz e voto, tendo por objetivo a cooperação, nos colegiados e nas comissões instituídas pelas universidades e estabelecimentos

isolados. É curioso perceber que o Estado ditatorial instituiu certa democracia acadêmica e universitária, pelo menos formalmente.

Por outro lado, as instituições e Ensino Superior devem assegurar espaço para a participação do corpo discente, estipulando algumas medidas que as instituições devem tomar, como: estimular a atividade física e de desporto, estimular a formação cívica, promover ao corpo discente a possibilidade de realizar programação cultural, artística, cívica e de desporto e, por último, por meio de atividade de extensão, oportunizar que o corpo discente participe de “programas de melhoria de condições de vida da comunidade e no processo geral de desenvolvimento” (BRASIL, 1968, artigo 40).

Os dois últimos Capítulos desta lei, *Disposições gerais e Disposições transitórias*, não serão apresentados, uma vez que regulamentam medidas pouco ou nada relevantes para os objetivos desta pesquisa.

Como último ponto a se consideram nesta lei, e tomando o cuidado para não sermos repetitivos, devemos considerar o forte atravessamento que o tecnicismo teve em sua formulação. Se na LDB de 1961 vemos uma formulação mais voltada ao liberalismo, na RU/68 vemos o tecnicismo sendo reforçado. A possibilidade e a facilidade de aproveitamentos de estudos e o detalhamento curricular, a departamentalização, a flexibilidade, a matrícula por disciplinas, o sistemas de crédito, a facilidade de formar profissionais e organizar cursos em nível profissional, assim como a facilidade para se abrir cursos privados, são exemplos de medidas que visavam o máximo de eficiência e produtividade do sistema de ensino garantindo o máximo aproveitamento técnico dos(as) profissionais formados(a). Todas estas medidas vêm para refinar a malha disciplinar que acaba garantindo a formação de um(a) profissional mais técnico(a). Os enunciados da eficiência e da produtividade consagraram-se no Ensino Superior a partir desta Lei, vinda a serem reforçados pela LDB de 1996.

Vemos, em resumo, que a Lei 5.540/68 tem um lugar eminentemente político no contexto que em que foi promulgada. Vem como outras medidas garantir uma manutenção político-econômica-social. O modelo de universidade investido traz um modelo de administração voltado à modernização e ao desenvolvimento. Por fim, todas as disposições desta Lei, com exceção do artigo 16, como já apresentamos, foram revogadas pela LDB de 1996, que passamos a apresentar agora.

5.5 LEI 9.394/96

A Lei 9.394/96, nossa última LDB, surge em um contexto de crise, vindo como uma resposta do neoliberalismo brasileiro a crise do capital iniciada na década de 1970. É a partir desta Lei que vemos a educação do Brasil ser definitivamente transferida ao mercado, não apenas pelo lugar que é dado a iniciativa privada, mas também pelas mudanças administrativas e curriculares que a reforma iniciada por esta Lei promoveu. Por ser ainda uma lei mais contextual, como na análise dos documentos anteriores, apresentaremos o que for considerado mais relevante para os objetivos e para a discussão desta pesquisa. Sobre a questão curricular, deixaremos para explorá-la nos documentos seguintes. Ademais, a lei promulgada em 1996 sofre algumas alterações que, não correspondendo diretamente aos objetivos da pesquisa, não serão apresentadas aqui, apenas consideraremos o texto final que está vigente.

A lei está estruturada sob os seguintes títulos:

- Título I – Da Educação
- Título II – Dos princípios e fins da educação Nacional
- Título III – O direito à educação e do dever de educar
- Título IV – Da organização da educação nacional
- Título V – Dos níveis e das modalidades de educação e ensino
 - Capítulo I – Da composição dos níveis Escolares
 - Capítulo II – Da educação básica
 - Seção I – Das disposições gerais
 - Seção II – Da Educação Infantil
 - Seção III – Do ensino fundamental
 - Seção IV – Do ensino médio
 - Seção IV-A – Da educação profissional técnica de nível médio
 - Seção V – Da educação de jovens e adultos
 - Capítulo III – Da educação profissional e tecnológica
 - Capítulo IV – Da educação Superior
 - Capítulo V – Da educação Especial
 - Título VI – Dos profissionais da educação

Título VII – Dos recursos Financeiros
Título VIII – Das disposições gerais
Título IX – Das disposições transitórias.

No Título I, define educação como “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, artigo 1). Argumenta que a lei em questão versa sobre a educação escolar que “se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” e que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996, artigo 1).

O Título II, *Dos princípios e fins da educação nacional*, coloca a educação como dever da família e do Estado, deve ser inspirada nos “princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo como finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, artigo 3), devendo o ensino ser ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – valorização do profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX – garantia de padrão de qualidade; X – valorização da experiência extraescolar. XI – circulação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XII – consideração com a diversidade étnico-racial²⁹ (BRASIL, 1996, artigo 3).

²⁹ O Inciso XII foi incluído com a Lei 12.796, de 4 de abril de 2013.

Em comparação com a LDB/61, vemos que alguns enunciados sobre os princípios da educação se repetem, como liberdade do educando, da família e do ensino, a solidariedade humana e a questão do desenvolvimento, antes posta como desenvolvimento da personalidade e agora como desenvolvimento do(a) educando(a). Muitos outros enunciados não estão mais presentes e outros são novos, como: tolerância, diversidade étnico-racial, pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, entre outros. Vemos ainda ser estipulado que deve existir igualdade para acesso e a questão da permanência na escola, aparecendo em diversas ocasiões, passa a ser de suma importância. Vemos ainda ser definido que a experiência escolar e o profissional de educação devem ser valorizados(a). A questão das instituições privadas e da qualidade do ensino serão contempladas a seguir.

No entanto, o que mais chama atenção por estar próximo aos objetivos desta pesquisa é considerar a educação voltada ao mundo do trabalho. Nesta época, como pudemos explorar anteriormente, viu-se a necessidade de adequar a educação ao processo de reestruturação produtiva, formando os cidadãos(ãs) e os(as) profissionais requeridos(as) pelo modelo de desenvolvimento vigente.

No Título III, *Do direito à educação e do dever de educar*, a Lei estabelece que o dever do Estado, em relação à educação pública, será efetivado a partir de diferentes iniciativas. Vemos a educação básica devendo ser tomada como obrigatória dos quatro anos aos dezessete anos de idade. Este ponto é uma novidade em relação a LDB de 1961 que não se pronunciava nesse sentido. Vemos a Lei 9.394/96 também reafirmar a gratuidade como imperativo e dever do Estado no que tange ao ensino público, de grau pré-escolar, fundamental e médio. Considera-se também que aqueles(as) que não tiverem concluído o ensino fundamental e médio em tempo hábil, devem, da mesma forma, gozar da oportunidade de concluí-los gratuitamente.

A lei segue e estipula que o acesso à educação básica deve ser definido como direito público subjetivo, ou seja: qualquer cidadão, “associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo” (BRASIL, 1996, artigo 5). Regulamenta que compete ao poder público, na esfera da sua competência, censurar a população em idade escolar para o ensino fundamental e os(as) jovens e adultos(as) que não tiveram acesso a este, fazer uma chamada pública e zelar pela frequência escolar. O poder público deve assegurar em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório e, em seguida, aos demais níveis e modalidades de ensino. Para garantir a obrigatoriedade do

ensino, o Poder Público deve criar formas alternativas de acesso, independente da escolarização anterior. Estipula ainda que é dever dos pais e mães ou responsáveis matricular as crianças a partir dos 4 anos de idade na educação básica.

Os dois parágrafos acima expressam diversas medidas que devem ser comentadas: já que a educação e a Lei são postas como elementos de um dispositivo governamental que visa prepara os(as) cidadão(ãs) e profissionais para ingressar no mercado de trabalho, sustentando o ideário neoliberal e seu regime econômico, promovendo o desenvolvimento e a modernização, quanto mais esta malha atingir a população, melhor. Da mesma forma, podemos considerar a medida que obriga a permanência na escola e que é posta em funcionamento por esta Lei, assim como o preceito que, caso o(a) educando(a) não tenha condições de permanecer no sistema de ensino pelo tempo que é obrigatório, cabe ao Estado fornecer os meios para isso: material didático-pedagógico, transporte, alimentação, assistência saúde e etc. Convém destacar que o que temos visto atualmente é uma parceria entre o sistema educacional e a política de assistência social neste sentido. Esta relação, por mais interessante que seja, terá que ser discutida em outro momento.

O artigo 7 da Lei regulamenta que o ensino é livre à iniciativa privada, desde que cumpridas as normas gerais da educação nacional e o sistema de ensino. Esta passa a ser a figura central e preferencial da educação a partir de 1996, mesmo que a LDB/96 garanta o ensino público e gratuito. A iniciativa privada começa, a partir deste momento, a receber cada vez mais facilidades e incentivos, promovendo, de certa forma, o sucateamento do setor público educacional no Brasil. O ensino passa a fazer parte do mercado como uma estratégia de expansão do ensino pela via da privatização, estratégia do governo FHC. Como pudemos ver na parte da contextualização histórica desta dissertação, o neoliberalismo prega um enxugamento da máquina estatal, transferindo diferentes políticas à iniciativa privada.

Do Capítulo IV, *Da organização da Educação Nacional*, trata das coordenações das políticas educacionais. Apresentaremos boa parte das resoluções deste artigo. Citamos apenas que o “a União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal organização, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, artigo 8), cabendo a União a tarefa de coordenar a política nacional de educação, exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às instâncias educacionais. Vemos assim que a educação deve ser

organizada em conjunto, mesmo que as grandes decisões neste âmbito, como o currículo, ainda estejam sob a mão do governo.

Destacamos ainda que o sistema federal de ensino compreende as instituições de ensino mantidas pela União, as instituições de Educação Superior mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de educação. Regulamenta que as instituições de ensino, nos diferentes níveis se classificam como públicas, mantidas e administradas pelo Poder Público, e privadas, mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. As instituições privadas podem se enquadrar dentro das seguintes categorias: particulares em sentido restrito, comunitárias, confessionais ou filantrópicas. Aqui fica estipulado, então, a formação de um sistema nacional de ensino, envolvendo agentes públicos e agentes privados, fazendo uma distinção entre sistema público, gerido e mantido pelo Estado, e sistema privado, gerido e mantido por este.

O Título V, *Dos níveis e das modalidades de educação e ensino*, no Capítulo I, *Da composição dos níveis escolares*, estipula que a educação escolar é composta pela educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e pela Educação Superior. Deste título apresentaremos apenas Capítulo IV, *Da Educação Superior*.

A Educação Superior é citada em diferentes partes da lei, mas é tomada como objeto específico no Título V a partir do Capítulo IV. O artigo 43 da Lei prevê como finalidade da Educação Superior estimular “a criação cultura, o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento crítico”, bem como formar diplomados(as) aptos(as) a se inserirem em diferentes “setores profissionais para participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação continuada”, suscitando “o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional” (BRASIL, 1996, artigo 43). Mais uma vez vemos a formação nitidamente atrelada aos interesses do Estado em desenvolver o país e vincular a educação ao mundo do trabalho. Não obstante, o enunciado da educação continuada passa a fazer parte da formação em nível superior. Como já apresentamos, a educação passa a ser pensada sob o enunciado da continuidade. Esta medida é articulada à forma como o currículo é pensado, como vimos, tem empobrecido a formação em nível de graduação, deixando o aprofundamento em cursos de pós-graduação. Ademais, a educação continuada, que aparecerá também no Ensino Superior, como veremos mais adiante, é um enunciado, pois obriga o(a) profissional a sempre estar buscando um novo diploma, uma nova formação, e assim por diante. Mais que uma busca por formação, este enunciado tem se expressado como uma busca

por diplomação, já que nos vemos inseridos(as) em um mercado de trabalho estruturado no lema da competitividade.

De acordo com a Lei, outro fim da educação é “incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive” (BRASIL, 1996, artigo 43), promovendo a divulgação dos conhecimentos produzidos comunicando o saber através do ensino, de publicações e outras formas de comunicação. Da mesma forma, “promover a extensão, aberta à participação da comunidade, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas nas instituições” (BRASIL, 1996, artigo 43).

Salta aos olhos que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão não é comentada; passa a não ser mais importante em um contexto que prima pela formação do profissional voltado ao mercado. A formação em nível superior, pensada como uma estratégia para formar profissionais para o setor produtivo, considera irrelevante, dispendiosos e até como um empecilho ou uma dificuldade articular na graduação o ensino, a pesquisa e a extensão. Esta articulação acaba ficando a cargo restrito das universidades. Num contexto neoliberal onde o governo passa a iniciativa privada sua incumbência, exigir que todas as IES tenham a graduação articulada a pesquisa não é inteligente, pois dificulta sua organização. Da mesma forma, quando a tônica é aprender a fazer ou o saber-fazer, saber-pesquisar ou aprender a pesquisar é irrelevante. Não obstante, também é uma forma de diminuir a participação do Estado no que tange ao financiamento e a regulação. Ademais, é interessante perceber que, mesmo não sendo contemplado esse princípio na Lei, nas idas e vindas antes da aprovação final, na definição da finalidade e objetivos da instituição universitária, o projeto de lei (aprovado pela Câmara de Deputados) retomava a Constituição e reiterava o princípio da interação ensino-pesquisa-extensão (BELLONI, 1997).

A lei prevê também, estruturando o ensino na Educação Superior, que este abrangerá cursos e programas nos níveis de graduação, pós-graduação e extensão, além de cursos sequenciais por campo de saber, ficando a cargo de cada instituição a estabelecer os requisitos para ingresso, sendo possível existir “em instituições públicas ou privadas, com vários graus de abrangência ou especialização” (BRASIL, 1996, artigo 45). O artigo 46 trata das condições para credenciamento, autorização e reconhecimento de cursos, prevendo que

será feita mediante avaliação e renovado de tempos em tempos. Apesar do enunciado da autonomia presente na formulação da Lei e que será discutido mais adiante, vemos o Estado cancelar e centralizar essas decisões.

No artigo 52, vemos a universidade ser definida como uma instituição pluridisciplinar que forma profissionais de nível superior, de “pesquisa, de extensão e de domínios do cultivo do saber humano”, se caracterizando por:

- I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral (BRASIL, 1996, artigo 52).

O enunciado da pluridisciplinaridade, sendo novo no corpo de uma lei de ensino, merece comentário. Obviamente, aqui se refere ao que é necessário para a instituição se configurar como uma universidade, diversificar a quantidade de cursos, por campos saber, presentes na instituição. No entanto, não apenas do ponto de vista legal, mas também teórico, a Educação Superior pressupõe a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade, a pluridisciplinaridade. No entanto, assim como no caso da autonomia que é prevista em lei, mas é contingenciada e tutelada pelos ditames do Estado, a pluridisciplinaridade, ao menos até o momento, parece estar vinculada muito mais a uma formalidade teórica e jurídico-legal do que efetivada na prática das instituições. No fim das contas, as IES e os departamentos ainda são estritamente disciplinares. Como exemplo, além do pouco diálogo que os departamentos estabelecem entre si, podemos citar que quando um concurso ou edital é aberto para suprir uma vaga nos cursos de psicologia, a prática é exigir do candidato uma formação estritamente voltada para a psicologia.

O artigo 53 estabelece às universidades, no exercício de sua autonomia, as seguintes atribuições: criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação; fixar os currículos dos cursos e programas; estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa; fixar o número de vagas; elaborar seus estatutos e regimentos; conferir graus, diplomas e títulos; aprovar e executar projetos referentes à obras,

serviços e aquisições; entre outros. Ademais, busca garantir a autonomia didático-científica, a criação, expansão, modificação e extinção de cursos, assim como a elaboração da programação dos cursos, das pesquisas e das atividades e da contratação e dispensa de professores(as) e seus planos de carreira.

O enunciado da autonomia, já presente na LDB de 1961 e na Lei da RU/68, foi reforçado pelo neoliberalismo da década de 1990 e pela LDB/96. A universidade e as IES gozam de autonomia didático-científica, administrativa financeira e disciplinas. No entanto, é necessário considerar que esta autonomia ainda parece muito abstrata e pouco prática. O que vemos, especialmente nas universidades públicas, é o Estado regulando diferentes elementos que compõem a universidade e que acabam por tolhê-la de sua autonomia.

O artigo 54 versa sobre as universidades mantidas pelo Poder público e regulamente que estas “gozarão, na forma de lei, de estatutos jurídicos especiais para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal”.

À União caberá dispor de seu orçamento recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento anual das universidades por ela mantidas. O artigo 56 versa sobre a participação democrática na universidade: assevera que as instituições públicas de ES “obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional”. Termina obrigando o(a) professor(a) universitário a dispor de pelo menos 8 horas de aula semanais.

Fechamos aqui apresentação do Título que versava especificamente sobre a Educação Superior na Lei 9.394/96. Apresentaremos agora alguns artigos dos títulos seguintes que seguem especificamente sobre a Educação Superior.

No Título VIII, *Das disposições gerais*, temos o artigo 80 estipulando que o Poder Público incentivará “o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”.

Parágrafo primeiro: A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União; Parágrafo segundo: A União regulamentará os requisitos para a

realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância; Parágrafo terceiro: As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas; Parágrafo quarto: A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá: I – custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público; II – concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas; III – reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (BRASIL, 1996, artigo 80)

Vemos aqui novas figuras neoliberais instituídas pela LDB/96, a educação à distância e a educação permanente. Quanto à educação continuada, está já foi comentada anteriormente. A educação a distância é tanto uma forma da malha educacional encontrar partes da população que não dispõem de tempo ou não podem ir até um IES, quanto uma estratégia de mercado. Ademais, existe uma clara relação entre a educação à distância e a educação continuada. A educação a distância, com a aceleração do tempo (de trabalho e de formação), vem como uma alternativa para suprir o pouco tempo que o(a) profissional dispõe para buscar as titulações e a formação que necessita.

O artigo 84 estipula que os(as) estudantes de IES deverão ser aproveitados em tarefas tanto de ensino quanto de pesquisa, a partir de funções de monitoria. Versando sobre as IES constituídas como universidades, a Lei dispõe que estas deverão integrar-se, na condição de instituição de pesquisa, ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia (artigo 86). Vemos assim, a universidade ficar vinculada a produção de C&T. No entanto, cabe o questionamento: não deveriam todas as IES vincular seus cursos à pesquisa e à produção de C&T? Não obstante, a pesquisa não é uma prática exclusiva de quem faz dessa sua profissão. A prática da pesquisa não permeia também os diferentes contextos de trabalho e atuação?

Das disposições transitórias, Capítulo IX, devemos destacar que o artigo 87 institui a Década da Educação, iniciando-se a partir da lei em questão e que a União, no prazo de um ano a partir da publicação da lei, “encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos”. Vemos aqui explicitamente a vinculação da educação no Brasil às conexões internacionais que o neoliberalismo promove. Esta é uma prática do neoliberalismo e da modernidade: vincular as políticas públicas aos organismos reguladores internacionais, seja de saúde, de trabalhos, de direitos, de educação. É uma tentativa de nivelar as condições regionais às normas estabelecidas internacionalmente.

Por fim, resta salientar alguns enunciados que não pudemos explorar aqui, flexibilidade e competitividade. Exploraremos estes enunciados nos dois próximos documentos, o Parecer 776/97 e o Edital Nº 4/97. No Parecer 776/97, discutiremos a competitividade e no Edital Nº 4/97, a flexibilidade. Mesmo sendo enunciados que estruturaram as medidas tomadas na esfera da educação a partir da década de 1990, sendo de suma importância discuti-los para entender a reforma curricular, optamos por não apresentar na análise da Lei 9.394/97 porque, além de serem pouco citados aqui, não aparecem nos artigos analisados. A competitividade aparecer apenas no Capítulo V do Título V, *Da educação Especial*, quando busca assegurar aos/às educandos(as) com necessidades especiais uma “educação voltada para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo” (BRASIL, 1996, artigo 54). A questão da flexibilidade parece na Seção IV, *Do ensino médio*, estipulando com uma das finalidades desta etapa da educação básica a preparação para o trabalho e a “cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores”. Convém destacar que em diferentes dizeres da Lei 9.394/97 podemos identificar o enunciado da flexibilidade e da competitividade compondo parte do discurso, implicitamente. Mas não foram discutidos para dar prioridade a discussão nos documentos que seguem e para não analisar artigos que fogem do objetivo desta pesquisa.

Fechamos assim a apresentação dos pontos mais relevantes trazidos pela LDB/96 para entender o funcionamento da educação e da Educação Superior no Brasil. Ademais, entramos agora propriamente nos documentos que promoveram a reforma curricular. Acreditamos que

com os documentos que seguem a contextualização anterior a análise ficará completa, exemplificando as medidas tomadas pelo governo brasileiro para a reestruturação curricular da Educação Superior.

5.6 PARECER 776/97

O Parecer 776, de 03 de dezembro de 1997, foi editado pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação visando orientar a elaboração das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação.

Com a promulgação da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, que alterava dispositivos da Lei nº 4.024/62, criando o Conselho Nacional de Educação e extinguindo o Conselho Federal de Educação, passam a existir, de acordo com o artigo 7 da Lei 9.131, duas Câmaras internas ao Conselho Nacional de Educação, a Câmara de Educação Básica e a Câmara de Educação Superior. De acordo com o Parecer 776/97, esta mesma Lei, dispôs sobre as diretrizes curriculares para os cursos de graduação quando tratou como uma das atribuições da Câmara de Educação Superior, letra “c” do parágrafo segundo do artigo nono, que este deveria “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto para os cursos de graduação”. O Parecer, então, estabelece “orientações gerais a serem observadas na formulação das diretrizes curriculares para os cursos de graduação”, com a finalidade de facilitar a deliberação.

O Parecer inicia argumentando que a figura do currículo mínimo teve como objetivo garantir e facilitar as transferências dos(as) alunos(as) entre as diversas instituições, “garantindo qualidade e uniformidade mínima aos cursos que conduziam a um diploma profissional” (BRASIL, 1997a, p. 1). A Lei 9.394/96, de acordo com o parecer, “pôs termo à vinculação entre diploma e exercício profissional, estatuidando que os diplomas constituem-se em prova da formação recebida por seus titulares. Isto propicia todo um nova compreensão da matéria” (BRASIL, 1997a, p. 1).

Argumenta ainda que os currículos formulados na vigência de Lei 4.024/62, revogada pela Lei 9.394/96, caracterizam-se por:

Excessiva rigidez que advém, em grande parte, da fixação detalhada de mínimos curriculares e resultam na progressiva diminuição da margem de liberdade que foi concedida às instituições para

organizarem suas atividades de ensino. Deve-se reconhecer, ainda, que na fixação dos currículos muitas vezes prevaleceram interesses de grupos corporativos interessados na criação de obstáculos para o ingresso em um mercado de trabalho marcadamente competitivo, o que resultou, nestes casos, em excesso de disciplinas obrigatórias e em desnecessária prorrogação do curso de graduação (BRASIL, 1997a, p. 1).

O enunciado da competitividade é posto como um dos grandes articuladores da educação a partir da década de 1990. O neoliberalismo enquanto uma política de governo estrutura as relações de mercado pela competitividade sob o discurso de que este é que garantirá qualidade. Sendo a formação voltada para o mercado e sendo este pautado pela lógica da competitividade, deve a Educação Superior preparar o(a) estudante a partir deste enunciado, que está cada vez mais presente não apenas na vida dos(as) cidadãos(as), mas também na educação.

Para os(as) relatores(as) do parecer, apesar de ter sido assegurada uma semelhança formal entre os cursos das diferentes instituições, o currículo mínimo tem se mostrado ineficaz para garantir a qualidade desejada, “além de desencorajar a inovação e a benéfica diversificação da formação oferecida”. O enunciado da diversificação também está articulado ao da competitividade, visando assegurar a qualidade desejada na educação. Obviamente, a diversidade das instituições não está restrita à esfera educacional e a competitividade atravessa todas as esferas da vida social e todas as políticas de governo. Vemos o Estado neoliberal delegar ao mercado suas políticas e funções buscando com a competitividade garantir a qualidade. Como efeito da competitividade, vemos relações de mercado cada vez mais desumanas e excludentes, onde apenas uma parcela da população pode ter acesso a serviços de qualidade, já que pagos e os serviços oferecidos pelo Estado, em sua maioria, sucateados.

Conforme aponta, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, versando sobre o ensino em geral, mas especificamente no que se refere ao Ensino Superior, “aponta no sentido de assegurar maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras, atendendo a crescente heterogeneidade tanto da formação prévia como das expectativas e dos interesses dos alunos” (BRASIL, 1997a, p. 2). Argumenta ainda no sentido de reforçar a necessidade, de acordo com a Lei 9.394, de revisar a tradição que burocratiza os cursos e que se revela

incongruente com as tendências contemporâneas de considerar a formação continuada, sendo a graduação apenas uma etapa inicial. Aqui, mais uma vez a lei reafirma a formação continuada, colocando-a como uma tendência.

Para os(as) relatores(as) do Parecer, as novas diretrizes curriculares devem,

Contemplar elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão, visando promover no estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente. Devem também pautar-se pela tendência de redução da duração da formação no nível de graduação. Devem ainda promover formas de aprendizagem que contribuam para reduzir a evasão, como a organização dos cursos em sistemas de módulos. Devem induzir a implementação de programas de iniciação científica nos quais o aluno desenvolva sua criatividade e análise crítica. Finalmente, devem incluir dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno atitudes e valores orientados para a cidadania. Os cursos de graduação precisam ser conduzidos, através das Diretrizes Curriculares, a abandonar as características de que muitas vezes se revestem, quais sejam as de atuarem como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, passando a orientar-se para oferecer uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional (BRASIL, 1997a, p. 2).

É importante apontar aqui o enunciado que versa sobre a autonomia do profissional, já que, como vimos, a educação passa a ser centralizada no indivíduo, sendo este responsável pela aquisição das habilidades e competências e pela adequada inserção no mercado de trabalho, buscando formações além da graduação. Este parágrafo apresenta também a tendência das graduações de diminuírem o tempo de formação, demonstrando a aceleração da formação que deve formar

profissionais com maior agilidade. À esta constatação podemos vincular a reflexão de que a formação alicerçada nas habilidades e competências, tende a reduzir a quantidade de conteúdos presentes no processo de ensino-aprendizagem, formando profissionais aptos a atuação e não a reflexão. É curioso que neste mesmo parágrafo se define que as DCN's devem promover a "criatividade e a análise crítica" (BRASIL, 1997a, p. 2), uma vez que acelerada formação para o mercado de trabalho priorizando o saber-fazer tende a não favorecer o desenvolvimento da criticidade e da criatividade, mas a reprodução e a adaptabilidade.

O Parecer termina estabelecendo que as diretrizes curriculares devem se constituir, no entender do CES/CNE, como orientações que visam a elaboração dos currículos de graduação e devem ser respeitadas por todas as IES. De acordo com o Parecer, as Diretrizes Curriculares buscam assegurar "flexibilidade e qualidade na formação oferecida aos estudantes" (BRASIL, 1997a, p. 2) e, para isso, devem seguir os seguintes princípios:

- 1) Assegurar às instituições de Ensino Superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;
- 2) Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;
- 3) Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação; incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renova das condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;
- 4) Estimular práticas de estudo independente, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;
- 5) Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;
- 6) Fortalecer a

articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão; 7) Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas (BRASIL, 1997a, p. 2).

Destes princípios, que são estratégias políticas e educacionais, podemos tirar algumas conclusões dos enunciados ao presente. A autonomia, mesmo que relativa, já que contingenciada pelas diversas regulações do governo, é reafirmada como um princípio. Os conteúdos não são mais o principal elemento da formação em nível superior. A formação em nível superior tem pressa em formar profissionais para o mercado, que vem estar aptos(as) a, a partir de uma formação geral e diversificada a partir de diferentes perfis profissionais, de se adaptar às dificuldades e flexibilidade do mercado de trabalho. A centralidade do processo de ensino-aprendizagem está, de fato, no estudante que deve conseguir identificar aquilo que os lugares de inserção requerem. O estágio e a prática são centrais na formação, como ponto de articulação com a teoria. Por fim, a avaliação é fundamental na prática das instituições – este ponto será comentado no documento seguinte.

Mesmo que já tenhamos discutido em outras ocasiões, cabe fazer uma breve relação entre as DCN's e o currículo mínimo no final da análise deste documento. O que vemos aqui são diretrizes que privilegiam um tipo de formação antes não existente, a partir das habilidades e competências que o mercado de trabalho quer, centrando o processo de ensino-aprendizagem no educando e em detrimento à transmissão de conteúdo, principal estratégia do currículo mínimo, considerando a partir de agora uma formação enxugada nesse sentido e de rápida diplomação. Da mesma forma, privilegia um tipo de profissional bem específico(a), apto(a) à adaptação e à aceleração do mercado, disposto à educação permanente, levando em conta inclusive seu contexto de inserção, e munido de recursos para “fazer o que é preciso” no campo de atuação. Ademais, são um(a) profissional e uma educação voltados às demandas da sociedade, em detrimento a formação vinculada ao currículo mínimo que tende a se isolar dos problemas e dos processos concretos da sociedade. Sobre este último ponto citado, gostaríamos de considerar que, como discutiremos no próximo documento, este profissional não é um profissional que tende a criticar o

processo social, sendo objetivado por um discurso neoliberal que naturaliza as desigualdades, por exemplo.

Por fim, o Parecer estabelece que, levando em conta a importância do tema e a colaboração das entidades ligadas à formação e ao exercício profissional, a CES/CNE deverá promover audiências públicas com a finalidade de receber subsídios para conseguir deliberar sobre as diretrizes curriculares de cada curso, a serem formuladas pelo MEC – objeto do Edital que apresentaremos a agora.

5.7 EDITAL Nº 04/97

Apenas sete dias após o Parecer 776/97, o MEC, pela Secretaria de Educação Superior (SESU), lança o Edital nº 4 que “torna público e convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que serão elaboradas pelas Comissões de Especialistas da SESU/MEC” (BRASIL, 1997b, p. 1) A discussão deste documento, por apresentar em diferentes momentos os mesmo elementos e enunciados, será feita apenas no final.

De acordo com o documento, o objetivo geral da chamada é contribuir para a discussão que as Novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, atendendo ao inciso II do artigo 53 da Lei 9.394/96, que se coaduna ao disposto na Lei 9.131/95, determinando que a Câmara de Educação Superior deve deliberar sobre as diretrizes a serem propostas pela SESU/MEC com o auxílio das Comissões de Especialistas. Igualmente, a discussão do edital deve integrar as avaliações dos cursos de graduação, “conforme o disposto no inciso II do artigo 4 do Decreto 2.026, de 10 de outubro de 1996, bem como no artigo 14 do Decreto 2.306, de 19 de agosto de 1997”.

O Edital estipula que as Diretrizes Curriculares têm por objetivo “servir de referência para as IES na organização de seus programas de formação, permitindo uma flexibilidade na construção dos currículos e privilegiando a indicação de áreas do conhecimento a serem consideradas, ao invés de estabelecer disciplinas e cargas horárias definidas” (BRASIL, 1997b, p. 1). Deve ainda contemplar diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, “explicitando os objetivos e demandas existentes na sociedade”. Para isso, o SESU/MEC, propõe as seguintes orientações básicas:

Perfil desejado do formando: As Diretrizes Curriculares devem “possibilitar às IES definir diferentes perfis de profissionais para

cada área de conhecimento” (BRASIL, 1997b, p. 1). Esta medida visa garantir flexibilidade de cursos e carreiras, promovendo a integração do ensino de graduação com a pós-graduação. Para isso, os perfis estipulados por cada IES devem contemplar “competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais em relação a profissionais de alto nível” (BRASIL, 1997b, p. 1), conforme apresenta o inciso II do artigo 43 da Lei 9.394/96, a saber, “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais” (BRASIL, 1997b, p. 1).

Competências e habilidades desejadas: as Diretrizes Curriculares devem dar autonomia às IES para compor seus currículos. Dessa forma, em detrimento dos currículos mínimos que formavam profissionais até a reforma curricular empreendida,

Onde são detalhadas as disciplinas que devem compor cada curso, deve-se propor linhas gerais capazes de definir quais as competências e habilidades que se deseja desenvolver nos mesmos. Espera-se, assim, a organização de um modelo capaz de adaptar-se às dinâmicas condições de perfil profissional exigido pela sociedade, onde a graduação passa a ter um papel de formação inicial no processo contínuo de educação permanente que é inerente ao mundo do trabalho (BRASIL, 1997b, p. 1).

Conteúdos curriculares: Neste ponto, orientam para as Diretrizes Curriculares sejam referência às IES na definição de seus currículos plenos, propondo conteúdos básicos e conteúdos profissionais “essenciais para o desenvolvimento de competências e habilidades requeridas para os egressos da área/curso” (BRASIL 1997b, p. 2). Estes conteúdos devem ser definidos a partir das necessidades de formação de recursos humanos para cada área de conhecimento, em conformidade com a peculiaridade de cada IES. Ademais, asseveram que a presença de “conteúdos essenciais” garante certa uniformidade para os cursos oferecidos, porém, as diretrizes curriculares devem conseguir garantir liberdade para as IES formularem, ao menos, metade da carga horária mínima necessária.

Estrutura modular dos cursos: “As Diretrizes Curriculares devem servir também para a otimização da estrutura modular dos cursos, com vistas a permitir um melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados e flexibilizando, para o aluno, a frequência ao curso”

(BRASIL, 1997b, p. 2). Ainda, se deseja, de acordo com o Edital, que seja ampliada a diversidade da organização os cursos, permitindo que as IES definam cursos sequenciais, como prevê o inciso I do artigo 44 da Lei 9.394/96, a partir de uma integração mais flexível dos cursos de graduação.

Estágios e atividades complementares: O edital afirma que para garantir uma formação em conformidade com cada curso, preservando o princípio de flexibilidade e adaptação às demandas da sociedade, as Diretrizes Curriculares devem propor orientações para as atividades de estágio, monografia e demais atividades que “integrem os saber acadêmico à prática profissional, incentivando o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar” (BRASIL, 1997b, p. 2).

Por fim, *Conexão com a avaliação institucional*, estipula que as Diretrizes curriculares devem contribuir para a “inovação e a qualidade do projeto pedagógico do ensino de graduação” (BRASIL 1997b, p. 2). Por isso, estipula que o SESU/MEC deve considera-las para buscar parâmetros de indicadores de qualidade, para proceder nos processos de credenciamento, autorização e reconhecimento de cursos, além de usa-las para nortear o processo de avaliação institucional, no âmbito do PAIUB (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras).

O Edital ainda argumenta que na discussão das Diretrizes Curriculares uma ampla parcela da comunidade interessada deve ser consultada, legitimando o processo de discussão. Afirma que para isso é desejável que as IES se coadunem com as “Sociedades Científicas, ordens e associações profissionais, associações de classe, setor produtivo e outros setores envolvidos”, buscando garantir que se proponham Diretrizes Curriculares que atendam tanto aos perfis profissionais demandados pela sociedade quanto às necessárias reformas nas estruturas da oferta de cursos de graduação.

Estipula que para cada área e curso deve ser encaminhada uma proposta específica de Diretrizes Curriculares. Por fim, ressalta que embora as diretrizes possam ser encaminhadas de forma isolada por cada IES, é melhor que haja uma ampla integração e debate entre as IES e órgão descritos acima, consolidando-se em apenas uma proposta encaminha. Estabelece a data de 04 de maio de 1998 como data limite para enviarem as contribuições e estipula que estas serão avaliadas pela Comissão de Especialistas de cada área, podendo designar consultores *ad hoc* a estas comissões.

Neste documento, alguns elementos e enunciados também merecem destaque e análise. O enunciado da flexibilidade, vindo do mundo do trabalho, estruturou a Educação Superior a partir da década de 1990 em boa parte dos países ocidentais. A flexibilização, enquanto uma nova forma de organização do trabalho, veio como uma tentativa de garantir que a crise de acumulação de década de 1970 não reincidisse. Sendo uma nova forma de organização, a flexibilidade exige um outro tipo de profissional, polivalente, capaz de adaptar-se a diferentes situações. Obviamente, para existir esse outro tipo de profissional, outro tipo de formação também é requisitada. A questão da flexibilidade das DCN's está vinculada a diferentes pontos da formação: diversificação das instituições; oferta de diferentes áreas de atuação e teorias; oferta de diferentes cursos; a capacidade do currículo de formar profissionais que se adaptem com facilidade as exigências e dificuldades do mercado de trabalho; as ênfases curriculares; os perfis de formação; vincular a formação à heterogeneidade das demandas sociais; as habilidades e competências. Todas estas medidas visam aumentar a agilidade do(a) profissional para o mercado e para a empregabilidade, visando cobrir todas as esferas de produção em que um(a) profissional seja requisitado(a). O(a) profissional flexível passa a ser o perfil de formação desejado pelo neoliberalismo. Esta é uma clara medida de produção de subjetividade que, a partir da objetivação, produz um(a) determinado(a) profissional que irá sustentar o ideário neoliberal.

O enunciado das habilidades e competências é uma novidade nessa formação e deve ser entendido como o principal elemento da reestruturação curricular. É, de certa forma, o que garante que o(a) profissional seja formado(a) para o mercado de trabalho, pois não é mais uma formação voltada especificamente aos conteúdos, mas também e especialmente voltada a aquisição do que o modelo governamental e de desenvolvimento vigente determina e requer.

Vimos também neste documento, que as DCN's para cada curso devem ser estruturadas a partir de dois tipos diferenciados de conteúdos. Nisso podemos ver uma certa reedição da lógica do currículo mínimo, que pressupunha disciplinas comuns a todas as habilitações e, além das optativas, disciplinas específicas para cada habilitação. Por fim, salientamos que tanto a formação pautada pelo currículo mínimo quanto pelas DCN's o estágio e prática têm uma função central, sendo mantida; e que a avaliação dos cursos é fundamental a partir da década de 1990 como um controle do Estado buscando garantir que os pontos de chegada tenham sido comuns e em conformidade com seus desígnios.

Quanto aos perfis de formação e as ênfases curriculares, esses são dois enunciados novos a atual formulação dos currículos. No campo da formação em psicologia, como veremos nas Considerações Finais, reeditam alguns pontos da formação da década de 1960.

Apresentaremos agora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Psicologia. Serão apresentadas as duas Resoluções – a Resolução nº 8, de 07 de março de 2004, e a Resolução nº 5, de 11 de março de 2011. Não apresentaremos nenhum dos documentos que compõem a percurso para consolidar as DCN's da psicologia, pois consideramos que para atingir os objetivos desta dissertação apresentar o resultado já é suficiente para considerar os desdobramentos da reforma curricular. Para um maior aprofundamento no percurso que compôs a Resolução das DCN's nos cursos de graduação em psicologia, indicamos ver a tese de Bernardes (2004), referenciada nesta dissertação.

5.8 RESOLUÇÃO Nº 85

Nas duas resoluções, por serem mais da ordem dos efeitos das discussões apresentadas acima, daremos ênfase às questões que versarem especificamente sobre o campo da psicologia. Não discutiremos aqui os pontos já trabalhados anteriormente quanto a educação e sua reforma, nem aprofundaremos as questões que articulam a formação de 1990 e de 1960. A articulação entre os dois currículos de psicologia será discutida nas Considerações Finais, como resposta aos objetivos e a pergunta de pesquisa, estas apenas serão pontuadas.

Para se chegar a esta resolução, um longo e sinuoso percurso na história foi necessário desde a aprovação do Parece 403/62. Inúmeras mobilizações e espaços de discussão, em diversos âmbitos, antes e depois de surgir a ideia das Diretrizes Curriculares, fizeram parte de quase 50 anos de investimentos na Educação Superior e na psicologia para configurar esta Resolução que foi aprovado no início de 2004, baseada no Parecer 0062/04, de 19 de fevereiro de 2004.

O texto da Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em psicologia, constituindo as “orientações sobre princípios, fundamentos, condições de oferecimento e procedimentos para o planejamento, a implementação e a avaliação deste cursos” (BRASIL, 2004b, artigo 2), que devem ser observadas pelas IES do país.

Define que os cursos de graduação em psicologia têm como meta central a formação do(a) psicólogo(a) voltado(a) “para atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino da psicologia” (BRASIL, 2004b, artigo 3). Vemos que as habilitações não fazem mais parte da formação em psicologia e estipula que a formação deve assegurar uma formação votada para os 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 e os direitos humanos, tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades; f) respeito à ética nas relações com clientes e usuários, com colegas, com o público e na produção e divulgação de pesquisas, trabalhos e informações da área da Psicologia; g) aprimoramento e capacitação contínuos (BRASIL, 2004b, artigo 3).

Vemos uma formação voltada à produção de conhecimento científico, buscando articular os diferentes referenciais que a psicologia dispõe enquanto ciência. É também uma descrição muito técnica da inserção profissional, voltada à capacidade do(a) profissional de inserir-se e entender o que está se passando em cada contexto. Por não corresponder aos objetivos da dissertação, enunciados como “fenômeno psicológico”, denotando certa vinculação teórica, não serão explorados aqui.

A Resolução define que a formação em psicologia deve munir os(as) profissionais dos conhecimentos requeridos para exercer as seguintes competências e habilidades gerais:

a) Atenção à saúde: os profissionais devem estar aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde psicológica e psicossocial, tanto em nível individual quanto coletivo, bem como a realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética/bioética; b) Tomada de decisões: o trabalho dos profissionais deve estar fundamentado na capacidade de avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas; c) Comunicação: os profissionais devem ser acessíveis e devem manter os princípios éticos no uso das informações a eles confiadas, na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral; d) Liderança: no trabalho em equipe multiprofissional, os profissionais deverão estar aptos a assumirem posições de liderança, sempre tendo em vista o bem-estar da comunidade; e) Administração e gerenciamento: os profissionais devem estar aptos a tomar iniciativas, fazer o gerenciamento e a administração da força de trabalho, dos recursos físicos e materiais e de informação, da mesma forma que devem estar aptos a serem empreendedores, gestores, empregadores ou líderes nas equipes de trabalho; f) Educação permanente: os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática, e de ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e o treinamento das futuras gerações de profissionais, estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmica e profissional, a formação e a cooperação através de redes nacionais e internacionais (BRASIL, 2004, artigo 4)

Convém destacar que, com exceção da alínea “a”, todas as outras alíneas podem ser transpostas às outras profissões de saúde e, sem grandes adaptações, a qualquer outra profissão. Onde estão as especificidades da psicologia nessas diretrizes curriculares? Podemos supor, assim, que na formulação das habilidades e competências para os cursos de psicologia, temos mais condições de ver qual tipo de profissional o atual modelo de desenvolvimento, governamentalidade e

produção requer do que o tipo de profissional que se espera formar a partir da singularidade dessa profissão.

Salta aos olhos uma clara vinculação das competências e habilidades com os enunciados que surgem no bojo do neoliberalismo, como: liderança, administração e gerenciamento da força de trabalho, iniciativa, tomada de decisões, empreendedores, gestores, empregadores. Todos estes enunciados estão vinculados a discursos neoliberais, que veem o profissional em psicologia como um(a) trabalhador(a) voltado(a) ao mercado e, alguns, especificamente ao mundo empresarial. Alguns enunciados como do compromisso social, tão caros à nossa profissão, nem são comentados pelas Diretrizes Curriculares para a psicologia. Em 1992, o Conselho Federal de Psicologia editou a Carta de Serra Negra, uma clara resistência a este tipo de formação do(a) psicólogo(a). Vemos enunciados de outra ordem que não foram considerados na formulação das DCN's. Cito os princípios para a formação estipulados neste documento, pois considero de suma importância pontuar explicitamente movimentos de resistência à lógica neoliberal de formação presente nas DCN's:

- 1) desenvolver a consciência política de cidadania, e o compromisso com a realidade social e a qualidade de vida;
- 2) desenvolver atitude de construção de conhecimento, enfatizando uma postura crítica, investigadora e criativa, fomentando a pesquisa num contexto de ação-reflexão-ação, bem como viabilizando a produção técnico-científica;
- 3) desenvolver o compromisso da ação profissional cotidiana baseada em princípios éticos, estimulando a reflexão permanente destes fundamentos;
- 4) desenvolver o sentido da universidade, contemplando a interdisciplinaridade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- 5) desenvolver a formação básica pluralista, fundamentada na discussão epistemológica, visando a consolidação de práticas profissionais, conforme a realidade sociocultural, adequando o currículo pleno de cada agência formadora ao contexto regional;
- 6) desenvolver uma concepção de homem, compreendido em sua integralidade e na dinâmica de suas condições concretas de existência;
- 7) desenvolver práticas de interlocução entre os diversos segmentos acadêmicos, para avaliação

permanente do processo de formação (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 1992, p. 1).

Felizmente, mesmo que a formação em psicologia apregoada pela DCN's tenha esse caráter tão empresarial e neoliberal, vemos o discurso do compromisso social se fazer presente em boa parte das formações e das discussões sobre o papel do psicólogo em sua atuação. Não obstante, como apresenta Rivero (2011), precisamos considerar estes princípios da formação em psicologia como outro modelo de governamentalidade também presente na formação, resistindo ao empobrecimento político da formação e da psicologia que as DCN's para os cursos de psicologia promovem. Esperamos que os docentes das IES levem em consideração estas recomendações do Conselho e as contemplem a partir de seus Projetos Político-Pedagógicos. Se assim for, teremos mais condições de resistir aos discursos que tendem a cooptar e obliterar uma atuação pautada em lógicas que produzem pobreza, exclusão e toda sorte de sofrimento.

Define no artigo 5 que a formação deve ter os seguintes eixos estruturantes articulando os conhecimentos, as habilidades e as competências:

a) Fundamentos epistemológicos e históricos que permitam ao formando o conhecimento das bases epistemológicas presentes na construção do saber psicológico, desenvolvendo a capacidade para avaliar criticamente as linhas de pensamento em Psicologia; b) Fundamentos teórico-metodológicos que garantam a apropriação crítica do conhecimento disponível, assegurando uma visão abrangente dos diferentes métodos e estratégias de produção do conhecimento científico em Psicologia; c) Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional, de forma a garantir tanto o domínio de instrumentos e estratégias de avaliação e de intervenção, quanto a competência para selecioná-los, avaliá-los e adequá-los a problemas e contextos específicos de investigação e ação profissional; d) Fenômenos e processos psicológicos, que constituem classicamente objeto de investigação e atuação no domínio da Psicologia, de forma a propiciar amplo conhecimento de suas características,

questões conceituais e modelos explicativos construídos no campo, assim como seu desenvolvimento recente; e) Interfaces com campos afins do conhecimento para demarcar a natureza e a especificidade do fenômeno psicológico e percebê-lo em sua interação com fenômenos biológicos, humanos e sociais, assegurando uma compreensão integral e contextualizada dos fenômenos e processos psicológicos; f) Práticas profissionais voltadas para assegurar um núcleo básico de competências que permitam a atuação profissional e a inserção do graduado em diferentes contextos institucionais e sociais, de forma articulada com profissionais de áreas afins (BRASIL, 2004b, artigo 5)

Os eixos estruturantes são uma singularidade das DCN's para os cursos de psicologia. Enquanto elemento do currículo, teremos oportunidade de explorar sua potencialidade nas Considerações Finais. Eles são uma articulação entre conhecimentos e habilidades e competências, portanto uma articulação entre direções teóricas e direções práticas da formação. Em suma, são a espinha dorsal da formação em psicologia, que visa trazer continuidade e articulação aos diferentes momentos e elementos da formação, atravessando a formação tanto numa perspectiva horizontal (nas matérias e conteúdos das disciplinas) e quanto numa perspectiva transversal (núcleo comum, ênfases curriculares, estágios e semestres, ou fases da formação).

A Resolução define que a identidade da graduação em psicologia no país deve ser aferida através de um *núcleo comum* de formação, que é definido por um conjunto de competências, habilidades e conhecimentos. Este núcleo estabelece a formação uma base homogênea no país, além de uma capacitação básica para lidar com conteúdos de psicologia. O núcleo comum tem a mesma lógica das disciplinas obrigatórias do currículo mínimo da década de 1960.

O artigo 8 define competência como “desempenhos e atuações requeridas do formando”, garantindo ao/à profissional um domínio básico de conhecimentos psicológicos, além da capacidade de utilizá-los em diversos contexto que demandem “investigação, análise, avaliação, prevenção e atuação em processos psicológicos e psicossociais”, tanto na promoção quanto na qualidade de vida. Apresenta 15 competências específicas descritas nas alíneas neste artigo, são elas:

a) Analisar o campo de atuação profissional e seus desafios contemporâneos; b) Analisar o contexto em que atua profissionalmente em suas dimensões institucional e organizacional, explicitando a dinâmica das interações entre os seus agentes sociais; c) Identificar e analisar necessidades de natureza psicológica, diagnosticar, elaborar projetos, planejar e agir de forma coerente com referenciais teóricos e características da população-alvo; d) Identificar, definir e formular questões de investigação científica no campo da Psicologia, vinculando-as a decisões metodológicas quanto à escolha, coleta, e análise de dados em projetos de pesquisa; e) Escolher e utilizar instrumentos e procedimentos de coleta de dados em Psicologia, tendo em vista a sua pertinência; f) Avaliar fenômenos humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, em diferentes contextos; g) Realizar diagnóstico e avaliação de processos psicológicos de indivíduos, de grupos e de organizações; h) Coordenar e manejar processos grupais, considerando as diferenças individuais e socioculturais dos seus membros; i) Atuar inter e multiprofissionalmente, sempre que a compreensão dos processos e fenômenos envolvidos assim o recomendar; j) Relacionar-se com o outro de modo a propiciar o desenvolvimento de vínculos interpessoais requeridos na sua atuação profissional; k) Atuar profissionalmente, em diferentes níveis de ação, de caráter preventivo ou terapêutico, considerando as características das situações e dos problemas específicos com os quais se depara; l) Realizar orientação, aconselhamento psicológico e psicoterapia; m) Elaborar relatos científicos, pareceres técnicos, laudos e outras comunicações profissionais, inclusive materiais de divulgação; n) Apresentar trabalhos e discutir ideias em público; o) Saber buscar e usar o conhecimento científico necessário à atuação profissional, assim como gerar conhecimento a partir da prática profissional (BRASIL, 2004b, artigo 8).

Vemos aqui também, em sua maioria, as competências serem definidas de uma perspectiva demasiadamente técnica, além da capacidade do(a) profissional em adaptar-se ao contexto e resolver seus problemas. Mais uma vez, podemos questionar a capacidade crítica deste profissional, já que parece que as competências são meras ações de resposta.

Com o artigo 9, define que as competências básicas 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, 2004b, artigo 9).

O artigo 10 define o que são as ênfases curriculares, “entendidas como um conjunto delimitado e articulado de competências e habilidades que configuram oportunidades de concentração de estudos e estágios em algum domínio da psicologia” (BRASIL, 2004b, artigo 10), vindo da diversidade de orientações teórico-metodológicas. Os cursos de psicologia devem explicitar e detalhar as ênfases curriculares que adotará, descrevendo-as detalhadamente (BRASIL, 2004b, artigo 11). Esta definição no projeto do curso deverá envolver “um conjunto de competências e habilidades dentre aquelas que integram o domínio das competências gerais do psicólogo”, devendo ser compatível tanto com as demandas sociais e potenciais quanto com a vocação e as condições de cada IES (BRASIL, 2004b, artigo 11, parágrafo primeiro). Definidas estas competências e habilidades, o projeto deverá apresentar os

conteúdos e as experiências de ensino capazes de garantir esta concentração de estudo específica (BRASIL, 2004b, artigo 11, parágrafo segundo) e deve oferecer, pelo menos, duas ou mais ênfases curriculares (BRASIL, 2004b, artigo 11, parágrafo terceiro).

O artigo 12 explica um pouco melhor o que pode ser considera ênfase curricular, argumentando que os domínios mais consolidados de atuação profissional podem ser considerados ponto de partida para definir as ênfases, estipulando que o subconjunto de competências que define o escopo de cada ênfase “deverá ser suficientemente abrangente para não configurar uma especialização em uma prática, procedimento ou local de atuação do psicólogo” (BRASIL, 2004b, artigo 12, parágrafo primeiro). No final do artigo, apresenta algumas possibilidades de ênfases:

a) Psicologia e processos de investigação científica que consiste na concentração em conhecimentos, habilidades e competências de pesquisa já definidas no núcleo comum da formação, capacitando o formando para analisar criticamente diferentes estratégias de pesquisa, conceber, conduzir e relatar investigações científicas de distintas naturezas; b) Psicologia e processos educativos que compreende a concentração nas competências para diagnosticar necessidades, planejar condições e realizar procedimentos que envolvam o processo de educação e de ensino-aprendizagem através do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de indivíduos e grupos em distintos contextos institucionais em que tais necessidades sejam detectadas; c) Psicologia e processos de gestão que abarca a concentração em competências definidas no núcleo comum da formação para o diagnóstico, planejamento e uso de procedimentos e técnicas específicas voltadas para analisar criticamente e aprimorar os processos de gestão organizacional, em distintas organizações e instituições; d) Psicologia e processos de prevenção e promoção da saúde que consiste na concentração em competências que garantam ações de caráter preventivo, em nível individual e coletivo, voltadas a capacitação de indivíduos, grupos, instituições e comunidades

para protegerem e promoverem a saúde e qualidade de vida, em diferentes contextos em que tais ações possam ser demandadas; e) Psicologia e processos clínicos que envolve a concentração em competências para atuar, de forma ética e coerente com referenciais teóricos, valendo-se de processos psicodiagnósticos, de aconselhamento, psicoterapia e outras estratégias clínicas, frente a questões e demandas de ordem psicológica apresentadas por indivíduos ou grupos em distintos contextos; f) Psicologia e processos de avaliação diagnóstica que implica na concentração em competências referentes ao uso e ao desenvolvimento de diferentes recursos, estratégias e instrumentos de observação e avaliação úteis para a compreensão diagnóstica em diversos domínios e níveis de ação profissional (BRASIL, 2004b, artigo 12)

Apesar de deixar claro que as ênfases curriculares não devem se configurar numa especialização em determinada área de atuação ou prática, o que temos visto nos Projetos Político-Pedagógicos de psicologia é uma reedição das psicologias aplicadas que atravessavam a formação na década de 1960. Infelizmente, ainda tem sido muito difícil para a formação em psicologia desvincular-se da psicologia clínica, da psicologia do trabalho e da psicologia educacional, colocando-as como ênfases curriculares. Podemos vê-las, inclusive, essa clara articulação nas ênfases curriculares sugeridas pela Resolução. Este ponto também será discutido e profundado nas Considerações Finais.

Prevê, ainda no artigo 12, que nada impede que as IES, nos seus projetos de curso, concebem recortes inovadores de competências que acabem por configurar novos arranjos de práticas. Além do detalhamento das competências que compõem as ênfases, no projeto do curso deve constar o detalhamento das disciplinas que “darão o suporte do conhecimento acumulado necessário para o seu desenvolvimento pelo formando” (BRASIL, 2004b, artigo 12, parágrafo segundo). Ademais, as ênfases ainda devem incorporar estágios supervisionados, estruturado visando garantir o desenvolvimento das competências específicas previstas (BRASIL, 2004b, artigo 12, parágrafo terceiro).

O artigo 13 prevê a formação de professor de psicologia se dará em um projeto pedagógico complementar e diferenciado, elaborado conforme a legislação que regulamenta a formação de professores do

país. Este projeto pedagógico, além de propiciar o desenvolvimento das competências e habilidades constantes no núcleo comum do respectivo curso de psicologia, deve prever as contempladas nas DCN's para a formação de professores(as) da Educação Básica em nível superior. Comentaremos este ponto no próximo documento.

A organização do curso deve ser articulada, proporcionando ao/à aluno(a) desenvolver as competências do núcleo comum e das ênfases curriculares sem concebe-los como momentos estanques da formação (BRASIL, 2004b, artigo 14). O projeto do curso deve explicitar todas as condições necessárias para o seu funcionamento: “carga horária efetiva global, do núcleo comum e das parte diversificadas, inclusive dos diferentes estágios supervisionados, bem como a duração máxima do curso” (BRASIL, 2004b, artigo 15). Deverá, ainda, ter avaliações periódicas que possibilitem coletar informações necessárias para o aprimoramento do curso (BRASIL, 2004b, artigo 16).

No artigo 17, a Resolução estabelece que as atividades acadêmicas devem oferecer elementos que propiciem a aquisição das competências, habilidades e conhecimentos básicos, aproximando o(a) formando(a), gradualmente, do exercício profissional “correspondente às competências previstas para a formação. Expõe que os eixos estruturantes do curso devem ser “decompostos em conteúdos curriculares e agrupados em atividades acadêmicas, com objetivos de ensino, programas e procedimentos específicos de avaliação” (BRASIL, 2004b, artigo 18).

O planejamento acadêmico deve garantir atividades individuais e em equipe, asseguradas por carga horária e plano de estudo, que incluam os seguintes atividades:

- a) Aulas, conferências e palestras;
- b) Exercícios em laboratórios de Psicologia;
- c) Observação e descrição do comportamento em diferentes contextos;
- d) Projetos de pesquisa desenvolvidos por docentes do curso;
- e) Práticas didáticas na forma de monitorias, demonstrações e exercícios, como parte de disciplinas ou integradas a outras atividades acadêmicas;
- f) Consultas supervisionadas em bibliotecas para identificação crítica de fontes relevantes;
- g) Aplicação e avaliação de estratégias, técnicas, recursos e instrumentos psicológicos;
- h) Visitas documentadas através de relatórios a instituições e

locais onde estejam sendo desenvolvidos trabalhos com a participação de profissionais de Psicologia; i) Projetos de extensão universitária e eventos de divulgação do conhecimento, passíveis de avaliação e aprovados pela instituição; j) Práticas integrativas voltadas para o desenvolvimento de habilidades e competências em situações de complexidade variada, representativas do efetivo exercício profissional, sob a forma de estágio supervisionado (BRASIL, 2004b, artigo 19).

Quanto aos estágios supervisionados, define estes como um “conjunto de atividades de formação, programados e diretamente supervisionados por membros do corpo docente de instituição formadora e procuram assegurar a consolidação e articulação das competências estabelecidas” (BRASIL, 2004b, artigo 20). Versa que estes devem assegurar o contato do(a) formando(a) com “situações, contextos e instituições” permitindo que os conhecimentos, habilidades e competências se concretizem, aconselhando que as atividades de estágio se distribuam ao longo do curso (BRASIL, 2004b, artigo 21), estruturando-se em dois níveis, estágio básico e estágio profissional (BRASIL, 2004b, artigo 22).

Parágrafo primeiro: O estágio supervisionado básico incluirá o desenvolvimento de práticas integrativas das competências e habilidades previstas no núcleo comum; Parágrafo segundo: Cada estágio supervisionado específico incluirá o desenvolvimento de práticas integrativas das competências, habilidades e conhecimentos que definem cada ênfase proposta pelo projeto de curso; Parágrafo terceiro: Os estágios básico e específico deverão perfazer, ao todo, pelo menos 15% da carga horária total do curso (BRASIL, 2004b, artigo 22).

Regulamenta que os estágios devem ser documentados, para garantir que a instituição possa avaliar se o(a) aluno(a) está desenvolvendo as habilidades e competências previstas (BRASIL, 2004b, artigo 23). Além disso, as IES devem reconhecer atividades dos(as) alunos(as) em outras instituições, desde que estas contribuam para o desenvolvimento das habilidades e competências previstas pelo

seu projeto de curso (BRASIL, 2004b, artigo 24). Por fim, no artigo 25, estipula que os projetos de curso devem prever um Serviço de Psicologia, tendo como função responder às exigências da formação que seu projeto de curso coloca e em consonância as competências que prevê e com as demandas da comunidade na qual está inserida (BRASIL, 2004b, artigo 25).

Quanto à questão dos estágios, cabe comentar que são eles os responsáveis pela articulação dos conhecimentos à prática e também pelo desenvolvimento de habilidades e competências, a partir da supervisão.

5.9 RESOLUÇÃO Nº 5

A Resolução Nº 5 “institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia”. Antes dessa resolução, a que estava em vigor era a Resolução Nº 8, de 7 de maio de 2004. A diferença é que a Resolução Nº 8 não contemplava o projeto pedagógico de formação de professores de psicologia, artigo 13.

Como na Resolução nº 8, o artigo prevê que a formação de professores(as) de psicologia far-se-á em um projeto pedagógico complementar e diferenciado, em consonância com a legislação que regulamente a formação de professores(as) no Brasil. No entanto, prevê os seguintes objetivos para a formação de professores(as) de psicologia:

- a) Complementar a formação dos psicólogos, articulando os saberes específicos da área com os conhecimentos didáticos e metodológicos, para atuar na construção de políticas públicas de educação, na educação básica, no nível médio, no curso Normal, em cursos profissionalizantes e em cursos técnicas, na educação continuada, assim como em contextos de educação informal como abrigos, centros socioeducativos, instituições comunitárias e outros;
- b) possibilitar a formação de professores de psicologia comprometidos com as transformações político-sociais, adequando sua prática pedagógica às exigências de uma educação inclusiva;
- c) formar professores de psicologia comprometidos com os valores da solidariedade e

da cidadania, capazes de refletir, expressar e construir, de modo crítico e criativo, novos contextos de pensamento e ação (BRASIL, 2011, artigo 13, parágrafo primeiro).

Os conhecimentos, as habilidades e competências para o professor de psicologia devem articular-se a partir dos seguintes eixos estruturantes:

a) Psicologia, Políticas Públicas e Educacionais, que prepara o formando para compreender a complexidade da realidade educacional do País e fortalece a elaboração de políticas públicas que se articulem com as finalidades da educação inclusiva; b) Psicologia e Instituições Educacionais, que prepara o formando para compreensão das dinâmicas e políticas institucionais e para o desenvolvimento de ações coletivas que envolvam os diferentes setores e protagonistas das instituições, em articulação com as demais instâncias sociais, tendo como perspectiva a elaboração de projetos político-pedagógicos autônomos e emancipatórios; c) Filosofia, Psicologia e Educação, que proporciona ao formando o conhecimento das diferentes abordagens teóricas que caracterizam o saber educacional e pedagógico e as práticas profissionais, articulando-os com os pressupostos filosóficos e conceitos psicológicos; d) Disciplinaridade e interdisciplinaridade, que possibilita ao formando reconhecer o campo específico da Educação e percebê-lo nas possibilidades de interação com a área da Psicologia, assim como com outras áreas do saber, em uma perspectiva de educação continuada (BRASIL, 2011, artigo 13, parágrafo segundo).

O parágrafo terceiro deste artigo estipula que a formação de professores(as) de psicologia deve oferecer os conteúdos que destaquem e promovam uma visão abrangente do papel social do(a) educador(a), bem como a reflexão sobre prática e o aperfeiçoamento contínuo do(a) futuro(a) professor(a) (alínea a), ainda, que articulem e utilizem competências, habilidades e conhecimentos para a “ampliação e o amadurecimento do papel do professor” (alínea b). Consideram o

contexto socioeconômico e cultura em que estarão atuando na organização didática de conteúdo e as estratégias e técnicas a serem empregadas, bem como as características de aprendizagem e de desenvolvimento dos(as) alunos(as) (alínea c). Propiciem o conhecimento da organização escolar, da gestão e da legislação de ensino na educação brasileira, bem como a análise das questões educacionais pertinentes ao trabalho docente e a dinâmica institucional (alínea d) e, por fim, potencializem a reflexão sobre a realidade educacional brasileira e a necessária articulação com as políticas públicas educacionais e com o contexto socioeconômico mais amplo (alínea d).

Os conteúdos que caracterizam este tipo de formação devem ser adquiridos no decorrer do curso de psicologia e devem ser complementados por espaços que propiciem a prática, estágios (BRASIL, 2011, artigo 13, parágrafo segundo quarto). A carga horária do curso deve ter 500 horas de conteúdos específicos de educação e 300 horas de estágio curricular supervisionado, compondo ao todo 800 horas, além da carga horária do curso de psicologia (BRASIL, 2011, artigo 13, parágrafo segundo sexto). As atividades do curso de Formação de Professores(as) podem ser “assimiladas e adquiridas por meio da complementação ao curso de psicologia”, sendo oferecido a todos(as) os(as) alunos(as) dos cursos de graduação em psicologia, que podem ou não cursar a licenciatura (BRASIL, 2011, artigo 13, parágrafo segundo sétimo).

A prática profissional do(a) professor(a) de psicologia deve se desenvolver:

Em uma perspectiva de análise do trabalho educativo na sua complexidade, cujas atividades devem ser planejadas com a intenção de promover a reflexão e a organização do trabalho em equipes, o enfrentamento de problemas concretos do processo ensino-aprendizagem e da dinâmica própria do espaço escolar, e a reflexão sobre questões ligadas às políticas educacionais do país, aos projetos político-pedagógicos institucionais e às ações político-pedagógicas ((BRASIL, 2011, artigo 13, parágrafo quinto).

O artigo finaliza afirmando que os(as) alunos(as) que satisfizerem todas as exigências do curso de formação de professores(as)

de psicologia “terão apostilada, em seus diplomas de curso de psicologia, a licenciatura” (BRASIL, 2011, artigo 13, parágrafo oitavo).

Vemos uma formação mais voltada à pedagogia. Convém destacar que a formação dos(as) professores(as) de psicologia não deve ser confundida com uma ênfase curricular; é um projeto de formação a parte. Além do mais, cabe fazer um comentário sobre a questão da licenciatura. O parágrafo sétimo institui que é obrigatório aos cursos de psicologia oferecer a licenciatura, mesmo que seja facultativo ao(a) aluno(a) cursar. No entanto, desde 2008, o ensino de psicologia no Ensino Médio não é mais obrigatório. Podemos, sim, considerar que esta medida contempla lutas há muito travadas pelos profissionais para garantir o ensino de psicologia no Ensino Médio, no entanto, cabe ressaltar que a partir de 2008 este campo de atuação sofreu considerável redução, mesmo que o professor de psicologia possa atuar em cursos de nível profissionalizante e outros.

A questão do estágio e a obrigatoriedade da psicologia no Ensino Médio têm gerado diversos embates entre os profissionais, os Conselhos e a ABEP quando falamos nas licenciaturas. Cabe ressaltar, com aponto a Carta de Salvador (ABEP, 2011), redigida pela ABEP em conjunto com os coordenadores de curso de todo o país, que existe hoje a campanha 8 razões para aprender Psicologia no Ensino Médio, sendo a ABEP responsável pela condição da campanha. Ademais, é importante destacar que a Carta de Salvador recomenda que, sendo obrigatório oferecer a licenciatura nos cursos, esta deve ser contemplada como último semestre da formação. Orienta ainda que o estágio curricular em nível médio pode ser feito em qualquer disciplina da área das ciências humanas, argumentando que o trabalho em equipe já é previsto pelas DCN's para os cursos de psicologia.

Feita esta apresentação e análise dos documentos, temos condições de seguir para as Considerações Finais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação busca discutir os efeitos ou desdobramentos da reforma curricular iniciada nos anos de 1990 no currículo e na formação em psicologia, quais mudanças ocorreram em relação ao currículo que foi proposto na década de 1960. Para isso, além da análise documental recém-explorada, apresentamos um pouco da história da educação brasileira, buscando contextualizar a década de 1960 e a década de 1990. Assim, não podemos nos satisfazer apresentando apenas os pontos que respondem ao objetivo geral, mas precisamos também, pela importância do tema e contextualizando a resposta, fazer uma discussão mais ampla sobre a educação brasileira, discutindo diferenças entre as décadas de 1960 e 1990, retomando pontos essenciais para entender a educação brasileira, a Educação Superior brasileira e os currículos de nível superior e, respectivamente, o elementos dos currículos de psicologia.

Mesmo estando delimitado nesta dissertação discutir a formação superior e a formação em psicologia vinculando-a a graduação, não podemos deixar de considerar a amplitude desse processo, reduzindo formação superior à graduação. Como já explorado no início desta dissertação, partimos do argumento que a formação em nível superior é também produzida pela cultura e que esta também produz aquela. Nestes processos, como considera Bernardes (2006, p. 18), “a escola é percebida como ‘máquina de produção’ (e, não simplesmente, reprodução social)”. Obviamente, esta reflexão expande-se ao rol da profissionalização, não considerando o processo de tornar-se profissional a simples conclusão de uma graduação ou obtenção de um diploma. A formação profissional é influenciada pela cultura que, com todos os dispositivos de dispõe, influencia nesse processo para além do próprio currículo e dos processos organizativos próprios da Educação Superior.

Como primeiro ponto a ser considerado nestas considerações finais, precisamos perspectivar a Educação Superior no Brasil, seu processo de reestruturação, gerencial e curricular, sob o prisma da governamentalidade de Michel Foucault. Esta primeira consideração é importante, pois o que está em jogo é o ingresso de uma forma específica de governar, o neoliberalismo, na educação brasileira. Para Foucault (2008), a governamentalidade é um:

Conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e

as táticas que permitem exercer esta forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por ‘governamentalidade’ entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de ‘governo’ sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por ‘governamentalidade’, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tomou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco ‘governamentalizado’ (FOUCAULT, 2008, p. 143-144).

A política de educação é pensada neste trabalho tendo uma função estratégica enquanto parte de uma governamentalidade, enquanto parte de uma forma de governar a população. Assim, a educação brasileira é, como boa parte das políticas brasileiras, resposta ao ingresso do neoliberalismo na educação. O liberalismo foi uma forma de governo que desde muito tempo ganhou espaço nos Estados modernos enquanto uma “arte de governar”, como escreve Foucault. No entanto, como vimos, entrando em crise no início do século passado, surge o Estado de Bem-Estar Social como uma alternativa à crise que se instalava nas décadas de 1920 e 1930. Por sua vez, nas décadas de 1960 e 1970 este modelo gerencial também começa a entrar em crise. Trata-se da famosa crise de acumulação do capital e, a partir de um modelo reestruturação produtiva do capital (modelo de acumulação flexível) surge, então, o neoliberalismo também como uma tentativa de enfrentamento desta crise. Como vimos, este movimento também tomou a educação como um campo útil aos seus interesses políticos e econômicos e esta passou a sofrer transformações enquanto técnica de governo voltada ao enfrentamento da crise. É nesse sentido que a educação é parte de um dispositivo de governamentalidade do Estado neoliberal.

O neoliberalismo, então, contingencia a educação brasileira e o atual modelo de Educação Superior brasileira. Esta, assim como a formação em psicologia, estava aliada a uma lógica liberal e, agora, desde o final do século XX, está filiada a uma lógica neoliberal. Dessa forma, as Diretrizes Curriculares, primeiro ponto que abordaremos adiante na comparação entre os modelos de formação propostos, “são dispositivos tecnológicos produzidos a partir de certa racionalidade prática que caracterizam formas específicas de governo” (BERNARDES, 2012, p. 220).

Como um primeiro efeito, podemos citar que a educação passa a ser organizada como um produto ou um serviço no mercado, voltando-se, por conta das formulações do Estado mínimo, à iniciativa privada. Promovendo a livre iniciativa como motora do desenvolvimento social, acaba operando uma ruptura entre o público e o privado, voltando sua atenção para o segundo e, como consequência, enaltecendo posturas empresariais e competitivas dentro da educação. Por este mesmo motivo, tende a reduzir e até mesmo obliterar os direitos conquistados, dando a administração da iniciativa privada setores como previdência, saúde e educação. Este primeiro efeito do neoliberalismo na educação não poderia deixar de ser citado, uma vez que é talvez o menos sutil e mais cruel num contexto de país em desenvolvimento, já que boa parte da população brasileira não tem condições de pagar por educação. Mesmo que o governo disponibilize e tenha a universalização da educação como prioridade, como vimos na LDB de 1996, o que vemos é uma educação pública de pouca qualidade, sucateada, e uma educação privada forte, o que acaba mantendo e propagando a desigual oportunidade no mercado de trabalho e as antigas relações de dominação num contexto de pobreza.

Ainda, sendo fiel aos interesses do neoliberalismo e abordando a complexidade que o conceito de governamentalidade nos impele, precisamos entender este processo também enquanto produtor de subjetividade, considerando-o um modo de subjetivação no debate sobre como nos tornamos sujeitos na modernidade capitalista. Como vimos a partir de Mancebo (1999), a neoliberalismo enquanto uma forma de governo só terá sucesso se a cultura neoliberal se tornar um modo de ser. Nesse sentido, usa-se o espaço educativo institucionalizado como um veículo de transmissão das ideias neoliberais, ressaltando as excelências do mercado livre e da iniciativa privada, educando consumidores e não cidadãos, produzindo um indivíduo-profissional individualista, competitivo, que se adapta com facilidade ao mercado de trabalho (um(a) profissional flexível) e que, voltando-se para o saber-

fazer em detrimento da criticidade, produz um profissional também pouco crítico, despolitizado. De acordo com Mancebo (1999), a reflexão crítica penderá para o conformismo e para o pensamento submisso. Ademais, é, como vimos, uma educação voltada para exacerbação de um indivíduo específico, o indivíduo liberal (livre, autônomo, independente e consciente de si).

Os efeitos da reestruturação da educação, e especificamente da Educação Superior, serão abordados na sua interface com formação em psicologia, ou seja, não discutiremos especificamente as mudanças curriculares isolando-as dos desdobramentos no campo da formação em psicologia. Como veremos, alguns elementos do modelo atual de currículo em psicologia tem correspondências diretas com formulações da década de 1960 e outros se apresentam como novidades.

Antes de discutir as mudanças na formação em psicologia, apresentamos uma tabela comparativa entre o currículo mínimo e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Psicologia.

Currículo Mínimo	DCN's
Três habilitações (bacharel, licenciado e psicólogo/a);	Não consta;
Matérias e Disciplinas;	Conhecimentos, Habilidades e Competências;
Parte comum às habilitações;	Núcleo comum da formação;
Não consta;	Ênfases curriculares;
Não consta;	Eixos estruturantes;
O estágio permanece.	

Como principal mudança na formação em psicologia, vemos uma mudança na lógica do currículo, mudando do currículo mínimo às Diretrizes Curriculares Nacionais, estratégia criada a partir da década de

1990, especialmente, com a LDB de 1996. Vimos que no Parecer 403/62, e na sua respectiva Resolução, que a formação em psicologia era pautada pela lógica do currículo mínimo, caracterizado por uma organização curricular que determinava disciplinas a serem cursadas e matérias a serem contempladas. É uma formação, como pudemos discutir, baseada numa perspectiva que define o processo de ensino-aprendizagem a partir da transmissão de conhecimentos específicos, parcelado por disciplinas e que tem o estudo isolado dos problemas e dos processos concretos do contexto social, onde a aprendizagem se dá a partir do acúmulo de informações. Já na estrutura curricular proposta pela LDB/96 vemos as Diretrizes Curriculares, entendidas como “orientações sobre os princípios, fundamentos, condições de oferecimento e procedimentos para o planejamento, a implementação e a avaliação dos cursos” (BRASIL, 2011), tendo como objetivo da formação em psicologia, em detrimento das matérias e disciplinas do currículo mínimo, dotar os profissionais dos conhecimentos requeridos para o exercício de determinadas competências e habilidades (BRASIL, 2011).

De forma geral, as DCN's são referências para as IES organizarem suas formações que, em detrimento da rigidez identificada nos currículos mínimos, permite certa flexibilidade na construção dos currículos e que, por sua vez, permite flexibilidade de cursos e carreiras (BRASIL, 1997a, 1997b). Desse modo, ao invés de privilegiar disciplinas (BRASIL, 1962b, 1962d), deve “propor linhas gerais capazes de definir quais competências e habilidades que se deseja desenvolver” (BRASIL, 1997b, p. 2), e que seja um modelo capaz de adaptar-se “às dinâmicas condições de perfil profissional exigido pela sociedade, onde a graduação passa a ter um papel de formação inicial no processo contínuo de educação permanente que é inerente ao mundo do trabalho” (BRASIL, 1997b, p. 2). Outro ponto que será abordado aqui é a mudança do de “habilitações” (BRASIL, 1962b, 1962d) para “perfis de formação”, anunciado na citação anterior. No entanto, faremos um breve comentário sobre esta mudança das disciplinas e matérias para as habilidades e competências.

De acordo com Bernardes (2004, 2006) e Rivero (2011), esta mudança para as habilidades e competências é apenas aparente, uma vez que não sendo realmente compreendida, o que se vê nas reformas curriculares nos cursos de psicologia é a mudança de nome de disciplinas. Para estes autores, o currículo quase nunca é problematizado como um campo de conflitos entre cultura e conhecimentos e, assim, as políticas curriculares oficiais, que submetem a escola à lógica do

mercado, acabam vendo o currículo como uma simples via de acesso para determinados fins, fazendo do currículo um mero instrumento. Como a escola tende a submeter a formação à produção de valores dominantes, esta concepção desvaloriza os currículos transformando-os em ferramenta manipulável de acordo com diferentes objetivos que, por sua vez, transforma os currículos numa mera peça técnica, neutra e apolítica. Por conta disso, de acordo com Bernardes (2006), as mudanças curriculares que se tem visto, quase sempre, são percebidas com uma simples mudança de disciplinas dentro de um respectivo departamento, que geralmente tem ficado às revelias do mercado, contemplando os conteúdos e as práticas que estão mais em voga. É um uso tecnicista do currículo, presente na formação até hoje. O seguinte trecho exemplifica bem, a questão:

As dimensões do que se chama (equivocadamente, diga-se de passagem) de clínica psicológica encontra terreno fértil para as propostas: saem de cena os fenômenos relacionados à tristeza, melancolia etc., e entra a depressão. Estresse, toxicomanias, síndrome do pânico, dentre outras, fazem sucesso nas propostas de alterações curriculares. Focada em conteúdos, as síndromes e transtornos de plantão junto à mídia medicamentosa impulsionam as reformas, promovendo trocas de disciplinas (ou de conteúdos das disciplinas), mercantilizando o currículo e a formação profissional. Há uma enxurrada de novas síndromes apresentadas diariamente. A lógica conteudista, na maioria das vezes, caminha lado a lado com posicionamentos pouco críticos para reformas (BERNARDES, 2006, p. 20).

Como vimos no Edital nº 4, há a especificação de que as DCN's devem “definir diferentes perfis profissionais para cada área do conhecimento, garantindo uma flexibilidade de cursos e carreiras e promovendo a integração do ensino da graduação com a pós-graduação”. Os perfis devem responder à “heterogeneidade das demandas sociais”, formando profissionais de alto nível aptos a se inserirem em diferentes setores profissionais (BRASIL, 1997b). Não há referência direta em nenhum documento quanto a esta substituição das

habilitações por ênfases curriculares na Resolução Nº 5, no entanto sua dedução é gritante quando analisamos mais de perto.

A lei 4.119/62 e o Parecer 403/62 são claros ao afirmar que existem três habilitações em psicologia: o bacharelado, a licenciatura e a formação do(a) psicólogo(a). Estas habilitações dividiam os cursos em três e, como pudemos ver, o bacharelado era um curso mais rápido exigido como pré-requisito para o curso de licenciatura e de formação do psicólogo. Estas habilitações são herança da lógica liberal que atravessa a educação desde antes da década de 1960, pois a partir das habilitações se constituíram cursos mais rápidos e baratos para as instituições particulares, facilitando o acesso e a formação de profissionais de nível superior.

Na Resolução Nº 5, não há mais a referência direta à formação em psicologia a partir de diferentes habilitações. Como expressa o artigo 3, “o curso de graduação em psicologia tem como meta central a formação do psicólogo voltado para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino de psicologia” (BRASIL, 2011).

No entanto, como apresenta Bernardes (2012), a lógica liberal que previa as habilitações se encontra com a retórica da Psicologia Aplicada por meio das ênfases curriculares, acabando, ao menos em parte, por reeditar as habilitações quando, por exemplo, sugere como uma ênfase “psicologia e processos de investigação”. Sugerir que uma ênfase forme pesquisadores(as) não seria reeditar o bacharelado com outra roupagem? A pesquisa deve estar presente já no núcleo comum e ser distribuída ainda sob as ênfases curriculares.

Podemos ainda questionar a licenciatura em psicologia. A partir dela existe então uma habilitação em licenciatura na formação em psicologia? É considerada uma formação que se dará em “um projeto pedagógico complementar e diferenciado, elaborado em conformidade com a legislação que regulamenta a formação de professores no país” (BRASIL, 2011). Esta formação que é considerada complementar a formação do(a) psicólogo(a), mas seria também uma reedição da habilitação de licenciatura em psicologia da década de 1960? Parece tanto com uma habilitação que chega a ser estranho não terem regulamentado, ou explicitado, assim no corpo da Resolução.

As ênfases curriculares são, como no caso das competências e habilidades, bem como matérias disciplinas, uma novidade apenas aparente. Desde as Diretrizes Curriculares firmadas em 2004, com a Resolução Nº 8, temos um currículo organizado por um núcleo comum que acaba se subdividindo em diferentes ênfases curriculares (BRASIL, 2004b; 2011). Sobre o núcleo comum, falaremos mais adiante.

De acordo com o artigo 10 da Resolução Nº 5, de março de 2011 (BRASIL, 2011), a formação em psicologia pela sua diversidade de orientações teórico-metodológicas, práticas e contextos de inserção profissional deve “diferenciar-se em ênfases curriculares, entendidas como um conjunto delimitado e articulado de competências e habilidades que configuram oportunidades de concentração de estudos e estágios em algum domínio da psicologia” (BRASIL, 2011, p. 2)

As ênfases curriculares são um aprofundamento em “algum domínio da Psicologia” (BRASIL, 2011), em algum campo de atuação, em outras palavras, que proporcionaram ao/à aluno(a) desenvolver mais habilidades e competências específicas para este campo. De acordo com o artigo 12 da Resolução nº 5:

Os domínios mais consolidados de atuação profissional do psicólogo no país podem constituir-se como ponto de partida para a definição de ênfases curriculares, sem prejuízo para que, no projeto de curso, as instituições formadoras concebam recortes inovadores de competências que venham a instituir novos arranjos de práticas no campo (BRASIL, 2011, artigo 5).

Um ponto importante a ser considerado, pois buscava se distanciar da formação do(a) especialista presente nas formulações da década de 1960 é, como apresenta o parágrafo primeiro do artigo acima citado, que o conjunto de competências que define o escopo de cada ênfase curricular deve ser “suficientemente abrangente para não configurar uma especialização em uma prática, procedimento ou local de atuação. Busca-se ter uma formação generalista em psicologia. No entanto, isso não é o que comumente tem acontecido.

Nos documentos da década de 1960 não há menção as ênfases curriculares, formava-se especialistas em determinadas áreas. Na década de 1960, a formação em psicologia era pensada a partir das especializações, cada profissional formava-se especialista em algum campo de atuação, como podemos ver no artigo 19 da Lei 4.119/62:

Os atuais portadores de diploma ou certificado de especialista em Psicologia Educacional, Psicologia Clínica ou Psicologia Aplicada ao Trabalho expedidos por estabelecimento de Ensino Superior oficial ou reconhecido, após

estudos em cursos regulares de formação de Psicólogos, com duração mínima de quatro anos ou estudos regulares em cursos de pós-graduação com duração mínima de dois anos, terão direito ao registro daqueles títulos, como Psicólogos, e ao exercício profissional (BRASIL, 1962a, artigo 19).

Estes eram os domínios que consolidavam o campo de atuação da psicologia na década de 1960 (BATISTA, 2010), e que são expressos também artigo 16 da Lei 4.119/62 quando prevê que “as faculdades que mantiverem cursos de psicólogo deverão organizar serviços clínicos e de aplicação à educação e ao trabalho”. Hoje, ao contrário, prega-se uma formação generalista, onde o(a) profissional formado(a) seja apto a atuar em qualquer área da psicologia (SAMPAIO; CARVALHO, 1997).

De acordo com alguns autores (BRASILEIRO; SOUZA, 2010), as ênfases curriculares propõem a superação dessa visão e centra a discussão da formação nessa dualidade entre especialista e generalista. No entanto, não é isso que acontece. O que temos visto nos cursos de psicologia atualmente, como mesmo sugere a Resolução Nº 5 é a definição das ênfases curriculares a partir dessas clássicas divisões de campo profissional. De acordo com Bernardes (2004, 2012), o que vemos na definição das ênfases curriculares é o *modus operandi* das psicologias aplicadas: psicologia aplicada ao trabalho, psicologia aplicada à clínica, psicologia aplicada à educação e assim por diante, reduzindo a ênfase a uma ou outra aplicação da psicologia que acaba por se consolidar nos estágios do curso, como bem sugere o artigo 10 já citado. De acordo com o autor, domínios consolidados da psicologia acabam sempre sendo uma reedição dos sempre históricos campos de atuação: clínica, trabalho e escola.

É o tipo de formação que identifica processos de ensino-aprendizagem apenas na escola, não vendo relações clínicas ou de trabalho que também merecem intervenção; ou é aquela que em um ambiente de trabalho não perspectiva as relações de ensino-aprendizagem e assim por diante. Nesse sentido, podemos perguntar, a formação em psicologia era para ser generalista? É este caminho que temos percorrido? Em outras palavras, continua-se fragmentando a psicologia em especialidades, mascarando-as sob um discurso que prevê a formação generalista, mas que na verdade não tem nada de novo, continua-se formando profissionais em psicologia para trabalhar com

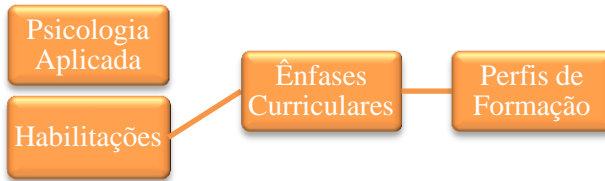
Psicologia do Trabalho, Psicologia Educacional, Psicologia Clínica, Psicologia Hospitalar e assim por diante. A especialidade tem permanecido na formação em psicologia a partir das ênfases curriculares. Infelizmente, continua sendo uma formação recortada, independente da proposta de uma formação generalista.

Sendo, então, as ênfases curriculares herdeiras da Psicologia Aplicada são também herdeiras, assim como a educação brasileira e as DCN's, de uma tendência liberal tecnicista, ou melhor, é agora uma perspectiva neoliberal tecnicista. Cabe aos(as) formados(as) dominar e conhecer as determinadas técnicas de aplicação, a partir de determinados conhecimentos, em um campo de atuação específico. Este é, certamente, o maior continuísmo presente na reforma curriculares da década de 1990 em comparação com a década de 1960; um continuísmo que não é apenas reforçado pela história da psicologia, historicamente filiada à psicologia aplicada, mas também por ser contingenciada por este tipo de tendências de ensino no país, como já apresentamos.

Embora tivesse um efeito sobre os currículos da educação brasileira:

Tal tecnificação do Ensino Superior trouxe várias consequências para a Psicologia, que foram se incorporando aos currículos, mas, também, à compreensão da Psicologia enquanto ciência e à atuação dos psicólogos. Para exemplificar, em se tratando de questões sociais, uma das consequências foi a desvalorização do oferecimento de serviços a comunidade, que é uma das forças da formação em Psicologia. A maioria dos serviços se baseia no modelo individual, a-histórico, asséptico e neutro, que se expandiu para dentro das Escolas e Fábrica (BERNARDES, 2004, p. 29).

Com a visualização abaixo, acreditamos ficar clara a relação que existe entre perfis de formação, ênfases curriculares, habilitações e Psicologia Aplicada. O que temos visto em diversos cursos de psicologia é uma formação não muito distante da iniciada na década de 1960, já que as ênfases curriculares acabam reeditando a lógica da Psicologia Aplicada e das habilitações nos perfis de formação.



Quanto ao núcleo comum, este é responsável por organizar a unidade e identidade da formação em psicologia no país e estabelecer “uma capacitação básica para lidar com os conteúdos da Psicologia, enquanto campo de conhecimento e atuação” (BRASIL, 2011, artigo 7), e é definido com um conjunto inicial de competências, habilidades e conhecimentos. O núcleo comum merece destaque, pois como pudemos ver na década de 1960, este não consta na Lei 4.119/62 e nem no Parecer 403/62. O núcleo comum é então uma novidade introduzida pela reestruturação curricular da formação em psicologia a partir da década de 1990. Embora possamos comparar o núcleo comum das DCN’s à parte comum das habilitações do currículo mínimo, eles não são correspondentes. A parte comum às habilitações estava vinculada aos conteúdos básicos, enquanto que o núcleo comum está vinculado às habilidades e competências iniciais requeridas para ser psicólogo(a).

[...] não reduzir núcleo comum a conteúdos básicos. Os conteúdos básicos são parte da trajetória do aluno em seu curso e fazem parte do núcleo, mas não se encerram nele. Talvez seja interessante trabalhar o núcleo comum como um acordo, no campo dialógico, entre os distintos cursos do país ou de uma determinada região (BERNARDES, 2006, p. 34).

Outra novidade introduzida nos currículos de psicologia a partir da reforma curricular promovida pela LDB de 1996 é a noção de eixos estruturantes na formação em psicologia. No Parecer 0062/04, documento composto pela Comissão de Especialistas em Psicologia do MEC que subsidiou a definição das DCN’s para os cursos de psicologia, vemos os eixos estruturante serem considerados da seguinte forma:

Considerando a complexidade do campo, as diretrizes definem eixos estruturantes ao redor dos quais os cursos de Psicologia devem se articular.

Tais eixos têm por finalidade garantir a congruência dos cursos que devem explicitar seus pressupostos e fundamentos epistemológicos e históricos, teórico-metodológicos, de procedimentos, interfaces e práticas, além de assegurar a assimilação de conhecimentos já sedimentados no campo da Psicologia (BRASIL, 2004a, p. 4).

A ideia dos eixos estruturantes é que elas sejam transversais ao curso, permitindo que haja uma articulação a partir desses eixos entre o núcleo comum e as ênfases curriculares. Da mesma forma, busca-se efetivar uma visível articulação entre as diferentes disciplinas do currículo pleno. De acordo com Bernardes (2006), os eixos transversais podem possibilitar que as DCN's para os cursos de psicologia consigam efetivamente escapar da lógica da formação por disciplinas e conteúdos.

Ficam, assim, respondidos os objetivos desta pesquisa. Podemos resumir as mudanças da seguinte forma: a noção de currículo mínimo foi substituída pela noção de DCN's. Nessa, os conteúdos programáticos, dividindo o currículo por disciplinas e matérias, acaba sendo substituído pela noção de habilidades e competências; as antigas habilitações e a especialidade não existem mais e o que se configura é uma formação generalista de psicólogo(a), composta pela articulação do núcleo comum do currículo com as ênfases curriculares. Estes são os principais desdobramentos que a reforma curricular da década de 1990 trouxe à organização curricular dos cursos de graduação em psicologia no Brasil, mesmo que, como vimos agora, algumas reformulações possam ser contestadas enquanto uma efetiva novidade nos currículos, acabando por dar uma nova roupagem ao antigo modelo de formação em psicologia.

A visualização abaixo exemplifica como a formação em psicologia a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Psicologia está organizada. Em síntese, a formação está dividida entre núcleo comum e ênfases curriculares, com seus respectivos estágios, sendo atravessada horizontal e verticalmente pelos eixos estruturantes e pelas habilidades e competências.



Como pudemos ver, o currículo de psicologia é marcado pelo encontro de diferentes racionalidades, como tecnicista e a liberal, mais recentemente, neoliberal. Este encontro não é exclusividade da formação em psicologias, mas estende-se para praticamente todo o campo da educação brasileira. Também não é ao acaso, é fruto de governamentalidades sempre aliadas aos interesses econômicos nas diferentes épocas que balizaram as (re)formulações da educação no Brasil, em todos os níveis, do ensino básico à Educação Superior.

Alguns pontos ainda merecer ser contemplados nestas considerações finais, especificamente retomando enunciados presentes na década de 1960. Enunciados não tão distantes a nossa realidade.

Mesmo que nas diretrizes curriculares nacionais não apareçam mais alguns enunciados presentes na Lei 4.119/62, no Parecer 403/62 e na Resolução que regulamenta esse parecer, alguns desses ainda se fazem presentes, como herança histórica da psicologia. A psicologia do ajustamento, por exemplo, não está mais presente, enquanto um enunciado explícito na Resolução Nº 5. No entanto, não apenas por fazer parte da história da psicologia mas também por estar atravessando este saber em sua constituição, o que podemos ver atualmente é um certo mascaramento desta prática. A prática, por exemplo, promovida pelas neurociências no campo da psicologia, com sua excessiva patologização do humano, não pode estar ressignificando ou atualizando essa prática? Mesmo que já tenhamos avançado sobremaneira no saber e na prática psicológica, não é apenas nesse encontro com as neurociências que o enunciado do ajustamento tem se apresentado, podemos citar muitas práticas presentes nos contextos de atuação da

Psicologia Organizacional, por exemplo, onde vemos, na maioria das vezes, um(a) profissional de psicologia atrelando sua prática aos interesses econômicos das organizações em que está atuando. Citei esses dois campos de atuação por considera-los como exemplos gritantes, no entanto esta prática pode estar presente em qualquer fazer. Sendo parte da nossa história, precisamos estar constantemente atentos e dispostos a romper com a facilidade que a mera adaptação pode trazer a atuação do(a) psicólogo(a).

Por fim, gostaria de levantar um questionamento que me parece fundamental: Que tipo de psicólogo(a) conseguíamos formar no currículo antigo e que tipo de psicólogo(a) conseguimos formar nos dias de hoje? Responder a esta pergunta é fundamental não apenas para fazer um balanço dos avanços ou retrocessos do percurso da formação em psicologia, mesmo que restrita ao marco legal, mas também para tentar apontar algumas possibilidades e limites que as atuais DCN's nos impõem.

Como pudemos ver, na década de 1960, formávamos um(a) profissional demasiadamente técnico(a), voltando sua atuação à aplicação da psicologia em contextos bem delimitados, especificamente: escola, trabalho e, a partir da década de 1960, voltando-se para a área clínica. Infelizmente, acho que seríamos otimistas demais considerando que o atual modelo de formação instituído pelas DCN's se distancia desta formação de 1960.

Ambos(as) os(as) profissionais formados, tanto na década de 1960 quanto a partir de 1990, são formados para serem profissionais liberais que correspondam ao mercado de trabalho e visando inserir-se neste. Podemos considerar que, pelo enunciado da flexibilidade, o(a) profissional formado pelas DCN's tende a ter mais facilidade para se adaptar as demandas e dificuldades que o trabalho pode colocar, enquanto que o(a) psicólogo(a) formado(a) pelo currículo mínimo é um(a) profissional com maior rigidez de atuação. No entanto, se considerarmos que, infelizmente, talvez pelo pouco tempo de vigência das DCN's, ainda vemos a formação em psicologia muito atrelada a lógica da psicologia aplicada, podemos pensar que a mudança não se efetivou como o esperado.

Mesmo que as DCN's não foquem em nenhum campo de atuação específico, como no caso da Lei 4.229/62 e do Parecer 403/62, vemos nas formações em psicologia, especialmente a partir das ênfases curriculares, uma reedição da psicologia aplicada. Parece que, ao menos até o momento, o enunciado da diversidade, tanto de campos de atuação e quanto de correntes teóricas, não garantiu que a formação em

psicologia não continuasse formando profissionais para a clínica, para o trabalho e para a escola.

Mesmo sendo uma formação atrelada aos interesses do mercado e do modelo governamental vigente, acho interessante considerar que existe uma potência na organização curricular a partir desses enunciados. De fato, não formar profissionais a partir daquele modelo de formação pautado pela rigidez do currículo mínimo tende a diversificar o campo de atuação do psicólogo, produzindo singularidades (GUATTARI; ROLNIK, 1996) na prática psi. Talvez a principal questão será conseguir politizar as DCN's dos cursos de graduação. Obviamente, existe sim um empecilho nesta empreitada: é uma formação que, por ser voltada demasiadamente ao saber-fazer, tende a apagar as possíveis singularidades (GUATTARI; ROLNIK, 1996), produzindo sujeitos despolitizados e a partir de um determinado padrão hegemônico que se volta ao modo de vida capitalista. Por isso, precisamos estar atentos aos movimentos deste modo de ensino e de organização curricular para que estes enunciados e discursos não cooptem outros enunciados, práticas e discursos que são caros à psicologia, como o compromisso social do(a) psicólogo(a).

É importante considera que este enunciado do compromisso social da psicologia surge quando o(a) psicólogo(a) começa a reconhecer outros campos de atuação além da clínica, da escola e do trabalho. É no fim da ditadura e na época de redemocratização do país que a psicologia começa a enveredar-se pelo campo das políticas públicas, especialmente saúde pública. É também o momento em que se fortalece no Brasil a luta antimanicomial. Este contexto de atuação praticamente não é citado na Resolução Nº 5. Atualmente, as políticas públicas são o campo de atuação que mais tem absorvido os(as) profissionais de psicologia. Saúde pública e assistência social são atualmente os grandes campos de atuação dos(as) psicólogos(a). É fundamental perceber que os(as) psicólogos(as) formados(as) a partir das DCN's para os cursos de graduação em psicologia correspondem a uma formação voltada para o mercado de trabalho e a partir de uma governamentalidade específica, o neoliberalismo, alicerçada pelo modo de vida capitalista. Que tipo de psicólogos(as) estão ingressando nessas políticas?, é uma questão fundamental.

Não podemos esquecer que a exclusão e marginalização de parte da população é justamente um efeito do capitalismo e da economia neoliberal. Não é uma contradição formar profissionais a partir desses preceitos para trabalharem em um contexto no qual a luta política pelos direitos sociais e pela inclusão dessa parcela da população deveria ser o

norte do trabalho. O que temos visto de fato são profissionais formados(as) para trabalhar com clínica deparando-se com contextos para os quais não foram preparados. Como exigir desses profissionais que não apenas reproduzam a atuação clínica nesses contextos?

O governo brasileiro, especialmente o governo de Fernando Henrique Cardoso, peca colocando interesses econômicos acima dos interesses da população excluída e isto se reflete na formação em psicologia. As DCN's para os cursos de psicologia deveriam ser revistas se quisermos, de fato, formar um(a) psicólogo(a) pautado(a) pelo compromisso social e voltado às questões sociais. Um(a) profissional que não apenas pare de reproduzir o modelo clínico de atuação, mas que também a partir da sua prática clínica individual reconheça o lugar político de sua prática. A psicologia, justamente por seu trabalho com o sujeito e a subjetividade, tem um lugar político, se considerarmos que nosso trabalho está muito mais voltado à microfísica (FOUCAULT, 1987), aos movimentos da molaridade (DELEUZE; GUATTARI, 1995), aos processos de subjetivação política (RANCIÈRE, 2011).

Último comentário: Como contraponto à psicologia aplicada e à especialidade, surgiu o enunciado do generalismo. Entende-se que a formação em psicologia deve ser generalista, no entanto, como pudemos ver apoiados(as) em Bernardes (2004), a formação em psicologia ainda está longe de ser generalista. Assim, gostaria de fazer um comentário ainda sobre a potência dos eixos estruturantes na formação em psicologia. Sendo transversais ao curso, é uma possibilidade para introduzir o generalismo na formação. Se considerarmos, por exemplo, saúde, processos de ensino-aprendizagem e trabalho como eixos estruturantes, teremos a possibilidade de, em qualquer disciplina, seja ela vinculada a um campo de atuação ou outro, discutir o enlace entre estas diferentes perspectivas de intervenção. Saúde, processo de ensino-aprendizagem e trabalho³⁰ não estão vinculadas a nenhum campo de atuação específico, expressando-se em todos. Poderíamos ainda pensar outros eixos estruturante que teriam igual validade para a formação, como: cidadania, direitos humanos, ou até mesmo sustentabilidade. A partir de uma ampla definição, são também uma possibilidade de deixar a formação menos normativa e prescritiva, considerando que todos estes motes de uma possível formação poderiam se complementar e dialogar, dando à atuação do(a) psicólogo(a) em qualquer contexto uma ampla reflexão sobre a subjetividade e o lugar da profissão no contexto.

³⁰ Citei os eixos estruturantes do curso de Psicologia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Faculdade na qual cursei minha graduação em Psicologia.

REFERÊNCIAS

- AGENCIA EDUCABRASIL. **Dicionário Interativo de Educação Brasileira**. São Paulo. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp>>. Acesso em 14 de dezembro de 2013.
- ARAPIRACA, J. O. **A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano**. Dissertação (Mestrado em Educação), Departamento de Filosofia de Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1979. 280p.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO EM PSICOLOGIA, **Carta de Salvador**. Brasília, maio, 2011. 1f.
- BAPTISTA, M. T. D. S. A regulamentação da profissão Psicologia: documentos que explicitam o processo histórico. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 30, número especial, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000500008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 27 de outubro de 2012.
- BEHRING, E. R. Fundamentos de política social. In: MOTA, A. E. *et al.* (Orgs.). **Serviço Social e Saúde: formação e trabalho profissional**. [S.l.: s. n.], Abepss, 2006.
- BELLONI, I. A Educação Superior na nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (Orgs.) **LDB Interpretada: Diversos olhares se entrecruzam**, São Paulo: Cortes, 2002.
- BERNARDES, J. de S. A formação em psicologia após 50 anos do primeiro currículo nacional para a psicologia: alguns desafios atuais, **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 32, número especial, Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932012000500016&script=sci_arttext>. Acesso em 14 de dezembro de 2013.
- _____. Formação generalista em psicologia e Sistema Único de Saúde, **Anais do I Fórum Nacional de Psicologia e Saúde Pública: Contribuições técnicas e políticas para o avançar do SUS**, Brasília, p. 17-41, 2006. Disponível em:

<<http://www.crprj.org.br/publicacoes/cartilhas/saude-publica.pdf>>.
Acesso em 23 de novembro de 2013.

_____. **O debate atual sobre a formação em psicologia no Brasil: permanências rupturas e cooptações nas políticas educacionais.** Tese (Doutorado em Psicologia Social), Faculdade de psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 5 de outubro de 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.
Acesso em: 05 de janeiro de 2014.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, 10 de novembro de 1937. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao37.htm>.
>. Acesso em: 20 de janeiro de 2014.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, 16 de julho de 1934. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>.
>. Acesso em 05 de janeiro de 2014.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, 18 de setembro de 1946. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao46.htm>.
>. Acesso em 05 de janeiro de 2014.

_____. **Decreto Lei n. 53.464**. Brasília/DF, 1964. Disponível em:
<<http://www.abepsi.org.br/portal/wp-content/uploads/2011/07/1964-decreto53464.pdf>>. Acesso em 04 de janeiro de 2014.

_____. **Edital n. 4**, 10 de dezembro de 1997b. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf>>. Acesso em 05 de janeiro de 2014.

_____. **Lei n. 4.024**, 20 de dezembro de 1961a, Brasília, DF.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>.
Acesso em 12 de janeiro de 2014.

_____. **Lei n. 4.119**, 27 de agosto de 1962a, Brasília/DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4119.htm>. Acesso em 04 de janeiro de 2014.

_____. **Lei n. 5.540**, 28 de novembro de 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm>. Acesso em 05 de janeiro de 2014.

_____. **Lei n. 5.766**, 20 de dezembro de 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5766.htm>. Acesso em 20 de janeiro de 2014.

_____. **Lei n. 9.131**, 24 de novembro de 1995b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19131.htm>. Acesso em 06 de janeiro de 2014.

_____. **Lei N. 9.192**, de 21 de dezembro de 1995a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9192.htm>. Acesso em 04 de janeiro de 2014.

_____. **Lei n. 9.394**, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 05 de janeiro de 2014.

_____. **Mensagem de Veto n. 203**, 27 de agosto de 1962c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/MSG/VepL4119-62.pdf>. Acesso em 05 de janeiro de 2014.

_____. **Mensagem de veto n. 644**, 20 de dezembro de 1961b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/Mensagem_Veto/anterior_98/Vep644-L4024-61.pdf>. Acesso em 04 de janeiro de 2014.

_____. **Parece n. 776**, 03 de dezembro de 1997a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE776_97.pdf>. Acesso em 05 de janeiro de 2014.

_____. **Parecer 0062/04**, 19 de fevereiro de 2004a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces062.pdf>>. Acesso em 05 de janeiro de 2014.

_____. **Parecer n. 403**, 19 de dezembro de 1962b, Brasília/DF. Disponível em: <<http://www.abepsi.org.br/portal/wp-content/uploads/2011/07/1962-parecern403de19621.pdf>>. Acesso em 04 de janeiro de 2014.

_____. **Resolução de 19 de dezembro de 1962**, 19 de dezembro de 1962d. Disponível em: <<http://www.abepsi.org.br/portal/wp-content/uploads/2011/07/1962-curriculominimoparaoscursosdepsicologia.pdf>>. Acesso em 05 de janeiro de 2014.

_____. **Resolução N. 5**, 15 de março de 2011a. Disponível em: <<http://www.abepsi.org.br/portal/wp-content/uploads/2011/07/RESOLUCAO-20111.pdf>>. Acesso em: 05 de janeiro de 2014.

_____. **Resolução n. 8**, 07 de maio de 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf>. Acesso em: 04 de janeiro de 2014.

BRASILEIRO; T. S. A.; SOUZA, M. P. R. Psicologia Diretrizes Curriculares e processos educativos: um estudo da formação de psicólogos, **Psico. Esc. Educ.**, vol. 14, n. 1, p. 104-120, Campinas, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572010000100012>. Acesso em 21 de agosto de 2012.

BUFFA, E.; NOSELLA, P. **A educação negada**: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. São Paulo: Cortez Editora, 2001. 200 p.

CARNEIRO, M. A. **LDB Fácil**: Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. Petrópolis: Vozes, 1998. 231 p.

CENTOFANTI, R. Radecki e a Psicologia no Brasil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 3, n. 1, p. 2-50, 1982. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931982000100001&lng=pt&nrm=iso>>. Acesso em 10 de outubro de 2012.

COIMBRA, C. M. B. **Guardiães da Ordem**: uma viagem pelas práticas psi no Brasil do “Milagre”. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1995. 371 p.

_____. **Práticas “psi” no Brasil do “Milagre”**: algumas de suas produções. In: JACÓ-VILELA A. M.; JABUR, F.; RODRIGUES, H. B. C.(Orgs.), *Clip-Psyche: Histórias da Psicologia no Brasil*. Rio de Janeiro: Biblioteca Virtual de Ciências Humanas, p. 43-53, 2008.

Disponível em:

<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.bvce.org%2FDownloadArquivo.asp%3FArquivo%3DJACOVILELA_JABUR_RODRIGUES_ClioPsyche_Historas_psicologia_Brasil.pdf_23_05_2008_17_31_50.pdf&ei=WgKMUJGMCITK9QS-iYDgDA&usg=AFQjCNFGnjXX1Eu_sS9tPa_UkPtcn8SC5w&sig2=71cO8Pzbx61Wwk2Y7dV6Jg>. Acesso em 27 de outubro de 2012.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, **Carta de Serra Negra**, São Paulo, 1992.

COSTA, Thais Almeida. A noção de competência enquanto princípio de organização curricular. **Rev. Bras. Educ.**, n. 29, p. 52-62, Rio de Janeiro, Aug. 2005. Disponível em:

<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27502905>>. Acesso em: 15 de novembro de 2013.

CUNHA, L. A. Nova reforma do Ensino Superior: a lógica reconstruída.

Cad. Pesq., n. 101, p. 20-49, jul., São Paulo, 1997. Disponível em:

<<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/254.pdf>>.

Acesso em, 08 de novembro de 2012.

DELANEZE, T. **Descontinuidades sem ruptura**: as reformas educacionais de Benjamim Constante e Francisco Campos, Anais do X Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, Universidade Federal de Uberlândia, p. 5415-5426, Uberlândia/MG, 2006.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil platôs**. Vol. 3, São Paulo: Editora 34, 1996. 110 p.

_____. **O que é a filosofia?** Lisboa: Editorial Presença, 1992.

DOURADO, Luiz Fernando. Reforma do Estado e as políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, vol. 23, n. 80, p. 234-252, Campinas, 2002..

DREYFUS, H; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Michel Foucault revisitado por Hubert Dreyfus e Paul Rabinow. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FÁVERO, M. de L. de A. A Universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar**, n. 28, p. 17-36, Curitiba: Editora UFPR, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>>. Acesso em: 03 de Nov. de 2012.

FERREIRA NETO, J. L. **A formação do psicólogo: clínica, social e mercado**. Belo Horizonte: Fumec/FCH, 2004. 206 p.

FERRETTI, C. J. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?, **Educ. Soc.**, v. 23, n. 81, dez., p. 299-306, Campinas, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13943.pdf>>. Acesso em 04 de julho de 2012.

FISCHER, R. M. Foucault e a Análise de Discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, nov., 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>>. Acesso em: 5 de setembro de 2012.

FONSECA, Pedro C. D. Keynes: o liberalismo econômico como mito. **Economia e Sociedade**, Campinas, vol. 19, n. 3, p. 425-447, 2010.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do Saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2012.

_____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 421 p.

_____. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 563 p.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1987. 228p.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 43. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011. 144 p.

GENTILI, P. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário.** In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Orgs.) *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.* Brasília: CNTE, 2004. p. 9-59.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolíticas: cartografia do desejo.** Petrópolis: Vozes, 1996. 162 p.

GUZZO, R. S. L. **Formando psicólogos escolares no Brasil: dificuldades e perspectivas.** In: WECHSLER, S. M. (Org.), *Psicologia Escolar: Pesquisa Formação e prática* (pp. 76-89). Campinas: Editora Alínea, 1996. 224 p.

JACÓ-VILELA, A. M. **Psicologia: um saber sem memória?** In: JACÓ-VILELA, A. M.; JABUR, F.; RODRIGUES, H. B. C. (Orgs.), *Clip-Psyche: Histórias da Psicologia no Brasil.* p. 146-151, Rio de Janeiro: Biblioteca Virtual de Ciências Humanas, UERJ, NAPE, 2008.

Recuperado em 27 de outubro de 2012. Disponível em:

<[KAMITANI, E. A crise do capital: uma resenha sobre a obra de Ernest Mandel. **Revista Urutágua**, n. 12, Maringá, abr./jul., 2007. Disponível em: <<http://www.urutagua.uem.br/012/12kamitani.pdf>>. Acesso em 24 de novembro de 2013.](http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.bvce.org%2FDownloadArquivo.asp%3FArquivo%3DJACOVIDELELA_JABUR_RODRIGUES_ClioPsyche_Historas_psicologia_Brasil.pdf_23_05_2008_17_31_50.pdf&ei=WgKMUJGMCITK9QS-iYDgDA&usq=AFQjCNFGnjXX1Eu_sS9tPa_UkPtcn8SC5w&sig2=71cO8Pzbx61Wwk2Y7dV6Jg.></p>
</div>
<div data-bbox=)

LEMOS, F. C. S.; GOMES, G. S. L.; MEDEIROS, L. G.; SILVA, A. L. S. **Análise documental como instrumento estratégico para Michel Foucault.** In: LEMOS, F.; PIMENTEL, A.; SOUZA, M.; NICOLAU,

R. (Orgs.) Itinerários de pesquisa em psicologia, Belém, Amazônia, 2010, Cap. IV, p. 95-118.

LISBOA, F. S; BARBOSA, A. J. G. Formação em Psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 29, n. 4, p. 718-737, Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000400006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 27 de outubro de 2012.

MANCEBO, D. Estratégias discursivas neoliberais: uma contribuição para a análise de suas repercussões na educação e na universidade. **Revista do Departamento de Psicologia**, v. 8, n. 1, p. 11-21, Niterói, 1996.

_____. Políticas para a Educação Superior e cultura universitária: o exercício da solidão no ideário neoliberal. **Revista Internacional de Estudos Políticos**, v. 1, n. 2, p. 463-477, Rio de Janeiro: NUSEG/UERJ, ago. 1999.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA ESCOLA NOVA. **A Reconstrução Educacional do Brasil**. Ao povo e ao Governo. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>>. Acesso em 25 de novembro de 2013.

MARIANI, V. A. Currículo por competências e habilidades. **Revista Gestão Universitária**, jun., Londrina: Instituto de Ensino Superior de Londrina, 2007. Disponível em: <http://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_3_1228474852.pdf>. Acesso em 17 de outubro de 2013.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o Ensino Superior privado no Brasil. **Educ. Soc.**, v. 30, n 106, p. 15-35, Campinas, jan./abr., 2009.

MENEGHEL, S. M. **A crise da universidade moderna no Brasil**. 25^a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, Minas Gerais, 2002.

MONTOVÃO, S. A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação. **Revista Mosaico**, n. 3, ano II, Rio de Janeiro/RJ: PPHPBC-FGV, 2010.

NIVO, Y.; KOVAC, R. As origens das Diretrizes Curriculares propostas pela Comissão de Especialistas em Psicologia: um breve histórico. **Revista ConScientiae Saúde**, v. 2, p. 51-59, São Paulo, 2003.

OLIVE, A. C. Histórico da Educação Superior no Brasil. In. SOARES, M. S. A. (Org.) **Educação superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002. 304 p.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, F. R. Crítica à pedagogia das competências de Phillipe Perrenoud: sua visão liberal de educação e sociedade e sua afinidade com as demandas do processo produtivo contemporâneo. **VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones em América Latina**. p. 1-20, Buenos Aires, jul., 2008.

PEREIRA, F. M.; PEREIRA NETO, A. O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. **Psicologia em Estudo**, v. 8, n. 2, p. 19-27, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v8n2/v8n2a02.pdf>>. Acesso em 27 de junho de 2012.

PERES, C. A; CASTANHA, A. P. Educação: do liberalismo ao neoliberalismo. Educere et Educere. **Revista de Educação**, v. 1, n. 1, p. 233-238, Cascavel, jan./jun., 2006. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Weo7ID3E3H4J:e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/download/1039/888+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em 16 de junho de 2013.

PRADO FILHO, K. Para uma arqueologia da psicologia (ou: para se pensar a psicologia em outras bases). In GUARESCHI, N.; HUNING, S. C. (Org.) **Foucault e a Psicologia**. Porto Alegre: Abrapso Sul, p. 73-91, 2005.

RANCIÈRE, J. **Política, Identificação e Subjetivação**. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/145656932/Politica-identificacao-e-subjetivacao-Ranciere>>. Acesso em 29 de setembro de 2013.

RIBEIRO, M. das G. Crise do Capital, neoconservadorismo e Educação Superior. **23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Caxambu, MG, set. de 2000.

_____. Neoconservadorismo e reforma da Educação Superior. **Núcleo de Estudos de Ideologias e Lutas Sociais PUC-SP**, n. 21/22, p. 35-45, São Paulo, jun., 2009.

RIVERO, N. E. E. **Formação em psicologia e governamentalidade**. Tese (Doutorado em Psicologia), Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. 159 p.

ROCHA JR, A. Das discussões em torno da formação em psicologia no Brasil às diretrizes curriculares. **Psicologia: Teoria e Prática**, vol. 1, n. 2, p. 3-8, 1999.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1978. 268 p.

SAMPAIO, J. dos R.; CARVALHO, M. T. de M. A formação do psicólogo e as áreas emergentes. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 17, n. 1, p. 77-79, Brasília, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98931997000100003&script=sci_arttext>. Acesso em 12 de junho de 2012.

SANTOS, A. P. dos; CERQUEIRA, E. A. de. Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes. **Anais do IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América Latina**. Florianópolis, nov., 2009.

SANTOS, C. C. S. dos; SANTOS, L. de S. dos. A nova imprensa: como os veículos baianos de comunicação realizaram a cobertura do Estado Novo. **Anais do VI Encontro Nacional da Rede Alfredo de Carvalho**, Fortaleza/CE, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/7o-encontro-2009-1/A%20NOVA%20IMPrensa.pdf>>. Acesso em 14 de fevereiro de 2013.

SANTOS, I. da S. F. dos; PRESTES, R. I.; VALE, A. M. Brasil, 1930-1961: Escola Nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada. **Revista HISTEDBR On-line**, n. 22, p. 131-149, Campinas, jun., 2006.

SANTOS, P. C. M.; COSTA, A. R. da. A Escola de Minas de Ouro Preto, a “Sociedade de Geographia Economica de Minas Geraes” e as Exposições Universais do final do século XIX e início do século XX. **Revista da Escola de Minas**, v. 58, n. 3, p. 279-285, Ouro Preto, jul./set., 2005.

SARGENTINI, V. M. O. A descontinuidade da história: a emergência dos sujeitos no arquivo, In: SARGENTINI, V.; NAVARRO-BARBOSA, P. (Orgs.) **Michel Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder e subjetividade**. São Paulo: Editora Claraluz, 2004

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetórias limites e perspectivas**. 8. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2003. 246 p.

_____. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: _____ (Org.) **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004. 224 p.

SENNETT, R. **O declínio do homem público: as tiranias do intimismo**. São Paulo: Cia das Letras, 1988.

SILVA, M. R.; ABREU, C. B. M. Reformas pra que? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**, v. 26, n. 2, p. 523-550, 2008. Disponível em:
<http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2008_02/Monica%20e%20Claudia.pdf>. Acesso em 11 de novembro de 2012.

SOUZA, M. L. de. A “ingovernabilidade” do Rio de Janeiro: algumas páginas sobre conceitos, fatos e preconceitos. **Anu. Inst. Geocienc.**, v. 20, p. 39-54, Rio de Janeiro, 1997. Disponível em:
<http://ppegeo.igc.usp.br/scielo.php?pid=S0101-97591997000100004&script=sci_arttext>. Acesso em 19 de setembro de 2013.

STEWART Jr., Donald. **O que é liberalismo**. 4. ed., Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1995.

TAFFAREL, C. N. Z. A formação profissional e as diretrizes curriculares do programa nacional de graduação: o assalto às consciências e o amoldamento subjetivo. **Revista de Educação Física**, v. 9, n. 1, p. 13-23, Maringá, 1998.

TRINDADE, H. Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. **Estudos Avançados**, v. 14, n. 40, São Paulo, dez., 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142000000300013&lng=en&nrm=iso>>. Acesso em 25 de setembro de 2013.

VEIGA-NETO, A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. (Orgs.) **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

ZANARDINI, I. M. S. Reflexões sobre a reforma do Estado e o processo de rearticulação do capital. **Revista Histedbr**, n. 12, São Paulo, dez., 2003.