

CONSIDERAÇÕES SOBRE AS IMPLICAÇÕES DAS DIRETRIZES CURRICULARES NA FORMAÇÃO DO ESTAGIÁRIO EM PSICOLOGIA¹

Considerations on the implications of curricular guidelines for Psychology intern training

Érico Bruno Viana Campos

Faculdade de Ciências da Universidade Estadual de São Paulo - Bauru. Doutor em Psicologia (IP-USP). ebcampos@fc.unesp.br

Recebido: 13 de outubro de 2012. Aceito: 12 de fevereiro de 2014.

RESUMO

Este artigo é um ensaio baseado na experiência do autor como docente de cursos de graduação em psicologia. O objetivo é apresentar e discutir o estatuto da formação do psicólogo contemporâneo com base nas mudanças na concepção de curso de graduação em psicologia advindas das Novas Diretrizes Curriculares do Ministério da Educação (MEC). A substituição de um currículo mínimo de disciplinas, baseadas em conteúdos, para uma grade mais flexível, organizada em eixos de formação fundamentados no desenvolvimento de habilidades e competências, levou a uma mudança no paradigma de formação do psicólogo, permitindo o desenvolvimento de ênfases de formação mais adequadas à demanda profissional e à realidade social da região e do país. Defende-se que, diante de uma realidade científica e profissional complexa, é importante uma responsabilidade crítica e ética do psicólogo que deve ser garantida em sua formação universitária no nível da graduação.

PALAVRAS-CHAVE: *Ensino de psicologia; Currículo; Interdisciplinaridade.*

ABSTRACT

This essay is based on the author's experience as a psychology professor. The aim is to present and discuss the status of contemporary psychologist training in the light of changes in the design of psychology degree courses proposed and implemented by the New Curriculum Guidelines from the Ministry of Education (MEC), which has reformulated university education standards in Brazil. The replacement of a minimum curriculum of content-based disciplines by a more flexible one organized by areas of training and directed at developing skills and competencies has led to a paradigm shift in the training of psychologists and enabled the development of training with emphases appropriate to current professional demands and regional and national realities. Given the complex scientific and professional context, the formation of an ethical, critical sense of responsibility is more important than ever in the university training of psychology undergraduates.

KEYWORDS: Psychology education, Curriculum, Interdisciplinarity.

¹O presente artigo é uma versão modificada e ampliada de uma comunicação proferida na mesa redonda *O Contexto de Formação e Atuação do Psicólogo Organizacional e do Trabalho Frente à Nova Figura do "Gestor de Recursos Humanos" nas Organizações*, apresentada no V Congresso da Sociedade Brasileira de Psicologia Organizacional e do Trabalho (SBPOT), realizado entre 02 e 05 de maio de 2012 no Campus da UERJ da cidade do Rio de Janeiro.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo se baseia na experiência do autor como professor de cursos de graduação em psicologia em várias instituições de ensino superior. Pretende discutir os reflexos da implementação das novas diretrizes curriculares de formação em cursos de psicologia no Brasil, que foram propostas em 2004 e têm sido implementadas ao longo da última década nos cursos de graduação.

O foco é analisar as implicações, nos estágios curriculares, da mudança de uma perspectiva estática de um currículo mínimo de disciplinas com conteúdos obrigatórios para uma concepção mais dinâmica de núcleos de formação baseados em competências e habilidades que delineiam ênfases específicas e singulares.

A intenção é defender a ampliação do escopo da formação do psicólogo advinda dessas mudanças, tanto no âmbito de um maior escalonamento e diversidade das práticas de formação adaptadas às demandas profissionais e sociais atuais, quanto no âmbito mais geral de uma responsabilidade ética e profissional, com autonomia e reflexão crítica.

No entanto, a análise dessas mudanças precisa levar em conta a especificidade do campo de saberes e práticas psicológicas, que possui características muito peculiares no que diz respeito à diversidade de referenciais teórico-metodológicos.

2 AS CARACTERÍSTICAS DO ESPAÇO PSICOLÓGICO

A psicologia, como ciência e profissão, não é um campo homogêneo e unificado. Muitos autores consideram mais apropriado chamar essa ampla área de teorias, práticas e identidades de “psicologias”, no plural (FIGUEIREDO, 1996; BOCK et. al., 2002). Tal diversidade não se dá apenas pela multiplicidade de abordagens teóricas e de áreas de atuação, mas, sobretudo, pela singularidade epistemológica, metodológica e ética desse campo de saberes que se constitui em um momento sócio-histórico específico da civilização moderna ocidental.

Isso faz com que os objetos dos saberes psicológicos, além da complexidade dos objetos epistêmicos humanos, tenham também uma complexidade própria de articulações e filiações éticas, políticas e epistemológicas. Essa complexidade do campo das psicologias, marcado por paradoxos e contradições inexpugnáveis, situado a meio caminho entre a práxis e o saber, a natureza e a cultura, a explicação

e a compreensão, a ciência e a arte, faz do psicológico uma área de fronteira, como a dificuldade em caracterizá-la no rol das “áreas de conhecimento” (Biológica, da Saúde, Humana, Social...) ilustra tão bem.

Desse modo, a complexidade do campo psicológico faz com que qualquer aproximação ou apropriação de seus discursos e práticas demande uma postura *crítica* que depende de sólida formação ou compreensão de sua constituição, de suas problemáticas e de suas relações com os campos mais gerais da Cultura, da Ciência e da Sociedade.

Isso quer dizer que a formação profissional do Psicólogo nunca foi tarefa fácil e livre de discussões. Pelo contrário: embora, na história da psicologia, como ciência e profissão, apenas a partir das décadas de 60 e 70 do século XX, a problematização mais ampla e crítica dos modelos de cientificidade e de atuação do psicólogo tenha sido efetivada, a diversidade esteve presente desde a sua origem e só se acentuou com o passar dos anos. No entanto, com a chegada do século XXI, colocam-se novos desafios à formação do psicólogo no mundo e no Brasil.

As mudanças nos parâmetros curriculares dos cursos de graduação e as definições das especialidades profissionais estão acentuando a multiplicidade e da diversidade do campo psicológico. Isso coloca em questão os lugares comuns que deram guarida à identidade profissional do psicólogo, levando-nos, eticamente, à pluralização e à abertura para a diferença e para o diálogo na construção de modelos teóricos e de atuações interdisciplinares.

3 OS PARÂMETROS CURRICULARES INICIAIS E AS MUDANÇAS NA PROFISSÃO

Em 2004, o Ministério da Educação (MEC) lançou uma proposta de diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Psicologia. Essa iniciativa veio no esteio de uma ampla mudança de paradigma na proposta curricular dos cursos de graduação no Brasil. No caso da Psicologia, desde a regulamentação da profissão de psicólogo e da proposta de um currículo mínimo de disciplinas para a formação do psicólogo, em 1962, o modelo de formação se pautou por diretivas sobre um conjunto de disciplinas básicas com conteúdos específicos. Embora a regulamentação da formação do psicólogo tenha mudado, envolvendo, principalmente, as diferenciações entre licenciatura, bacharelado e formação do psicólogo, o esqueleto básico da proposta do currículo mínimo se manteve. A

ampliação das propostas curriculares e do perfil de formação do psicólogo se deu no âmbito de disciplinas “secundárias” – ou seja, as disciplinas oferecidas além do currículo mínimo. Contudo, permaneceram as ideias tanto de disciplinas básicas quanto de aprendizado de conteúdos e modelos teórico-metodológicos. A estrutura desse currículo mínimo está disposta no Quadro 1, abaixo.

Quadro 1 - Esquema de disciplinas do Currículo Mínimo dos Cursos de Psicologia, segundo os parâmetros do MEC.

DISCIPLINAS BÁSICAS (Licenciatura e Bacharelado)	DISCIPLINAS ESPECÍFICAS (Formação do Psicólogo)
Fisiologia Estatística Psicologia Geral e Experimental Psicologia do Desenvolvimento Psicologia da Personalidade Psicologia Social Psicopatologia Geral	Obrigatórias Técnicas de Exame Profissional e Aconselhamento Psicológico Ética Profissional
	Eletivas (3 do total) Psicologia do Excepcional Dinâmica de Grupo e Relações Humanas Pedagogia Terapêutica Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem Teorias e Técnicas Psicoterápicas Seleção e Orientação Profissional Psicologia da Indústria

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Parecer n. 403/62 do Conselho Federal de Educação (1962).

Nesse esquema, o Bacharelado era obtido ao final de quatro anos e a Licenciatura exigia a conclusão de disciplinas específicas para a formação do professor. Já a formação do psicólogo, de caráter profissional, exigiria um quinto ano no qual deveria ser realizado um estágio profissional com carga horária de 500 horas. As disciplinas específicas não precisavam necessariamente ser cursadas no último ano, mas o estágio, sim. Com isso se consagrou um esquema de formação que se convencionou chamar de 4+1: quatro anos de disciplinas teóricas básicas e específicas e um ano de estágio supervisionado, no qual se concentrariam as atividades práticas.

Aqui, aparece uma questão fundamental sobre a psicologia. Essa questão deve ser considerada em qualquer proposta de formação profissional e acadêmica: são os parâmetros de sua organização “didática”.

Tradicionalmente, divide-se o campo da psicologia segundo parâmetros que oferecem ordenação lógica e organização de teorias e práticas. Em primeiro lugar, distinguia-se, por um lado, entre Psicologia Básica, que versava sobre as teorias gerais, os grandes temas e regiões da ciência psicológica e os fundamentos metodológicos, e, por outro, a Psicologia Aplicada, que tratava da aplicação desses conhecimentos, princípios e técnicas à prática e atuação profissional. Essa divisão, além de artificial, é tributária de certa concepção de ciência de extração claramente naturalista, que funciona bem para a Física, a Química e a Biologia, mas que não se ajusta bem ao campo das Ciências Humanas em geral e da Psicologia em particular. Isso se observa no encaixe entre essa dimensão teórica básica e o campo das aplicações práticas, em que não se vê uma relação unívoca, como se poderia esperar.

Essa Psicologia Básica parte dos fundamentos metodológicos e teóricos do que se chamava Psicologia Geral. Ali, além dos fundamentos metodológicos experimentais da ciência psicológica, tínhamos os fenômenos e processos psicológicos gerais, que deveriam ser os fenômenos básicos de todo campo da psicologia: sensopercepção, memória, consciência, cognição, afetividade, motivação e assim por diante. Essa concepção partia de uma unicidade e complementaridade do objeto psicológico, como se os fenômenos e processos independessem da abordagem teórica e metodológica dos objetos.

Evidentemente, essa era uma posição herdeira da ciência naturalista e positiva, em que os fenômenos têm uma objetividade e racionalidade intrínsecas, independentes de seus métodos de investigação. Esses fenômenos e processos psicológicos básicos, por sua vez, precisavam ser estudados e compreendidos em sua articulação genética, histórica e social, na medida em que a confluência dessas funções ao longo de um desenvolvimento psicossocial redundaria em uma identidade e em uma personalidade. Por fim, essa personalidade teria características normais e patológicas, o que implicaria uma articulação da psicologia com outro campo de conhecimento e prática profissional que tem a doença mental como objeto específico: a psiquiatria. Portanto, a psicologia teria um campo de objetos e métodos próprios que, contudo, articular-se-ia com campos afins das ciências biológicas básicas e aplicadas. Nesse sentido, a representação de uma árvore ilustra essa organização do campo teórico: a Psicologia Geral e Experimental, baseada nos princípios biológicos e matemáticos, seria o tronco comum do qual se

desdobrariam os ramos da Psicologia do Desenvolvimento das funções mentais na construção de uma Psicologia da Personalidade, com a Psicopatologia e a Psicologia Social como referências contextuais. Assim, no que diz respeito à Psicologia Básica, haveria áreas ou ramos de pesquisa e teorização.

Já no âmbito da Psicologia Aplicada, como o nome sugere, as áreas seriam áreas de aplicação. Elas não seriam definidas pela natureza intrínseca do fenômeno psicológico, mas pelos seus desdobramentos em certas práticas. Classicamente, a psicologia aplicada se desenvolveu em três grandes áreas: a escolar, a organizacional e a clínica. Em cada uma dessas áreas, haveria subdivisões das atividades, diferentes perspectivas sobre e-a própria prática do psicólogo em geral. Foi assim que se consagraram contendas clássicas na história da ciência e da profissão psicológicas - por exemplo, a definição de psicologia industrial, organizacional ou do trabalho. Outro exemplo, mais recente, diz respeito aos desdobramentos da área clínica em psicologia hospitalar e, depois, em psicologia da saúde.

Aqui, interessa-nos indicar dois pontos. O primeiro: assumia-se que essas práticas estavam condicionadas por referencial técnico-metodológico característico, de competência específica do psicólogo: as famosas técnicas de avaliação e de intervenção psicológicas. Assim, embora houvesse especificidades da avaliação e da intervenção nessas áreas, entendia-se que o corpo técnico-metodológico seria passível de articulação em fundamentos gerais. O segundo: entendia-se que cada uma dessas áreas de aplicação estava apoiada em um corpo teórico-conceitual específico dentro dos ramos da psicologia básica e que a mediação entre a dimensão teórico-conceitual e a aplicação prática também era homogênea e unívoca. Assim, no campo do trabalho, da educação ou da clínica, entendia-se que a prática devia se apoiar em certa compreensão dos fenômenos psicológicos básicos (sensopercepção, atenção e cognição, afetividade, identidade, personalidade e motivação) e em certo referencial metodológico de avaliação psicológica (provas psicométricas, testes projetivos, técnicas de grupo etc.) voltado para certos objetivos (adequação às exigências da conduta no trabalho, na escola, na família e na sociedade em geral).

Muitos aspectos não eram considerados nesse modelo de formação, que refletia a compreensão geral do campo de teorias e práticas psicológicas. Essa compreensão, tal como apontado acima, partia da ideia da Psicologia como campo

teórico e metodológico unificado e homogêneo, que decorre de certo referencial epistemológico e ético. Decorre dessa posição a principal falha dessa proposta curricular clássica: desconsiderar a importância e o papel de diferentes abordagens teóricas tanto no âmbito da psicologia básica quanto no da aplicada. Isso acontece porque o campo de saber da psicologia nasce marcado por uma pluralidade de orientações teóricas que não são equacionáveis ou unificáveis. Para ficarmos com as teorias clássicas, tínhamos: behaviorismos, cognitivismos, Gestalt, humanismos e psicanálises. Por muito tempo, tentou-se articular e encaixar diferentes abordagens teóricas com as áreas básicas e de aplicação, gerando confusões e mal-entendidos percebidos até hoje na estratificação do campo psicológico. Assim, por muito tempo, a Psicologia Organizacional e a Psicologia Escolar estiveram marcadas por abordagens teóricas de extração naturalista, como os behaviorismos e cognitivismos, enquanto a Psicologia Clínica esteve marcada pelas abordagens humanistas e psicanalíticas.

Contudo, essas tentativas de síntese e de esquadramento costumavam falhar, pois a complexidade e a multiplicidade de teorias e técnicas suplantavam os esforços obsedantes de organização e de redução das diferenças. Na verdade, na medida em que o campo das teorias e práticas psicológicas se desenvolvia e se diversificava, essas diferenças se tornavam ainda maiores e ainda mais complexas. Isso levou a uma consequência inevitável: a implosão dessa lógica de uma totalidade dividida em áreas teóricas e práticas dentro de uma homogeneidade e linearidade.

Para isso, dois fatores, desenvolvidos simultânea e reciprocamente, contribuíram: (1) a ampliação das práticas do psicólogo, transcendendo as fronteiras rígidas das áreas de aplicação e levando a atuações multi e interdisciplinares; (2) a diversificação das abordagens teóricas, trazendo novos aportes metodológicos, conceituais, epistemológicos e éticos para o campo, o que renovou a compreensão dos fenômenos psicológicos.

Aqui, cabem alguns exemplos. No campo do trabalho, as práticas há muito transcenderam o clássico esquema de orientação e seleção para contemplar aspectos da dinâmica e cultura organizacional; o próprio escopo das organizações se diversificou, saindo da polaridade pública x privado e abarcando o terceiro setor e o trabalho informal; novas abordagens teóricas, de extração sócio-histórica, sistêmica e institucional renovaram o escopo das problemáticas do campo do

trabalho. No campo da saúde, por sua vez, o modelo clínico, centrado na psicoterapia individual em consultório particular, foi superado por modelos de atenção à saúde em diversos âmbitos de prevenção e intervenção, em contextos institucionais diversificados, tais como hospitais gerais, ambulatórios de saúde geral ou mental e centros de atenção psicossocial. A centralidade do embasamento técnico-metodológico em instrumentos padronizados de avaliação psicológica e a cisão entre diagnóstico e intervenção também foram reformulados, passando a contemplar perspectivas multi e interdisciplinares, em que novas abordagens teóricas se consolidaram, tanto as do campo psicológico (por exemplo, as de extração sócio-histórica) quanto as interdisciplinares (por exemplo, o movimento institucionalista e a esquizoanálise). Enfim, muito aconteceu nesses 50 anos da profissão da Psicologia levando a uma ampliação significativa do seu quadro de referência original.

Essas tendências de aumento da complexidade teórica, metodológica e prática da Psicologia levaram à necessidade de um posicionamento mais crítico e de uma maior responsabilidade científica e profissional por parte do psicólogo. Isso implicou movimentos importantes na formação profissional. Fundamentalmente, ultrapassou-se a posição estritamente tecnicista e especializada na formação do psicólogo. Assim, reconheceu-se que o trabalho psicológico não pode se pautar por instrumentos pré-determinados e rígidos de avaliação e de intervenção. Cabe ao psicólogo, portanto, adotar uma postura inovadora e criativa, capaz de construir técnicas para cada campo de atuação. Com isso, configurou-se um movimento geral de defesa de uma formação generalista e crítica, algo que influenciou a proposta curricular atual dos cursos de graduação em psicologia.

4 AS NOVAS DIRETRIZES E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO

A proposta atual de formação do psicólogo é fruto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) na educação superior, que extinguiu os antigos currículos mínimos e estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais. Na época de sua constituição, a lei foi muito debatida, pois, apesar de ela ter sido amplamente acolhida como um avanço nas perspectivas pedagógicas do ensino superior, também foi criticada por fomentar a agenda e os ideários neoliberais, dificultando um ordenamento mais democrático dos sistemas educativos (YAMAMOTO, 2000).

Assim, embora tenha flexibilizado o âmbito pedagógico, a lei consolidou uma perspectiva de reforma geral do Estado brasileiro na década de 1990 e de mudança no quadro geral das instituições de ensino superior do país, em que a própria noção de “flexibilização” foi inicialmente vista como oportunidade para a privatização e a desregulamentação, de acordo com uma lógica de mercado na educação. A área de psicologia escolar se engajou nesse debate com a publicação de livros que mapeiam o campo de questões (TANAMACHI e cols., 2002; GUZZO, 2002).

Hoje, quase duas décadas depois, esse debate arrefeceu e os frutos das implementações começaram a aparecer. Com isso, a posição original, mais negativa, mudou, reconhecendo-se o potencial da proposta:

Argumento que as Diretrizes Curriculares são dispositivos tecnológicos produzidos a partir de certa racionalidade prática, que caracterizam formas específicas de governo. Proponho ressignificar tais conceitos perspectivando uma formação em Psicologia orientada para um perfil generalista, vinculado aos contextos locais de produção de práticas sociais/profissionais, ampliando o conceito de competências para a competência linguística, originária da etnometodologia, e para a competência ética (BERNARDES, 2012, p. 217).

Na Psicologia, as diretrizes curriculares foram homologadas em 2004, levando a uma ampla revisão das propostas curriculares em todo o país.

Os parâmetros dessa proposta estão fundamentados em uma formação generalista: “uma formação ampla do psicólogo, respeitando a multiplicidade de suas concepções teóricas e metodológicas, originadas em diferentes paradigmas e modos distintos de compreender a ciência, assim como a diversidade de suas práticas e contextos de atuação” (BRASIL, 2004, p. 2). Há também um novo paradigma, uma vez que o currículo mínimo de disciplinas e conteúdos - o “esqueleto básico” - é substituído por um modelo mais flexível de estruturação do currículo que não se pauta mais por uma estrutura de disciplinas e conteúdos. Trata-se de uma perspectiva mais ativa no processo ensino-aprendizagem, que assinala:

...também a necessidade de instigar um papel mais ativo dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, propondo uma mudança da ênfase nos conteúdos para um método de aprendizagem ativa e independente que leve a uma superação da dicotomia entre teoria e prática, valorizando o trabalho articulado com os serviços de saúde (POPPE; BAPTISTA, 2012, p. 987).

Essa mudança, por sinal, foi a mais difícil de ser assimilada nesse novo modelo. Isso porque a estrutura de disciplinas como unidades independentes de conteúdos com objetivos esgotados nos limites da disciplina produz uma lógica

compartimentalizada e sequencial no currículo. Nessa perspectiva clássica, cada disciplina dependeria de conteúdos prévios, preparativos de conteúdos posteriores. O pressuposto é que os conteúdos preparam progressivamente a intervenção e a prática. Era isso, inclusive, que estava em jogo no clássico esquema 4 + 1, que tinha o revés de inserir a prática somente no final do curso. Essas concepções se tornaram ultrapassadas com os avanços na área da Educação e da Pedagogia nas últimas décadas. O novo paradigma rompe com essa dicotomia teoria *versus* prática, entendendo que a problematização prática é necessária ao desenvolvimento da compreensão e da teorização. As diretrizes contemplam essa concepção ao propor aportes práticos em diversos níveis e em diversos momentos do curso, seja por meio dos estágios básicos, seja por meio de disciplinas teórico-práticas.

Nessa proposta, entende-se também que a formação deve estar assentada não no conhecimento de conteúdos estanques, abstratos e descontextualizados, mas no conhecimento operacionalizado, capaz de mediar a atuação – em outras palavras: o conhecimento não é representação da realidade, mas atividade intencional de construção de realidade. Essa postura reflete a abordagem teórico-metodológica construtivista, base dessa proposta:

As Diretrizes comparecem no cenário nacional oficialmente em 2004, trazendo mudanças bastante significativas em relação ao Currículo Mínimo, em seus princípios, objetivos e metas, circunscritas ao modelo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, centradas na concepção construtivista de aprendizagem. Nesta perspectiva teórico-metodológica, o currículo deverá ser construído tendo em vista a aquisição de competências e habilidades para a formação e o exercício profissional. (BRASILEIRO; SOUZA, 2010, p. 108)

Nesse sentido, a aprendizagem de conteúdos dá lugar ao desenvolvimento de habilidades e competências voltadas à *práxis* profissional. Temos, assim, a educação como, fundamentalmente, atividade de resolução de problemas em uma perspectiva relacional (MACEDO e cols., 2002). Basicamente, como esclarece Macedo (2005), a diferença entre competência e habilidade é uma questão de recorte ou de nível, pois a habilidade é mais destreza pessoal, “saber fazer”, que garante o desenvolvimento de competências, mais amplas, complexas e relacionais. Da mesma forma, uma competência expressa várias habilidades, mas não se resume à somatória delas. Para uma pedagogia baseada em competências e em habilidades, a construção do conhecimento é processual e a aprendizagem dos conteúdos propriamente ditos está assentada nesse processo. Isso faz com que a

lógica desse modelo opere de forma mais transversal (REY, 2002), não apenas pontual e linear. Assim, a lógica clássica de disciplinas básicas fundamentando práticas específicas perde o sentido.

Desse modo, a organização estrutural do currículo na proposta das Diretrizes Curriculares é completamente diferente. Ela possui eixos estruturantes, com a finalidade de:

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, 2004, p. 2).

Esses eixos organizam qualquer proposta curricular e, portanto, definem o desenvolvimento dos cursos de graduação em Psicologia. A progressão nesses eixos se dá em dois âmbitos: o *núcleo comum*, no qual se desenvolve a identidade básica de competências e habilidades; e as *ênfases curriculares*, em que se diferenciam conjuntos delimitados e articulados de competências e habilidades que concentrem estudos e atividades em algum domínio da Psicologia. As ênfases são a finalidade de toda a proposta curricular e se efetivam de forma mais prática nos estágios, embora não se limitem nem sejam definidas pelo campo de atuação. Do mesmo modo, as ênfases não se limitam às diferentes práticas dos estágios, pois se articulam também com as disciplinas do núcleo comum. Por fim, são exigidas pelo menos duas ênfases que organizem um projeto pedagógico. No Quadro 2, apresenta-se um esquema dos princípios dessa proposta.

Quadro 2 - Esquematização das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Psicologia, segundo os parâmetros do MEC.

EIXOS ESTRUTURANTES	
Fundamentos epistemológicos e históricos	
Fundamentos teórico-metodológicos	
Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional	
Fenômenos e processos psicológicos	
Interfaces com campos afins do conhecimento	
Práticas profissionais	
NÚCLEO COMUM	
<i>Competências</i>	<i>Habilidades</i>
Analisar o campo de atuação profissional e seus desafios contemporâneos.	Levantar informação bibliográfica em indexadores, periódicos, livros, manuais técnicos e outras fontes especializadas com meios convencionais e eletrônicos.
Analisar o contexto em que atua profissionalmente em suas dimensões institucional e organizacional,	Ler e interpretar comunicações científicas e relatórios na área da Psicologia.

<p>explicitando a dinâmica das interações entre os seus agentes sociais. Identificar e analisar necessidades de natureza psicológica; diagnosticar, elaborar projetos; planejar e agir de forma coerente com referenciais teóricos e características da população-alvo. Identificar, definir e formular questões de investigação científica no campo da Psicologia, vinculando-as a decisões metodológicas sobre escolha, coleta, e análise de dados em projetos de pesquisa. Escolher e utilizar instrumentos e procedimentos de coleta de dados em Psicologia, considerando sua pertinência. Avaliar fenômenos humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, em diferentes contextos. Realizar diagnóstico e avaliação de processos psicológicos de indivíduos, de grupos e de organizações. Coordenar e manejar processos grupais, considerando as diferenças individuais e socioculturais dos seus membros. Atuar inter e multiprofissionalmente, sempre que a compreensão dos processos e fenômenos envolvidos assim o recomendar. Relacionar-se com o outro para desenvolver vínculos interpessoais requeridos na sua atuação profissional. 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. Realizar orientação, aconselhamento psicológico e psicoterapia; Elaborar relatos científicos, pareceres técnicos, laudos e outras comunicações profissionais, inclusive materiais de divulgação. Apresentar trabalhos e discutir ideias em público. Saber buscar e usar o conhecimento científico necessário à atuação profissional, assim como gerar conhecimento por meio da prática profissional.</p>	<p>Utilizar o método experimental, o método de observação e outros métodos de investigação científica. Planejar e realizar entrevistas com diferentes finalidades e em diferentes contextos. Analisar, descrever e interpretar relações entre contextos e processos psicológicos e comportamentais. Descrever, analisar e interpretar manifestações verbais e não verbais como fontes primárias de acesso a estados subjetivos. 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.</p>
<p>SUGESTÕES DE ÊNFASES CURRICULARES</p>	
<p>Psicologia e processos de investigação científica Psicologia e processos educativos</p>	

Psicologia e processos de gestão Psicologia e processos de prevenção e promoção da saúde Psicologia e processos clínicos Psicologia e processos de avaliação diagnóstica

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Parecer n. 0062/2004 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, 2004.

Constata-se que, nessa proposta, não há exigência de abordagens teóricas, áreas básicas ou aplicadas, nem mesmo de campos de atuação. O que se exige é a coerência de proposta que possa organizar e fundamentar o desenvolvimento das competências e habilidades definidas. Evidentemente, isso flexibiliza ainda mais a organização das disciplinas teóricas e das atividades práticas e de estágio. Permite que se criem ênfases mais singulares e especializadas, articuladas com demandas sociais específicas. Permite também que se priorizem certas abordagens teóricas, áreas básicas e áreas de aplicação. Mas o mais interessante não é a possibilidade de especialização e aprofundamento, mas justamente as possibilidades de diálogo entre as abordagens e áreas, promovendo a interdisciplinaridade e a pluralidade de modelos e de práticas. Dentro dessa proposta, comparando-se com a formação tradicional, fica mais fácil trabalhar a desmistificação de lugares comuns.

Um ponto interessante, nesse novo contexto, é a possibilidade de trazer abordagens teóricas e metodológicas mais contemporâneas, como a psicossociologia, a esquizoanálise e a análise institucional, marcadamente interdisciplinares, para pensar as ênfases e suas relações com os campos de atuação. Afinal, observa-se historicamente a progressiva pluralidade dos contextos de intervenção. Hoje se fala em saúde mental do trabalhador, em gestão dos dispositivos de saúde, em análise institucional da escola e assim por diante, de forma que a prática do psicólogo não se caracteriza mais pela especificidade da área de aplicação ou do campo de atuação. Portanto, hoje se assume que a prática do psicólogo do trabalho, por exemplo, não se restringe às organizações, mas está relacionada aos processos de gestão em qualquer contexto de produção. O mesmo pode ser dito do psicólogo na educação e na saúde: sua prática não se restringe a uma área de atuação definida prioritariamente por um lugar.

Uma grande contribuição do movimento institucionalista foi justamente mostrar que as instituições não são dispositivos organizacionais, com uma estrutura concreta e um tipo de serviço configurado neste lugar e definidor de sua prática e de sua atividade. As instituições são antes lógicas simbólicas que estruturam e

configuram a realidade de toda atividade humana (BAREMBLITT, 1998), incluindo as organizações, mas não só elas. Na verdade, nessa perspectiva, a linguagem é a instituição que origina as demais, como a família, a justiça, a religião etc. Ainda nessa abordagem, a *instituição* diz respeito ao plano mais abstrato e formal de regras de regulação, enquanto a *organização* diz respeito ao conjunto de formas materiais que expressam a instituição e que se concretizam por meio de equipamentos, dispositivos e agentes (BAREMBLITT, 1998). Desse modo, o trabalho, a educação e a saúde não se restringem a organizações específicas. São lógicas de produção da realidade, ou seja, instituições que podem se efetivar nos mais diferentes contextos.

Portanto, para compreender a prática profissional do psicólogo hoje, é útil entender que as organizações são apenas dispositivos concretos que encarnam uma lógica simbólica mais geral que define e constitui certo domínio da cultura e da sociedade, gerenciando uma modalidade de atividade humana. Essa lógica simbólica e esse domínio do humano seriam denominados, então, instituições (BAREMBLITT, 1998). Nessa perspectiva, saúde, educação e trabalho seriam, sobretudo, instituições humanas – como o seriam, inclusive, a família, o estado e mesmo a personalidade. Existe, nisso, um direcionamento importante, capaz de organizar ênfases mais amplas e transversais sem cair nas limitações das abordagens teóricas e das áreas de aplicação.

Cabe, agora, apontar como os estágios podem ser pensados com base nesse novo contexto. O primeiro ponto, talvez o mais importante, é que as práticas deixam de estar isoladas no último ano do curso. As disciplinas teórico-práticas e principalmente a concepção de um estágio básico permitem que o contato do aluno com a prática se dê progressiva e articuladamente, com o aprendizado de concepções teóricas e metodológicas. No entanto, a implementação dos estágios básicos não aconteceu sem dificuldades nem sem discussão. A principal dificuldade foi definir propriamente o que consistiria a prática do estágio básico. A isso vieram se somar as resistências em abrir mão de uma concepção de estágio autonomizada em que o supervisor teria o controle da preparação à entrada em campo, dos fundamentos teórico-metodológicos e das intervenções, além dos alunos trabalharem individualmente ou em duplas em atividade circunscritas, etc.

Na proposta das diretrizes, as competências e habilidades do estágio básico não são muito distintas das do estágio específico quanto ao escopo da prática. Sua

única restrição é que elas estão referidas ao núcleo comum de formação e não ao núcleo de formação profissional. Portanto, elas não estariam necessariamente referidas a ênfases curriculares. A compreensão geral dessa proposta aponta para uma noção de estágio básico menos complexo do que o estágio específico na diversidade de intervenções e no aprofundamento no campo de práticas, mas a articulação desses dois momentos era algo a se definir no contexto de cada estrutura curricular.

Desse modo, em geral, optou-se por dois caminhos na definição desses estágios. O primeiro se pautou pela referência ao núcleo comum de formação, tomando as atividades de ensino, pesquisa e extensão, além das competências básicas de avaliação e diagnóstico psicológico, como os elementos articuladores das práticas dos estágios básicos. Nesses casos, os estágios básicos poderiam ser escalonados nos anos da graduação, normalmente deixando os estágios de avaliação e diagnóstico mais próximos dos estágios específicos posteriores. O segundo caminho buscou o caráter exploratório, avaliativo e diagnóstico das competências desse estágio básico para propor práticas mais pontuais e menos interventivas, então articuladas com atividades desenvolvidas nos estágios específicos, às vezes no mesmo campo de práticas. Nesses casos, os estágios básicos estariam mais articulados com as ênfases de formação do currículo e com os estágios específicos, concentrando-se no terceiro e quarto anos.

Não nos cabe avaliar os prós e contras desses dois caminhos. São dois extremos que muitas vezes estão simultaneamente nas diversas estratégias propostas em um currículo de graduação. Interessa-nos apontar que ambas as tendências contribuem para mudar a concepção de prática de estágio na formação do psicólogo. Afinal, elas proporcionam ao aluno uma maior diversidade de práticas, principalmente, a experiência de diferentes abordagens num mesmo contexto de atuação. Isso quer dizer que o aluno pode, em diferentes momentos do estágio, participar de atividades diversas e vivenciar suas articulações. Isso é muito importante na medida em que as práticas profissionais, como apontado acima, são muito mais diversificadas, incluindo diferentes dispositivos e agentes. Assim, por exemplo, o aluno pode passar, no âmbito do mesmo serviço-escola, por diferentes práticas em diferentes momentos, como triagem, brinquedoteca, avaliação e diagnóstico, psicoterapia, práticas grupais, atenção psicossocial. Ainda, pode-se articular esse serviço com outros serviços dentro do mesmo âmbito institucional (no

caso, saúde). A prática não é mais compartimentada, definida pelo lugar ou pela atividade, mas diversificada. Isso implica uma maior necessidade de articulação da equipe de supervisores e de técnicos, pois os estágios básicos e específicos precisam se articular consigo e com outras atividades desenvolvidas no campo. O eixo norteador passa a ser a ênfase de formação do curso em que os estágios se desenvolvem e não mais o estágio específico como um microcosmo autóctone de prática profissional. O estágio específico é um desdobramento da formação teórico-prática no curso.

O segundo ponto é que, além de contribuir para uma dissolução e escalonamento das práticas ao longo da grade, permitindo uma experiência de formação mais implicada e integrada, essa flexibilização e diversificação permitem também que se contemple um rol maior de modelos de atuação nessas atividades de estágio, com práticas multi e interdisciplinares. No exemplo do serviço-escola, isso pode vir a integrar diferentes perspectivas teórico-metodológicas ou mesmo prescindir desse parâmetro como organizador de uma atividade. Uma triagem pode prescindir de orientações teóricas específicas e exclusivas ou um estágio no modelo da atenção psicossocial pode envolver diferentes perfis profissionais trabalhando conjuntamente. Mesmo lógicas institucionais podem ser mais bem combinadas quando se deixa de pensar em termos de áreas de atuação, como práticas que visem à saúde do trabalhador ou à educação em saúde. Enfim, as propostas de estágios nas novas diretrizes permitem combinações mais ricas e originais, o que, por sua vez, possibilita uma formação mais implicada, integrada e diversificada.

Tudo isso aponta para um paradigma menos compartimentalizado e estanque de formação, em que as práticas deixam de ser pensadas como meras tarefas a serem cumpridas. Deixa-se de pensar o estágio com o mero cumprimento de horário em determinado lugar, com tarefa específica e circunscrita, por exemplo, atender um número de pacientes, fazer um número de orientações etc. Em perspectiva atual, a análise das demandas e a construção de propostas de intervenção, com avaliação constante do processo e de seus resultados, é a tônica da prática do psicólogo e também deve ser a tônica das práticas de formação. Isso requer que o estagiário e demais agentes dos equipamentos e dos dispositivos envolvidos tenham postura mais crítica e maior responsabilidade em suas ações, com uma visão de conjunto mais abrangente.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o contexto das novas diretrizes curriculares na formação do psicólogo permite experiência mais próxima de uma *práxis* em que as responsabilidades ética e profissional aparecem por meio de ações originais, criativas e processuais. Nesse contexto, as práticas de estágio passam por uma transformação fundamental, cujo potencial ainda precisa ser desenvolvido e explorado à medida que se avança na consolidação do novo paradigma de formação do psicólogo no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que tange ao âmbito geral da formação do psicólogo, podemos concluir que as modificações nas propostas curriculares no Brasil tentam dar conta da progressiva ampliação e diversificação da Psicologia como ciência e profissão, consolidando uma mudança paradigmática importante na identidade profissional do psicólogo em direção a uma perspectiva generalista, competente, criativa, transformadora e ética, com vocação interdisciplinar e operação transversal.

Essa mudança em modelos de formação enriquece as áreas da psicologia. Sua principal contribuição é ultrapassar e ressignificar a noção de área de atuação. Passamos, assim, de uma perspectiva concreta de lugares, serviços ou identidades profissionais para uma perspectiva mais abstrata em que as instituições são pensadas como lógicas e rotinas simbólicas que estruturam realidades efetivas.

Tal mudança de postura é fundamental para contemplar as demandas profissionais e sociais da Psicologia na atualidade. As Diretrizes Curriculares permitem que essa postura se desenvolva na formação do profissional durante a graduação e as práticas de estágio.

REFERÊNCIAS

FIGUEIREDO, L. C. M. **Revisitando as Psicologias**: da epistemologia à ética das práticas e discursos psicológicos. Ed. rev. amp. São Paulo: Educ; Petrópolis: Vozes, 1996.

GUZZO, R. S. L. (Org.). **Psicologia Escolar**: LDB e Educação Hoje. 2ª ed. Campinas: Alínea, 2002.

BAREMBLITT, G. **Compêndio de análise institucional e outras correntes**: teoria e prática. 4ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1998.

BERNARDES, J. de S. A formação em Psicologia após 50 anos do Primeiro Currículo Nacional da Psicologia: alguns desafios atuais. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 32, n. spe, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000500016&lng=pt&nrm=iso. Acessado em 04/04/2013.

BOCK, A. M. B. et. al. **Psicologias**: uma introdução ao estudo da Psicologia. 14 ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer n. 403/62 do Conselho Federal de Educação**, aprovado em 19/12/62. Disponível em: <http://www.abepsi.org.br/portal/wp-content/uploads/2011/07/1962-parecern403de19621.pdf>. Acessado em: 31/03/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer n. 0062/2004 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior**, aprovado em 19/02/2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/pces062_04.pdf. Acessado em: 31/03/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acessado em: 31/03/2012.

BRASILEIRO, T. S. A.; SOUZA, M. P. R. Psicologia, diretrizes curriculares e processos educativos na Amazônia: um estudo da formação de psicólogos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 14, n. 1, Jan./Jun. 2010, p. 105-120.

MACEDO, L. Competências e habilidades: Elementos para uma reflexão pedagógica. In: MORAES, J. S. (Org.). **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**: Fundamentação teórico-metodológica. Brasília: O Instituto (INEP/MEC), 2005.

MACEDO, L.; MACHADO, N. J.; MENEZES, L. C. O saber ser: competências e habilidades. In: MACEDO, L.; De ASSIS, B. A. (Orgs.). **Psicanálise e Pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 15-27.

POPPE, A. R. S.; BATISTA, S. H. S. S. Formação em Psicologia no Contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais: Uma Discussão sobre os Cenários da Prática em Saúde. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 32, n. 4, 2000, p. 986-999.

REY, B. **As competências transversais em questão**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

TANAMACHI, E. R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. (Orgs.). **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

YAMAMOTO, O. H. A LDB e a psicologia. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 20, n. 4, dez. 2000. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932000000400004&lng=pt&nrm=iso