



Artigo

Didática no ensino superior: Um modelo integrativo articulado ao ensino de Psicologia

Didactics in higher education: An integrative model articulated to the teaching of Psychology

Didáctica en la enseñanza superior: Un modelo integrativo articulado a la enseñanza de Psicología

La didactique dans l'enseignement supérieur: un modèle intégratif articulé à l'enseignement de la psychologie

Aline Librelotto Rubin¹, Aline Redressa², Gabriela Medeiros³, Laura Bechara⁴, Pedro Carvalho⁵, Rafael Cheng⁶

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. Bolsista pela FAPESP.

Correspondência: E-mail: linelrubin@gmail.com

² Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Correspondência: E-mail: aline.love@usp.br

³ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Correspondência: E-mail: gabrielamra@hotmail.com

⁴ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica na Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Correspondência: E-mail: laura.bechara@usp.br

⁵ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Correspondência: E-mail: pedro.teixeira.carvalho@usp.br

⁶ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da Universidade São Paulo e aluno do curso de Especialização em Psicoterapia Junguiana e Práticas Corporais do Instituto Sedes Sapientiae, São Paulo, SP, Brasil.

Correspondência: E-mail: rafa.cheng@gmail.com

Resumo

As políticas públicas e legislações relacionadas à educação no Brasil vêm sofrendo um processo de transformação desde a Constituição de 1988. O desenvolvimento do ensino superior privado no país foi influenciado pelo crescimento econômico e pelo mercado financeiro, ampliando seu acesso e a quantidade de Instituições de Ensino Superior (IES). Este cenário provocou interesse em pesquisas que visam explorar aspectos culturais, sociais e econômicos envolvidos no ensino superior e, dessa forma, o presente artigo visa compreender como se dá a formação docente em Psicologia e quais desafios são enfrentados nesta formação. Através de uma pesquisa documental e da hipótese de um projeto pedagógico integrativo, o artigo buscou articular discussões sobre o modelo integrativo na graduação, o ensino superior no Brasil, as diretrizes curriculares nacionais no ensino da Psicologia, a relação entre Psicologia e Transdisciplinaridade, bem como a aplicação deste conceito ao ensino na área, com a formação mais integrativa de um docente em Psicologia, e como ela se relaciona com a construção do conhecimento por parte de estudantes.

Palavras-chaves: Ensino de psicologia; transdisciplinaridade; atravessamento de paradigmas; preparação curricular; formação docente.

Abstract

The public policies and legislations related to Education in Brazil have been suffering a process of transformation since the Constitution of 1988. The development of the private high education in the country was influenced by the economic growth and by the financial market, broadening the access to the high education and the quantity of high education institutions in the country. This scenario evoked a significant interest in research that explores cultural, social and economic aspects involved in the high education; therefore, the hereby paper seeks to understand the process of training of the Psychology professor and the challenges faced by them. Throughout a documental survey and departing from the hypothesis of an integrative pedagogic Project, the paper aimed to explore the following points: The integrative model at

degree courses, the high education in Brazil, the national curricular guidelines in the education of Psychology, the relation between psychology and transdisciplinarity. As well as the application of this concept to psychology area, with a more integrative training of the Psychology professor, and exploring how this training relates with the construction of knowledge by the students.

Keywords: Psychology teaching; transdisciplinarity; paradigm crossing; curricular preparation; teacher formation.

Resumen

Las políticas públicas y las legislaciones relacionadas con la educación en Brasil vienen sufriendo un proceso de transformación desde la Constitución de 1988. El desarrollo de la enseñanza superior privada en el país fue influenciado por el crecimiento económico y por el mercado financiero, ampliando el acceso a la enseñanza superior y la cantidad de instituciones de enseñanza superior en el país. Este escenario provocó un gran interés en investigaciones que buscan explorar aspectos culturales, sociales y económicos involucrados en la enseñanza superior y, de esta forma, el presente artículo pretende comprender cómo se da la formación docente en Psicología y cuáles desafíos se enfrentan. A través de una investigación documental y de la hipótesis de un proyecto pedagógico integrativo, el artículo buscó articular discusiones sobre el modelo integrativo en la graduación, la enseñanza superior en Brasil, las directrices curriculares nacionales en la enseñanza de la Psicología, la relación entre Psicología y Transdisciplinariedad, así como la aplicación de este concepto a la enseñanza en el área, con la formación más integrativa de un docente en Psicología, y cómo esa formación se relaciona con la construcción del conocimiento por parte de estudiantes.

Palabras Clave: Enseñanza de psicología; transdisciplinariedad; atravesamiento de paradigmas; preparación curricular; formación docente.

Resumé

Les politiques publiques et les législations relatives à l'éducation au Brésil ont traversé un processus de transformation depuis la Constitution de 1988. Le développement de l'enseignement supérieur privé dans le pays a été influencé par la croissance économique et par le marché financier, en élargissant l'accès à l'enseignement supérieur et le nombre d'établissements d'enseignement supérieur dans le pays. Ce scénario a provoqué un grand intérêt aux recherches visant à exploiter les aspects culturels, sociaux et économiques impliqués dans l'enseignement supérieur. De cette façon, cette étude vise à comprendre comment se passe la formation des enseignants de Psychologie et à quels défis ils sont confrontés dans cette formation. Par l'intermédiaire d'une recherche documentaire et de l'hypothèse d'un projet éducatif intégratif, le travail a cherché à articuler des discussions sur le modèle d'intégration en license, l'enseignement supérieur au Brésil, les lignes directrices nationales des programmes d'enseignement de Psychologie, la relation entre la Psychologie et la Transdisciplinarité, ainsi que l'application de ce concept à l'enseignement dans le domaine mentionné ci-dessus, avec une formation plus intégrée d'un enseignant en Psychologie, et comment elle se rapporte à la construction des connaissances par les apprenants.

Mots-clés: enseignement de psychologie; transdisciplinarité; traversement de paradigmes; préparation curriculaire; formation d'enseignants.

Introdução

No Brasil, a partir da Constituição de 1988, popularmente chamada de “Constituição cidadã”, inicia-se um processo de transformação em relação às políticas públicas e legislações direcionadas à educação, além do crescimento de um cenário econômico em que o ensino superior privado passa a fazer parte do modelo de mercado financeiro. Como fruto desse processo, ocorrido principalmente nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006/2007-2010), houve a ampliação do acesso ao ensino superior simultaneamente a um aumento significativo do número de Instituições de Ensino Superior (IES) no país.

O acompanhamento de tais mudanças foi motivador para que o tema do ensino superior passasse a ser estudado com maior profundidade na comunidade científica, atentando para as mudanças, desafios e possibilidades próprios desse campo. Este passou, então, a ser objeto de estudo de diferentes áreas do conhecimento, que a partir de uma ampla gama de recortes e metodologias de pesquisa possíveis, dedicam-se a explorar aspectos culturais, sociais e econômicos envolvidos na difusão da educação superior no Brasil. Entre eles, um tema que tem recebido significativo destaque é a formação do docente do ensino superior e seus impasses, aspectos que este artigo propõe-se a discutir.

Tal enfoque é justificado pela escassa rede de dispositivos que contribuam para a preparação pedagógica e formação continuada desses profissionais, o que, de acordo com Anastasiou (2006), pode levar à reprodução de modelos de ensino e aprendizagem que não acompanham o movimento da sociedade, em suas novas demandas e necessidades. Nas universidades públicas, torna-se ainda mais evidente a urgência da construção de projetos pedagógicos que sejam coerentes com tais solicitações, uma vez que essas instituições baseiam-se na premissa de um retorno de seus investimentos e trabalhos à sociedade. A preocupação com tais projetos, seja num nível amplo (no currículo de um curso como um todo) ou específico (em uma disciplina), é parte fundamental na preparação e execução da docência no ensino superior, e, como a autora ilustra, tem sido relegada a um segundo plano.

Observa-se cada vez mais o movimento de repensar as estruturas curriculares e os projetos pedagógicos dos cursos de ensino superior. Para Anastasiou (2006), o modelo “napoleônico” de currículo por grade já se encontra extremamente desgastado e defasado em relação às demandas atuais de ensino. A autora propõe, em contrapartida, um modelo integrativo, não mais pautado numa grade de matérias cuja regularidade é a fragmentação, mas sim numa lógica sintética, que possibilite uma maior articulação dos conhecimentos adquiridos, permitindo ao estudante traçar um quadro de realidade mais complexo de sua área. Para tanto, tal modelo deverá ser pautado nos ideais de transdisciplinaridade, e construído coletivamente, implicando os estudantes no processo.

A discussão em torno da didática no ensino superior, entretanto, toca inevitavelmente na especificidade do campo em que o docente se insere. Neste sentido, este trabalho propõe-se a

discutir as particularidades inerentes à formação do docente no campo da Psicologia que tocam na questão de um modelo integrativo. Dessa forma, o presente artigo objetiva pensar as especificidades na formação do docente em Psicologia situado nesse diferente modelo curricular pautado nos ideais da transdisciplinaridade.

Para respaldar essa discussão, será realizada uma pesquisa documental, apresentando inicialmente o modelo integrativo proposto por Anastasiou (2006). Tendo em vista que esta autora não se refere diretamente ao ensino de Psicologia, exporemos uma possível articulação entre sua proposta de modelo e este campo. Para isso, apresentaremos um breve histórico sobre o estabelecimento do ensino superior de Psicologia no Brasil, atentando para o modelo curricular estabelecido na proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais nos anos de 1999 e as Diretrizes Curriculares de 2011. Por fim, o conceito de transdisciplinaridade, que é utilizado como base do modelo da autora, será explicado e articulado com as especificidades de nosso campo, tendo em vista a multiplicidade de matrizes de pensamento presentes na Psicologia (Figueiredo, 2014).

1. O modelo integrativo na graduação

O modelo integrativo surge com a proposição de articular e redesenhar a matriz curricular do ensino superior. Essa proposta está em clara contraposição ao modelo jesuítico, tradicional, e sugere que o currículo, na graduação, passe a ser organizado com base em uma matriz integrativa. Nessa compreensão, disciplinas e componentes curriculares são articulados em torno de eixos e por elementos que integram a ação docente e discente (Anastasiou, 2006).

Essa reformulação inicia com a revisão do mapa conceitual de cada disciplina, de seus elementos básicos e das etapas pretendidas para o curso em andamento. Nesse processo, possibilidades integrativas entre as disciplinas começam a ser delineadas com base numa análise comparada dos mapas, que pretende identificar proximidades de identidade cognitiva, procedimental e atitudinal. Com isso, o quadro teórico global passa a ser pensado e estruturado por meio de mapas conceituais inter-relacionados e de eixos comuns.

Pela definição de eixos comuns, é possível a organização das disciplinas em relação a níveis de abordagem, introdução e aprofundamento (Anastasiou, 2006). De acordo com a autora, esse modelo também oferece a oportunidade para que o docente se aprofunde e se debruce sobre as disciplinas. Espera-se que o docente tenha espaço para procurar compreender conceitos essenciais, princípios organizadores, e as suas relações possíveis com os campos de trabalho relacionados aos cursos de graduação.

Anastasiou (2006) comenta que esse modelo é mais bem apreendido ao ser visualizado de forma tridimensional. Nele, conceitos trabalhados em dado momento na graduação serão retomados em outras etapas do curso, dentro de outro nível de aprofundamento. Temas e bases fundamentais, comuns a diferentes disciplinas, passam a ser articulados em complexidade crescente. Dessa forma, cada etapa do curso (semestre ou ano), com seu conjunto de conceitos e procedimentos, é interligada às anteriores e entre si, ao redor de eixos.

A autora recorre à imagem da espiral para descrever esse processo:

Uma representação que ajuda a visualizar este [modelo] é a espiral ascendente; ali são visíveis as voltas, que indicam o movimento ascendente em torno de cada eixo. Cada vez que o movimento espiral completa um círculo ele não fecha o círculo tocando na parte onde o círculo se iniciou, mas num nível um pouco mais elevado, indicando que os conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais) estão sendo retomados, mas em níveis de complexidade ascendente, sendo por isso fundamental a ação colegiada. Cada nível deve ser trabalhado de tal forma que passe a fazer parte do pensar do estudante; para isto é fundamental definir as formas e níveis de integração, porque elas nortearão as ações docentes e discentes (Anastasiou, 2006:160)

Pensar o modelo integrativo aplicado à graduação também envolve refletir sobre as estratégias utilizadas em aula. O modelo integrativo prioriza a ação compartilhada na relação docente-discente, o que significa extinguir o modelo de aula jesuítica, em que o professor é considerado o único detentor de conhecimento. Nesse sentido, é priorizada a participação do aluno nas aulas expositivas. O interesse e investigação do conteúdo prévio, adquirido até o momento em que os alunos iniciam um curso determinado, também servem como recurso para planejar qual deve ser a melhor estratégia de ensino, além de como e quais conteúdos devem ser priorizados (Anastasiou, 2006).

Unificar as ações docentes e discentes elimina a necessidade de transmitir conteúdo apressadamente, uma vez que os conteúdos serão retomados de maneira progressiva, no âmbito coletivo de ensino. Nesse sentido, o foco do ensino deixa de ser a ação docente e passa a ser uma ação compartilhada, na qual a reflexão contínua sobre a melhor forma de ajudar o estudante a aprender certo conteúdo, seja do âmbito procedimental, coletivo ou atitudinal, passa a ser a estratégia de ensino priorizada (Anastasiou, 2006).

Isso exige do docente a postura e a flexibilidade que façam com que o trabalho de construção de conhecimento ocorra junto ao estudante, em sala de aula. O desafio passa a ser a inclusão do estudante como corresponsável no processo de construção de saberes, e como sujeito principal na apropriação destes (Anastasiou, 2006). De acordo com a autora, dois elementos são fundamentais para esse processo: movimento e articulação. O movimento deve ser considerado uma constante inserida na realidade deste, o que por si só expressa a mudança no que diz respeito ao pensamento, escolhas e posicionamento envolvendo a organização do modelo e dos sujeitos envolvidos. Esse primeiro elemento precisa de uma constante articulação e flexibilidade, e dá vida a um processo de construção de saberes, envolvendo a relação discente-docente.

2. O ensino superior em Psicologia no Brasil

A profissão do psicólogo no Brasil foi formalizada em meados do século XX, porém, a inserção do seu ensino já estava presente desde o século anterior, vinculada à formação de profissões afins, como, por exemplo, na formação de médicos. Uma via importante de profissionalização da Psicologia se deu junto à Educação, sendo o primeiro Laboratório de Psicologia Experimental inaugurado dentro da Pedagogium, uma instituição destinada à criação de práticas pedagógicas e educacionais (Pereira & Pereira Neto, 2003). Além disso, o segundo Laboratório de Psicologia Experimental do Brasil foi criado junto à Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro no Rio de Janeiro em 1923 e tornou-se na década de 1930 a primeira escola superior de formação em Psicologia do país

A Universidade de São Paulo (USP) desempenhou importante papel na recepção e consolidação do ensino da Psicologia no Brasil, uma vez que o primeiro Laboratório de Psicologia Educacional surgiu dentro do Instituto de Educação da USP em 1934, e, nos anos que se seguiram, a Psicologia vai se tornando gradativamente disciplina obrigatória nos currículos de áreas como a Filosofia e a Pedagogia, entre outras (Pereira & Pereira Neto, 2003). Em 1958, cria-se nesta Universidade o primeiro curso de Psicologia do estado de São Paulo (Penna, 1992).

De 1934 a 1962 houve uma crescente inserção da Psicologia no ensino superior em nível nacional, momento que ficou caracterizado como período universitário (Pessotti, 1988). Destaca-se nesse período o ensino dessa disciplina na Universidade do Brasil, na Católica e Federal de Minas Gerais e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A primeira normativa voltada para a formação do psicólogo foi promulgada em 26 de março de 1946 com a Portaria nº 272, referente ao Decreto-Lei nº 9.092, que exigia que o profissional em formação frequentasse disciplinas dos três primeiros anos de cursos como Filosofia, Biologia, Fisiologia, Antropologia ou Estatística e após isso realizar os cursos especializados da área, que eram mais curtos e não obedeciam a qualquer norma estabelecida, mantendo um caráter difuso da formação do profissional (Lisboa & Barbosa, 2009). Percebe-se, através disso, a herança multidisciplinar e pouco específica do ensino da Psicologia, resultado de uma tradição epistemológica voltada mais às Ciências Exatas em detrimento das Ciências Humanas e Sociais.

A formação "psi", em geral, traz certas características modelares instituídas e tão bem marcadas; como, em nossa formação, predomina o viés positivista, onde se tornam hegemônicos os conceitos de neutralidade, objetividade, cientificidade e tecnicismo; onde, nos diferentes discursos e práticas, o homem e a sociedade são apresentados como "coisas em si", abstratos, naturais e não produzidos historicamente (Coimbra, 199:ix).

Em 1962 foi aprovada a Lei nº 4.119, regulamentando a profissão do psicólogo. No mesmo ano é emitido o Parecer 403 do Conselho Federal de Educação, que estabelece currículo mínimo e a duração do curso universitário de Psicologia. Segundo Lisboa e Barbosa (2009:722), "esse documento compreende a formação em três níveis, cada qual com uma duração e um foco: bacharelado (4 anos), centrado na formação do pesquisador; licenciatura (4 anos), voltado para a formação do professor de Psicologia e formação do psicólogo (5 anos), dirigido à formação

profissional". Essa divisão vai se modificar posteriormente mantendo um núcleo comum, porém, guardando suas especificidades, e a formação de Psicologia seguirá uma vertente generalista, formando o profissional que, em teoria, estaria capacitado para ser pesquisador, professor e psicólogo.

Durante as décadas de 1960 e 1970, pode ser observada uma grande mobilização institucional e de classe na Psicologia, período que coincide com golpe civil-militar em 1964 e a instauração do regime ditatorial no país. Se, por um lado, Cecília Coimbra (1995) denuncia um posicionamento omissivo de determinadas instituições de Psicologia, especialmente das psicanalíticas nos anos 70 frente às violações de direitos humanos do período por outro; ela detalha também a vitalidade dos movimentos estudantis e sindicais e a politização da classe, pelo menos até meados de 1968, quando o AI-5 é decretado (Coimbra, 1995). Após isso, inicia-se uma onda de resistência estudantil e movimentos de contestação. Além disso, o Conselho Federal de Psicologia e alguns Conselhos Regionais, como o do RS, por exemplo, surgem em plena ditadura civil militar brasileira, no início dos anos 70, o primeiro em 1973.

Neste ínterim, a Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68), encabeçada pelo governo ditatorial como a solução para a chamada "crise universitária", institui uma série de medidas que investem na privatização do ensino superior, gerando um grande aumento do número de cursos de nível superior, abrindo terreno para a expansão dos cursos de Psicologia pelo país.

Esse alastramento serviu, em alguma medida, como uma resposta a demandas sociais por profissionais e serviços psicológicos. Coimbra (1995) questionando-se sobre a gênese das práticas 'psi' no Brasil do "Milagre", contextualiza as mudanças ocorridas na sociedade brasileira, especialmente na classe média, em função da modernização, consumismo e influência do capital internacional nas décadas 70 e 80, acentuando uma privatização do indivíduo e um discurso psicologizante: "aumentam a preocupação e o investimento com as questões relativas ao "interior" e o conhecimento de si mesmo torna-se uma finalidade, em vez de um meio para se conhecer o mundo" (Coimbra, 1999: 34). Russo (1999) também defende a tese de que a modernização trouxe junto uma demanda por terapêuticas individuais, na qual o consultório, além de um lugar de status social, é visto como um ambiente protegido em tempos no qual a repressão impera.

Já na década de 90, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação promulgada pelo Ministério da Educação em 1996 institui uma Comissão de Especialistas em Ensino de Psicologia com o objetivo de criar um projeto de diretrizes curriculares que substituiria o currículo mínimo. Desse modo, em 1999 é apresentado pela comissão de especialistas em ensino de psicologia, da secretaria de educação superior, o projeto de resolução de que estabeleceria as Diretrizes Curriculares para a Psicologia, as quais pretendem ressaltar a importância do desenvolvimento de competências e habilidades do profissional para além de somente focalizar conteúdos fundamentais, conforme será abordado adiante. A estrutura geral desta minuta permanece na sua versão definitiva, com algumas alterações, que será aprovada em 2004 através da Resolução nº 8, de 12/05/2004 (Brasil, 2004).

No ano anterior, é criada a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP), que se propõe, além de outros aspectos, a fomentar a reflexão em torno da formação em Psicologia no país. Entre as pautas destacadas pela ABEP, está a questão curricular do ensino e da didática da Psicologia na atualidade. Esta discussão fica evidenciada quando se pensa na distância entre a formação acadêmica priorizada em muitas instituições de ensino superior e a realidade social brasileira.

Nesse sentido, uma pesquisa realizada por Lisboa e Barbosa (2009) buscou caracterizar o perfil dos cursos de graduação em Psicologia no Brasil. Nesta, foram identificados 396 cursos,

em sua totalidade presenciais, grande parte se encontra em instituições universitárias privadas com fins lucrativos localizadas predominantemente em cidades no interior do País e na Região Sudeste. Majoritariamente, funcionam em turnos parciais, têm duração de 10 semestres e carga horária de cerca de 4.000 horas, adotam o regime letivo semestral e, nas avaliações nacionais, obtiveram o conceito médio (Lisboa & Barbosa, 2009:734).

Outro fator que os autores destacam é a enorme, rápida e desordenada expansão dos cursos de graduação, especialmente a partir da década de 1990, abrindo para uma preocupação em relação à qualidade da formação ofertada aos psicólogos. A expansão do ensino superior em Psicologia já é uma questão desde a década anterior, porém, como demonstram Lisboa e Barbosa (2009), do início dos anos 1990 até o ano de 2007 foram criados o correspondente a 74% do total de cursos existentes no país até a data da coleta de dados da pesquisa, acentuando a rápida e desordenada expansão do ensino, que se concentra principalmente na rede privada.

Com base nesses dados, pode-se observar uma possível relação entre o boom das instituições privadas e mudanças estruturais advindas da Lei das Diretrizes e Bases da Educação, citada anteriormente, uma vez que, ao priorizar alguns ideários neoliberais, podem acabar por priorizar a quantidade em relação à qualidade do ensino (Yamamoto, 2006). Na pesquisa referida anteriormente, Lisboa e Barbosa (2009) evidenciaram que as Instituições de Ensino Superior, na sua maioria privadas, buscam as regiões mais ricas do país para se instalar, denunciando assim uma lógica de ensino voltada ao mercado no lugar da necessidade social da população. Neste cenário, por outro lado, vê-se uma flexibilização na possibilidade de formatação curricular, que deve ser explorada para que não se deixe em segundo plano a qualidade do ensino em função da sua acessibilidade e democratização.

3. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de Psicologia

Diante do histórico apresentado no item anterior sobre o ensino superior em Psicologia pode-se estabelecer um recorte acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de

Psicologia com intuito de expor e problematizar a forma com a qual o ensino de Psicologia vem sendo pensado. Espera-se que a partir de uma breve comparação entre o primeiro projeto de resolução proposto pela comissão de especialistas em ensino de psicologia, da secretaria de educação superior, datado de 1999, promulgado com alterações em 2004, e as mais recentes, promulgadas em 2011, possa se observar de que forma os currículos se encontram engajados tanto com as demandas sociais de seu momento político-econômico quanto com a formação do aluno que cursa Psicologia nas mais diferentes Instituições de Ensino Superior (IES)

Segundo Hoff (1999) na década de 1990 a problemática da formação na área da Psicologia passa a ser mais evidenciada, articulada e formalizada, principalmente em eventos e discussões entre docentes e profissionais de todo o país. As discussões eram voltadas não somente para as novas ocupações que vinham surgindo para estes profissionais – as quais necessitavam ser abarcadas em sua formação –, mas também para a avaliação dos cursos já existentes. As avaliações consideravam desde aspectos epistemológicos até aspectos éticos e político-ideológicos, de pesquisa em direção às maneiras de os currículos corresponderem às demandas sociais apresentadas.

Em 1998, um ano antes da redação do projeto das Diretrizes Curriculares em Psicologia, Buettner (citado por Hoff, 1999) alertava via jornal do CRP-6/SP para o crescimento do número de cursos de Psicologia que consistiam em um ensino prioritariamente tecnicista e com ênfase na prática privada da profissão. Nesse sentido, é importante que um olhar sobre as Diretrizes leve em consideração as críticas já realizadas em torno das possíveis formações em Psicologia e a diferenciação entre a formação em Psicologia e a formação do psicólogo.

A primeira versão do Projeto de 1999 (Brasil, 1999) é organizada para orientar o planejamento, implantação e avaliação do curso de Psicologia. Nesta, há um núcleo que estabelecerá um conhecimento de base e capacitação comum aos três tipos de perfis de formação: bacharel em Psicologia, professor de Psicologia e o psicólogo. Cada perfil diz de uma identidade profissional e é definido de acordo com suas competências e habilidades. Diante dessa estrutura geral, cada instituição tem liberdade de construir um projeto que considere suas especificidades institucionais e regionais. É importante salientar que cada projeto pedagógico dará ênfase às competências e habilidades do perfil e identidade do profissional almejadas pelos ideais da instituição. A atenção às demandas do contexto social brasileiro, ainda que esteja presente na Diretriz Curricular, também é operacionalizada de maneira particular pela Instituição de Ensino, com base nas considerações de suas especificidades e está refletida na formação que esta proporciona a seus alunos.

Uma vez que há singularidades nos projetos de cada Instituição de Ensino, pode-se observar no projeto de Diretriz Curricular de 1999 (Brasil, 1999) quais são os princípios gerais e de estrutura do curso que dizem respeito às competências e habilidades básicas do núcleo comum e quais seriam os perfis de formação do estudante de Psicologia. Segundo o artigo 8º, “o núcleo comum do curso de Psicologia define-se por um conjunto de competências, habilidades e conhecimentos, organizados em torno de eixos estruturantes” (Brasil, 1999), de forma que se estabeleça “uma base homogênea para a formação no país e uma capacidade básica para lidar com os conteúdos da Psicologia enquanto campo de conhecimento e de atuação” (Art. 9º, Brasil, 1999). Assim, são definidas e listadas no artigo 10º as competências básicas necessárias ao formado em

Psicologia que se apoiam sobre a lista de habilidades básicas presentes no artigo 11º (Brasil, 1999).

Com base numa análise do projeto de Diretriz Curricular de 1999, Hoff (1999) sinaliza que o núcleo comum abarca uma “formação científica básica”. A autora (1999) considera que este aspecto é garantido na descrição do perfil do psicólogo, no entanto, chama atenção que o perfil específico do professor de Psicologia “não contempla a conjugação de competências científicas e competências para a docência”. Isto corrobora o argumento de que o exercício científico e de construção de conhecimento do docente é posto em segundo plano e o ensino, associado a uma lógica reprodutivista e mercadológica.

Quanto aos tipos de perfil, todos “devem propiciar o desenvolvimento das competências e habilidades básicas constantes no núcleo comum do Curso de Psicologia e o domínio dos conhecimentos articulados em torno dos eixos estruturantes” (Arts. 13º, 17º e 21º, Brasil, 1999). Tem-se que na formação do bacharel em Psicologia, segundo o artigo 14º (Brasil, 1999), “deve aprofundar o domínio da Psicologia enquanto campo de conhecimento científico e a iniciação na atividade de pesquisa em Psicologia” e na do psicólogo “deve garantir a esse profissional o domínio de conhecimentos psicológicos e a capacidade de utilizá-los em diferentes contextos que demandam a análise, avaliação, prevenção e intervenção em processos psicológicos e psicossociais, e na promoção da qualidade de vida” (Art. 22º, Brasil, 1999). Não há, contudo, artigo no documento que descreva de maneira equivalente aos dois últimos artigos citados, a função do professor em Psicologia, o que indica novamente como este perfil parece de certa forma menos elaborado, em comparação aos outros dois perfis.

O texto mais recente das Diretrizes, datado de março de 2011, guarda ainda muitas semelhanças com o documento de 1999, tanto em seu conteúdo como em sua estrutura, indicando não ter havido mudanças normativas muito expressivas no que diz respeito ao ordenamento dos cursos de graduação em Psicologia no Brasil. É possível, todavia, observar em seu teor um maior reconhecimento da pluralidade do campo psicológico, e da importância do engajamento deste com uma compreensão crítica de fenômenos sociopolíticos, que seriam essenciais ao exercício da cidadania e da profissão.

Nesse sentido, entre os princípios e compromissos que devem basear a formação do psicólogo, definidos no artigo 3º desta resolução, tem-se entre outros já contemplados pelo projeto de resolução de 1999, a

II - compreensão dos múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico em suas interfaces com os fenômenos biológicos e sociais;

III - 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; [...]

V - 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 (Brasil, 2011, grifo nosso).

Trata-se de questões que já haviam sido, de certa maneira, adiantadas pelo projeto de Diretrizes de 1999, mas que ganham maior visibilidade no documento mais atual, apontando para um maior delineamento do perfil profissional que se busca formar.

Tais fatores também encontram-se elucidados nos artigos que dispõem sobre 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, 2011, Art. 10º), e que devem estar presentes na estrutura do curso tendo em vista a extensa gama de possibilidades de contextos de inserção profissional e orientações teórico-metodológicas no campo da Psicologia. A escolha das ênfases a serem ofertadas, feita pelas instituições de ensino superior, deve ser “compatível com demandas sociais atuais e/ou potenciais, e com a vocação e as condições da instituição” (Brasil, 2011, Art. 11, §1º, grifo nosso).

Ainda que em seguida o documento especifique algumas sugestões de ênfases a serem adotadas pelas Instituições de Ensino Superior é possível observar que é deixado a critério destes estabelecimentos eleger ênfases que se relacionem com a “sua vocação” ou “suas condições”. Ao mesmo tempo em que esta abertura se faz necessária para que as instituições tenham autonomia para se adaptar às necessidades sociais do seu entorno e dos territórios nos quais se inserem, ela abre margem para que outras instituições se deixem guiar por ideais mercadológicos e acríticos.

De acordo com Yamamoto (2000), a proposta de 1999 (e poderíamos indicar que as de 2011 também, dada a semelhança entre elas) estariam de acordo com os parâmetros da LDB em relação à flexibilização do currículo. Para este autor, se empregadas as devidas salvaguardas, esse argumento seria um passo importante no sentido da superação dos clássicos entraves presentes na formação acadêmica de psicólogos, na medida em que seria possível usufruir de experiências curriculares inovadoras, tal como a aposta que apresentamos no presente artigo. É sabido, entretanto, que é justamente nas “salvaguardas” – entendidas como dispositivos de avaliação e fiscalização dos currículos dos cursos das mais diversas IES – que se encontram as maiores dificuldades, tendo em vista a grande quantidade de cursos e instituições espalhadas em um país de dimensões continentais, bem como os artifícios possíveis de serem utilizados para adequar a redação dos programas às normativas, sem que isso se aplique, de fato, na prática.

Nesse sentido, questionamos que tipo de profissional de Psicologia se deseja formar, entendendo que a resposta para essa pergunta dará base à configuração dos currículos, e, mais especificamente, ao trabalho do docente de Psicologia no ensino superior. Se entendemos que a Psicologia deve estar comprometida e engajada com as questões do tempo e do entorno em que seus profissionais se inserem, trabalhando no sentido da garantia de direitos humanos e na diminuição das desigualdades e processos de exclusão social, tal como propõe o Código de Ética Profissional desta categoria (Conselho Federal de Psicologia, 2005), se faz necessário um efetivo esforço de articulação de saberes e práticas, dada a complexidade inerente a esta tarefa. Assim, situaremos a seguir o modelo transdisciplinar de ensino como um caminho possível de ser trilhado.

4. A Psicologia e a Transdisciplinaridade

A proposta de articular os conteúdos ensinados em sua amplitude num modelo integrativo, tal como propõe Anastasiou (2006), está inserida em um paradigma chamado de transdisciplinaridade, o qual surgiu em decorrência do avanço do conhecimento e dos desafios que a modernidade apresentou para o século XXI (Santos, 2008). A pouca utilização deste termo por Anastasiou (2006) pode ser explicada pela recente criação e contínua construção de seus conceitos até os dias atuais. Tendo sua origem no teorema de Gödel, em 1931, o objetivo era diferenciar os vários níveis de realidade, e não se concentrar em apenas um, como o dogma que a lógica clássica propõe (Mello, 1999). Tal conceito baseia-se na contraposição aos princípios cartesianos de fragmentação do conhecimento, como Anastasiou (2006) explicita, e propõe outras maneiras de se pensar as questões contemporâneas, por meio da transgressão da lógica da não-contradição, articulando os contrários, tais como sujeito e objeto, subjetividade e objetividade, matéria e consciência, simplicidade e complexidade, unidade e diversidade. Assim, diferentemente do enfoque tradicional disciplinar, o viés transdisciplinar apresenta uma multiplicidade fantástica dos modos de conhecimento (Santos, 2008).

Quando falamos no ensino em Psicologia, a transdisciplinaridade aparece como um componente essencial na compreensão da origem, construção e desenvolvimento da área. De acordo com Alencar (2015), a prática na Psicologia revelou que o psicológico é construído dentro de uma história e um contexto. Assim, o lugar do transdisciplinar na Psicologia se faz presente numa perspectiva de multiplicidade, na qual os atravessamentos culturais, sociais, linguísticos, políticos, genéticos, ajudam a explicar e compreender o sujeito, de maneira mais abrangente.

Tal multiplicidade, avaliada sob a ótica de que existiria não somente uma única Psicologia, mas várias psicologias, é sustentada no Brasil por Figueiredo (2011). O autor propõe que, no último século, o surgimento de várias teorias e sistemas que ocuparam o espaço psicológico formaram uma espécie de arquipélago conceitual e tecnológico, e não um continente. Assim, a Psicologia não seria um território integrado, mas também não seria um espaço de teorias e sistemas desconectados. Essa visão vem ao encontro dos discursos sobre transdisciplinaridade nas discussões científicas contemporâneas, como afirma Alencar (2015), considerando que as ciências contemporâneas, para dar conta das questões e problemas impostos pela realidade atual, devem articular-se entre diferentes saberes. Dessa forma, a transdisciplinaridade seria o nível mais alto da integração dos saberes, constituindo-se de vários estágios de coordenação, sem relação de poder entre as disciplinas, as quais se articulariam diante de uma problemática atual (Alencar, 2015).

Nesse sentido, Alencar (2015) revela um impasse vivido na Psicologia entre um movimento de renovação da compreensão da realidade, por meio da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade e, por outro lado, os princípios que podem limitar essa compreensão, de maneira que se assegure a identidade de uma disciplina, através, por exemplo, de quem passa o conhecimento (professor ou autor), gerando um engessamento da disciplina. Na prática, quando nos direcionamos para os espaços dos programas de pós-graduação, Alencar (2015) afirma que a transdisciplinaridade se destaca como operadora contemporânea do processo de produção, inovação e reatualização da Psicologia no contexto científico.

Para Figueiredo (2008), diante de obstáculos para sua unificação, a Psicologia seria permeada por projetos de partilha, e pareceria inviável um projeto de unificação filosófica e metodológica, apesar de afirmar ser uma ideia atual. O autor afirma que grande parte da discussão ocorre no campo da multiplicidade de enfoques metodológicos na constituição científica da Psicologia, uma vez que tal diversidade é presente desde sua origem, nas diversas abordagens. Neste contexto amplo de dispersão, elaborou o conceito de matrizes, no qual ele situa as escolas teóricas, sistemas e correntes, de maneira que pudessem ser reveladas as suas relações, familiaridades e antagonismos, promovendo um quadro amplo e panorâmico das psicologias contemporâneas, sempre visando conservar a diversidade na unidade (Figueiredo, 2014). Ou seja, o autor traça o processo de origem e construção do espaço psicológico para compreender as formas e razões pelas quais surgiram vários projetos de Psicologia, conservando um traço em comum, qual seja, o objetivo de estabelecer a Psicologia enquanto área independente entre os saberes.

A ideia de que é necessário conservar a diversidade na unidade e a unidade na diversidade parece uma hipótese central (Figueiredo, 1992), isto quer dizer, uma proposta que respeite as diversidades e, ao mesmo tempo, compreenda-as em toda sua organização interna. O autor revela uma noção da dificuldade que os próprios psicólogos, professores de Psicologia e alunos em formação encontram em manejar a fragmentação de seus saberes, implicando um embate entre divergências e convergências entre abordagens e unidade, enveredando por dois caminhos chamados de dogmatismo e ecletismo. Como dogmatismo, entende-se um processo de trancamento de crenças e dificuldade em contestar tudo o que vai contra uma ideia. No caso do ecletismo, o mecanismo se manifesta na adoção indiscriminada de todas as crenças, métodos, instrumentos e técnicas disponíveis para lidar com os desafios que aparecem na prática. Apesar de suas diferenças, esses dois conceitos bloqueiam o acesso à experiência, prendendo-se a sistemas e linhas teóricas, no caso do dogmatismo, e lançando mão de todo e qualquer conhecimento, a partir de um plano de compreensão do senso comum, no caso do ecletismo (Figueiredo, 1992). Na prática, em um curso de graduação de Psicologia, os alunos podem deparar-se com a expectativa de que as inúmeras disciplinas irão se organizar harmonicamente, convergindo em um objetivo comum. Logo, porém, essa ideia é deixada de lado quando se dão conta de que muitas das abordagens não conversam entre si, segundo o autor.

Dessa maneira, o autor afirma que a área da Psicologia traz como ferramenta essencial as habilidades do psicólogo em incorporar seus conhecimentos teóricos na prática do exercício de sua profissão, o que não significa lançar mão do ecletismo, mas sim encarar a diversidade constituinte da Psicologia como uma oportunidade de analisar um objeto em todas as suas variáveis. (Figueiredo, 1992).

5. O paradigma da transdisciplinaridade aplicado ao ensino da Psicologia

Apresentados os ideais transdisciplinares – e em que sentido estes apresentam uma nova forma de pensar e fazer ciência –, podemos pensar para onde aponta esta crise de paradigmas, tal como proposta por Kuhn (2010), no campo da Psicologia, e qual seria a possibilidade de uma

revolução atravessada pela transdisciplinaridade. O problema é duplo, pois exige que pensemos primeiro tanto numa pertinência epistemológica, referente às metodologias do campo, seus objetos de estudo, etc., quanto numa pertinência pedagógica: é possível ensinar Psicologia através de uma matriz curricular integrativa, tal como propõe Anastasiou (2006)? Para tanto, precisamos apresentar as especificidades constitutivas de nosso campo, e as questões atuais.

Sobre a pertinência epistemológica, podemos pensar que esse campo tem uma afinidade a priori com os ideais transdisciplinares, por ser uma ciência que nasceu justamente da intersecção entre uma série de outros campos, como já dito anteriormente. Como mostra Figueiredo (2014), esta origem múltipla precisa ser analisada com muita atenção. Precisamos entender que a Psicologia, enquanto ciência independente, possui certas regularidades e pontos de comunhão entre as diversas teorias que a compõem. Tendo em vista este “solo comum”, podemos pensar a diversidade de posições teóricas e metodológicas através da ideia de matrizes, como propõe o autor. Cada uma destas comportará uma série de teorias que possuem em comum certos pressupostos, certas maneiras de pensar a subjetividade, que diferem de outras matrizes. Isso constitui a especificidade do campo da Psicologia, que, por sua própria diversidade constitutiva, se posiciona como afim da transdisciplinaridade.

Quanto às questões atuais, podemos pensar que esta diversidade gerou, em nosso campo, uma “era de escolas”, na qual era muito mais fácil cair-se num dogmatismo, criando teorias herméticas, antagônicas e conflitantes – como se a Verdade pudesse ser encontrada em apenas uma delas. Podem-se ver reflexos desta era na consolidação da Psicologia no Brasil, tal como apresentamos acima. Cada vez mais, porém, surge a necessidade de atravessar os diferentes paradigmas entre si, respeitando as diferenças epistemológicas e as possibilidades de diálogo: “Ao falarmos em atravessamento de paradigmas, estamos assinalando que algumas velhas separações e oposições, vigentes no plano das teorias, são vigorosamente desfeitas e transpostas nas novas perspectivas” (Figueiredo, 2009:14). Esta necessidade, para o autor, surge do campo da prática clínica – em específico, da clínica psicanalítica, que por si só já apresenta uma série de fragmentações.

Essas questões apontam para a pertinência de um modelo integrativo de ensino em nosso campo. Aplicar o atravessamento, na prática, significa uma ampliação na forma de pensar e ensinar Psicologia. Atravessar as diferenças não significa ignorá-las – o que nos levaria do dogmatismo ao ecletismo –, mas situá-las entre as diversas teorias psicológicas em contexto, permeabilizando as teorias, aumentando o diálogo entre as “escolas” (se é que é válido pensar em escolas nesta concepção), em busca de um modelo compreensivo maior e mais integrativo.

Tendo em vista o exposto acima, então, podemos afirmar que é possível trazer de forma mais ampla as discussões sobre transdisciplinaridade para o campo do ensino de Psicologia. Ainda que encontremos muitos trabalhos sobre a transdisciplinaridade no ensino, e a transdisciplinaridade na Psicologia, encontramos muito pouco que unisse as duas questões. Magalhães (2013) apresenta alguns questionamentos que se relacionam profundamente com o que pretendemos discutir em nosso artigo, de um ponto de vista mais teórico. Há uma experimentação desta “transdisciplinarização” de uma disciplina em andamento, com resultados preliminares já apresentados (Ribeiro & Carvalho, 2015). Trazendo as questões apresentadas por Anastasiou (2006), sobre uma implementação prática dos ideais transdisciplinares nos currículos,

podemos pensar numa forma mais abrangente de executar isto que chamamos de revolução transdisciplinar na Psicologia, através da preparação dos docentes em nosso campo.

Considerações finais

À guisa de uma conclusão, levantamos então uma pergunta: como podemos formar um docente em Psicologia que seja capaz de atuar de forma mais integrativa, complexa e transdisciplinar? Uma formação integrativa significa, vale ressaltar, uma formação integral, ou seja, que permita ao docente transitar de forma didática entre o campo todo em questão, pelo menos em algum nível. Esta formação integral em Psicologia pode passar, seguindo o que estamos expondo, por um caminho de atravessamento, ou seja, que fomente tanto o diálogo interno – entre as diversas matrizes pertencentes ao nosso campo – como também o diálogo externo – com outros campos do saber.

Estes atravessamentos são temidos pelo medo de cair-se no ecletismo e na superficialidade – afinal, se é preciso abrir tanto assim o campo, dificilmente haverá profundidade. O que os ideais transdisciplinares – da complexidade e dos níveis de realidade – nos permitem afirmar é que, sim, podemos atravessar os paradigmas no campo da Psicologia sem cair nestes erros. O que se deve fazer, porém, é discutir seriamente estas questões, tanto de forma teórica quanto de forma prática.

Acreditamos que levantar esse ponto na formação do docente em Psicologia constitui um bom primeiro passo – melhor do que abandonar a questão antes mesmo de cogitá-la, por medo de que esta possa ser nociva ao nosso campo. Se estamos aqui pensando o saber como em constante construção – até mesmo na hora do ensino –, em contraposição ao modelo tradicional de ensino “já pronto”, podemos dizer que os docentes em Psicologia que se formem levando em conta os ideais transdisciplinares, a pertinência deste em nosso campo e a aplicabilidade de um modelo integrativo/transdisciplinar pelo atravessamento de paradigmas, já abrirão muitas portas para futuras discussões e formarão alunos de forma mais abrangente, situada e crítica.

Referências Bibliográficas

- Alencar, Helenira Fonseca. (2015). *A presença da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na psicologia brasileira*. Tese de doutorado, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Anastasiou, Léa das Graças Camargos. (2006). Docência na Educação Superior. Em Dilvo Ristoff, & Palmira Seyegnani (orgs.). *Docência na Educação Superior*. Brasília: Inep.
- Coimbra, Cecília Maria Bouças. (1995). *Guardiões da Ordem: Uma viagem pelas práticas psi no Brasil do "Milagre"*. Rio de Janeiro: Oficina do Ator.
- Conselho Federal de Psicologia. (2005). Código de Ética Profissional do Psicólogo. Brasília. Acessado em 10 de janeiro de 2016, de <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf>
- Figueiredo, Luís Cláudio Mendonça. (1992). Convergências e divergências a questão das correntes de pensamento em psicologia. *Transinformação*, 4(1, 2, 3) 15-26.
- Figueiredo, Luís Cláudio Mendonça. (2009). A psicanálise e a clínica contemporânea. *Contemporânea - Psicanálise e Transdisciplinaridade*, 7, 9-17.
- Figueiredo, Luís Cláudio Mendonça. (2011). *Revisitando as psicologias: da epistemologia à ética das práticas e discursos psicológicos*. Petrópolis: Vozes
- Figueiredo, Luís Cláudio Mendonça. (2014). *Matrizes do pensamento psicológico*. Petrópolis: Vozes
- Hoff, Miriam Schifferli. (1999). A proposta de diretrizes curriculares para os cursos de psicologia: uma perspectiva de avanços? *Psicol. cienc. prof.*, 19(3), 12-31, Acessado em 15 de janeiro de 2016, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931999000300003&lng=en&nrm=iso
- Lisboa, Felipe S., & Barbosa, Altemir José G. (2009). Formação em Psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação. *Psicol. cien. prof.*, 29 (4), 718-737.
- Magalhães, Solange Martins Oliveira. (2013). Ensino de Psicologia: limites do atual paradigma e a complementaridade do paradigma da complexidade. *Educar em Revista*, 48, 265-287.
- Mello, Maria Fernandes de. (1999). Transdisciplinaridade, uma visão emergente. Um projeto transdisciplinar. Acessado em 15 de janeiro de 2016, de <http://www.cetrans.futuro.usp.br/gödelianos.htm>.
- Ministério da Educação. (1999). Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Psicologia. Brasília: Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior. Acessado em 18 de janeiro de 2016, de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/psicologia.pdf>
- Penna, Antonio Gomes. (1992). *História da psicologia no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Imago.
- Pereira, Fernanda Martins., & André, Pereira Neto. (2003). O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. *Psicologia em Estudo*, 8(2), 19-27.

- Pessotti, Isaías. (1988) "Notas para uma história da psicologia brasileira", Em Conselho Federal de Psicologia (org.). *Quem é o Psicólogo Brasileiro?*. São Paulo: Edicon.
- Projeto de Resolução CES. (1999, 9 de dezembro). Busca instituir as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Superior; Comissão de Especialistas em ensino de Psicologia. Acessado em 5 de janeiro de 2016, de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/psicologia.pdf>.
- Resolução CNE/CES n. 5, de 15 de março de 2011. (2011, 16 de março). 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. *Diário Oficial da União*, seção 1.
- Resolução CNE/CES n. 8, de 18 de maio de 2004. (2004, 18 de maio). Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. *Diário Oficial da União*, seção 1.
- Ribeiro, Sandra Maria Patrício., & Carvalho, Pedro Teixeira. (2015). Uma experiência de remodelação transdisciplinarizante de uma disciplina obrigatória do curso de graduação em Psicologia. Em *1º Congresso de Graduação da Universidade de São Paulo*, São Paulo, Brasil.
- Russo, Jane. (2012b). The social diffusion of psychoanalysis during the brazilian military regime: psychological awareness in an age of political repression. Em Damousi, & M. B. Plotkin. (org.). *Psychoanalysis and politics: histories of psychoanalysis under conditions of restricted political freedom*. New York: Oxford University Press.
- Yamamoto, Oswaldo Hajime. (2000). A LDB e a psicologia. *Psicol. cienc. prof.* [online], 20(4), 30-37. Acessado em 12 de janeiro de 2016, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932000000400004&lng=en&nrm=iso.
- Yamamoto, Oswaldo Hajime. (2006). Graduação e pós-graduação em psicologia: relações possíveis. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 3 (6), 270-281.

Recebido em 28/02/2016
Revisado em 27/03/2016
Aceito 12/04/2016