UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA — UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO — PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO — PPGED
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

MARIANA AGUIAR MANENTI

AS DEMANDAS DAS DIFERENÇAS NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO EM PSICÓLOGIA DE VITÓRIA DA CONQUISTA — BA

Vitória da Conquista — BA
2022

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA — UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO — PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO — PPGED
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

AS DEMANDAS DAS DIFERENÇAS NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO EM PSICÓLOGIA DE VITÓRIA DA CONQUISTA — BA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo, Práticas Educativas e Diferença.

Orientadora: Prof.ª. Dr.ª Núbia Regina Moreira

Vitória da Conquista — BA

2022

M274d

Manenti, Mariana Aguiar.
As demandas das diferenças no currículo de formação em psicologia de Vitória da Conquista-Ba. / Mariana Aguiar Manenti, 2022.
113f.
Orientador (a): Drª. Núbia Regina Moreira.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2022.
Inclui referências. 106 – 113

.

1. Currículo. 2. Demandas e Diferenças – Curso Psicologia. 3. Formação em psicologia. I. Moreira, Núbia Regina. II. Programa Pós-Graduação em Educação – PPGED. III. T.

CDD 375

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

MARIANA AGUIAR MANENTI

AS DEMANDAS DAS DIFERENÇAS NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO EM PSICÓLOGIA DE VITÓRIA DA CONQUISTA — BA

Defesa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Data da aprovação: ____/____/_____

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof.ª Dr.ª Nubia Regina Moreira (Orientadora)

_____

Profª Drª Anna Luiza Araújo Ramos Martins de Oliveira
(Examinadora Externa)

_____

Prof.ª Dr.ª Nilma Margarida de Castro Crusoé
(Examinador Interno)

Dedico esta dissertação à minha orientadora Núbia Regina Moreira e ao meu grupo de pesquisa, que me mostraram os caminhos de esperança para o fazer pesquisa em um momento de sobrevivência para a ciência brasileira, para os nossos corpos e para as diferenças.

AGRADECIMENTOS

Realizar uma pesquisa em tempos de pandemia de COVID-19, meio às mortes diárias, adoecimentos constantes, isolamento social, desgorvenanças, *fake news*, desvalorização da ciência, apatias, entre outros momentos que têm surgido no país, não é um processo fácil e simples de cumprir. Pensar no político, na política e nas diferenças diante de tantos percalços foi e está sendo uma tarefa dura, fria e solitária, em que a esperança se esvai e se transforma em medo e angustia. Recorri, então, aos bons encontros e afetos que me ensinaram a ter paciência, a pedir colo, a manter a fé, a não desistir.

Agradeço a minha orientadora Núbia Regina Moreira pela pluralidade de ensinamentos, pelas trocas, pelo encontro com as diferenças e o currículo, por me tirar do lugar sempre com atenção e carinho, por meio das palavras ditas nas horas certas e do silêncio certeiro e necessário. Obrigada pelas contribuições e pela confiança, pró! Que sigamos firmes!

Às professoras que compuseram a banca, agradeço pela generosidade e contribuições que foram dadas à pesquisa. Professora Nilma Crusoé, obrigada pelo olhar atento à minha pesquisa, por questionar e tensionar os meus objetivos e recursos teóricos metodológicos. E professora Anna Luiza de Oliveira te agradeço pelas contribuições, por compartilhar perspectivas a respeito da teoria do discurso, também, da psicologia, pela generosidade da partilha e ensinamento.

Estendo os meus agradecimentos às professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e aos colegas do PPGED que contribuíram para minha formação. Obrigada Fábio Santos, Elenita Almeida, Marcos Moreira, Nádila Evangelista e Rosane Tigre. Vocês representam o afeto e o apoio diário, fomos do desespero ao sucesso juntos e misturados.

Agradeço às amigas (os) e família, principalmente à vovó Nice, pela compreensão das minhas ausências, por me ensinar que a pausa para respirar não me atrasa, que a espera também é movimento. Estendo à minha mãe Maria Luisia e à dindinha Maria Inês pelos cuidados comigo, à minha namorada Juliana Penfold pelo companheirismo, por me fazer acreditar que é possível amar diante de tudo que nos violenta e nos tira a paz. Vocês são o meu colo!

Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que fomentou, por meio da bolsa de pesquisa, o incentivo financeiro para que essa pesquisa fosse realizada.

RESUMO

Esta dissertação se insere no estudo de currículo, formação em psicologia e diferenças, para tanto, sustenta-se na perspectiva teórico-metodológica pós-estrutural, aliada aos elementos da teoria do discurso de Laclau e Mouffe, dos estudos culturais de Stuart Hall e Arjun Appadurai, bem como do campo do currículo pós-fundacional. O objeto se constitui nas demandas das diferenças interpretadas no currículo de formação em psicologia dos cursos de psicologia de duas universidades públicas de Vitória da Conquista — Ba. Para a interpretação, foram utilizados os principais documentos curriculares relacionados à formação em psicologia — as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Psicologia (DCNs) e os Projetos Pedagógicos Curriculares (PPC) dos cursos de cada instituição — na busca por compreender os sentidos atribuídos às diferenças, seus tensionamentos e lugares nos campos de disputa por significação e hegemonia. Nessa interpretação, são identificadas as demandas em disputa no âmbito dessa formação, assim como distanciamentos e aproximações entre esses documentos. Concluímos que as DCNs em Psicologia apresentam uma revisão tensionada pelas diferenças, que tenta representar a nível nacional as urgências por mudanças na formação, a busca pela democracia, a promoção da cidadania a grupos diversos e reconhecimento do processo de globalização. Em relação aos projetos pedagógicos, percebemos que correspondem às demandas mercadológicas neoliberais, assim nomeadas principalmente nos anos de 1990 e 2000, em que as diferenças se encontram em lugares de supressão ou de equivalência de significantes vazios como diversidade, seres humanos e fenômenos psicológicos. Os tensionamentos das diferenças são encontrados em algumas disciplinas optativas. Apesar dos contextos diversos, as demandas das diferenças e pela qualidade na formação em psicologia têm produzido sentidos e significados semelhantes, como a urgência pelas mudanças nas formações para que corresponda às queixas sociais, relacionadas à falta de conhecimento das(os) profissionais e da necessidade de atualização constante na formação individual das (os) psicólogas (os).

Palavras-chave: currículo; demandas; diferenças; formação em Psicologia.

ABSTRACT

This dissertation is inserted in the study of curriculum, graduation in psychology and differences, as of the post-structural theoretical-methodological perspective, allied to the elements of the discourse theory of Laclau and Mouffe, of the cultural studies of Stuart Hall and Arjun Appadurai and of the post-foundational curriculum field. The object of this research is the interpretation of the demands of the differences in the training curriculum in psychology of the psychology courses of two public universities in Vitória da Conquista - BA, carried out throughout the text, but focusing on the main curricular documents related to graduation in psychology - the National Curriculum Guidelines for Undergraduate Psychology Courses and the Curricular Pedagogical Projects of the courses of each institution - in the search for understanding the meanings attributed to differences and their tensions and places in the fields of dispute for meaning and hegemony. In this interpretation, the disputed demands within the scope of this graduation are identified, as well as detachments and approximations between these documents. We conclude that the DCNs present a review that tries to represent the urgency for changes in graduation, from the search for democracy and promotion of citizenship to diverse groups and recognition of the globalization process, of the country inserted in Latin America, belonging to the community of countries of Portuguese language. We interpret the attempt at representation as tensioning differences. In relation to pedagogical projects, we realize that they correspond to neoliberal market demands, so named mainly in the 1990s and 2000s, in which differences are found in places of omission or of totalizing and empty signifiers such as diversity, human beings and psychological phenomena. Despite the different contexts, the demands of differences and for the quality of graduation in psychology have produced similar senses and meanings, such as the urgency for changes in graduations and for the correspondence to the complaints of society, related to the lack of knowledge and updating in the individual graduation of the psychologists.

Keywords: curriculum; demands; diferences; graduation in Psychology

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABECiP	Associação Brasileira de Editores Científicos de Psicologia
ABEP	Associação Brasileira de Ensino em Psicologia
ABRAPEE	Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
ABRAPSO	Associação Brasileira de Psicologia Social
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPEPP	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Psicologia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCT	Centro de Ciência e Tecnologia CE Comunidade Epistêmica
CEDUC	Centro de Educação
CEEP	Comissão de Especialistas em Ensino de Psicologia
CES	Câmara de Ensino Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONEP	Conselho Nacional de Entidades Estudantis em Psicologia
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CP	Conselho Pleno (CNE)
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
CRP	Conselho Regional de Psicologia
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia
IAT	Instituto Anísio Teixeira
IMS/CAT	Instituto Multidisciplinar em Saúde/Campos
PePSIC	Periódicos Eletrônicos em Psicologia
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGED/	Programa de Pós-Graduação em Educação
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Levantamento na BDTD/IBICT descritor Currículo de psicologia 35
Quadro 2 — Levantamento na BDTD/IBICT descritor Currículo and Diferenças 41
Quadro 3 — Levantamento na BDTD/IBICT descritor Currículo and Diferenças in Formação em Psicologia..... 46
Quadro 4 — Levantamento na Scielo do descritor Currículo de Psicologia 51
Quadro 5 — Levantamento na Scielo do descritor Currículo and diferenças..... 59
Quadro 6 — Levantamento na Scielo do descritor Currículo and Diferenças in Formação em Psicologia 66
Quadro 7 — Levantamento na PePSIC do descritor Currículo de Psicologia..... 66
Quadro 8 — Princípios e Compromissos para a profissional de Psicologia..... 87
Quadro 9 — Projeto Político Pedagógico do curso de Psicologia da UESB 2009/2012..... 94
Quadro 10 — Interpretação das Demandas, Antagonismos e Diferenças 95
Quadro 11 — Projeto Político Pedagógico do curso de Psicologia da UFBA 2009..... 99
Quadro 12 — Interpretação das Demandas, Antagonismos e Diferenças 100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Levantamento na BDTD/IBICT 34
Tabela 2 — Levantamento na Scielo 50
Tabela 3 — Levantamento na PePSIC 66

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 13

2 A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA NO BRASIL 29

3 INTERPRETAÇÕES CONTIGENTES DOS DOCUMENTOS 71

3.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia 75

3.2 Os Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Psicologia 93

CONSIDERAÇÕES CONTIGENCIAIS 102

REFERÊNCIAS 106

1 INTRODUÇÃO

Para traçar o percurso percorrido para a construção do objeto dessa pesquisa recorro, inicialmente, à primeira pessoa do singular para detalhar como ocorreu o meu encontro com os estudos das diferenças, os quais se mantiveram desde a graduação até o mestrado em educação e possibilitaram a conexão entre os estudos sobre o currículo e a psicologia de forma simultânea.

Tive contato com as pautas de gênero e sexualidade no início da minha formação acadêmica como bacharela em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia/*Campus* Anísio Teixeira (UFBA/IMS/CAT), localizado em Vitória da Conquista - BA, principalmente durante os estágios básicos profissionalizantes, os quais permaneceram na minha trajetória no mestrado, na linha de Currículo, Práticas Educativas e Diferença, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual da Bahia (PPGED UESB), consoante aos estudos sobre raça, geração e outras demandas, que nesta pesquisa são intituladas como demandas das diferenças.

No ano de 2016, participei de um estágio clínico para um grupo de pessoas cisgênero e transgênero que sofriam violências relacionadas aos gêneros e vivências de suas sexualidades. A proposta de estágio em clínica ampliada para o referido grupo foi aceita pelos supervisores e coordenação do Serviço de Psicologia da UFBA/IMS, a clínica escola da universidade.

Apesar do suporte oferecido pela instituição, houveram desafios que se iniciaram desde a triagem do grupo até o encerramento dos atendimentos e da produção do relatório final. Isso se deu por conta da escassez de disciplinas e metodologias que abordassem os estudos de gênero, raça, sexualidade, entre outros, da inexistência de materiais para entrevistas e anamneses, os quais possibilitariam o acolhimento dessas pessoas em função das suas demandas particulares. Assim, coube às estagiárias a montagem do planejamento para que novos materiais fossem utilizados para grupos futuros.

A necessidade de modificações no espaço físico, no manejo clínico e nos referenciais teóricos para que o estágio ocorresse, diante de todos os desafios citados, simbolizaram o tensionamento das diferenças diante das normatizações, das tentativas de neutralidade na prestação de um serviço público de psicoterapia, revelando a precariedade discursiva e os sentidos provisórios construídos a respeito da formação. Nas lacunas existentes nas tentativas de fixação dos sentidos é possível enxergar as possibilidades de articulações de uma psicologia que negocia com as demandas plurais. Afinal, o sofrimento psíquico, os processos de identificações e produções de subjetividades não ocorrem na ordem da intimidade, do particular, ele é coletivo e político.

Quando interpretamos os sentidos atribuídos aos discursos que estão incorporados em documentos, consideramos que demandas distintas, de diferentes sujeitos e grupos sociais, se aglutinaram em prol de um "inimigo" em comum, efetivando uma legitimidade diante de uma comunidade reconhecida.

No caso do currículo de psicologia, identificamos a presença de diversas entidades[1] que defenderam a construção de textos que legitimassem, regulamentassem e institucionalizassem a formação do psicólogo, em um processo de negociação e disputas que resultaram em documentos curriculares híbridos, marcados por proposições com sentidos variados, muitas vezes contraditórios, revelando uma tentativa sempre precária de representar os sentidos da formação em psicologia e, consequentemente, do perfil do profissional.

A partir da perspetiva pós-estrutural de que o currículo é como muitas outras coisas, uma prática discursiva, cultural e de significação, entendemos que a sua função é de autorização de viabilizar e inviabilizar fluxos culturais e, consequentemente de (re)posicionar os sujeitos. No entanto, apesar de apresentar marcas coloniais da regulação, o currículo não é capaz de regulação total, e por isso possibilita que outros sentidos surjam nas lacunas dos jogos da linguagem.

Entendemos com Mouffe (2001) *apud* Lopes (2010) que as significações são negociadas em um terreno precário sempre vulnerável, expondo que as formações e o currículo são significados nos contextos de jogos discursivos. Ou seja, as noções incorporadas em documentos curriculares são resultados de demandas que se articularam e se hegemonizaram ao longo da trajetória da psicologia e sua formação.

Dessa forma, questionar: qual o lugar das diferenças no currículo de formação em psicologia? A quem elas são endereçadas? E focar nas demandas produzidas pelas subjetivações e os processos de identificação incorporados por agendas diversas, na luta política e práticas articulatórias, tornou-se uma maneira de perceber como as diferenças atravessam os corpos, colocam as particularidades a serem constantemente interrogadas e (re)posicionam os sujeitos — professoras (es) de psicologia, psicólogas (os) e clientes/pacientes — nos processos de hegemonização. Portanto, buscamos recursos teóricos metodológicos para questionarmos como as demandas das diferenças são posicionadas no currículo de duas instituições na cidade de Vitória da Conquista — BA.

---

[1] Associação Brasileira de Ensino em Psicologia (ABEP), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP), Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), Conselho Federal de Psicologia (CFP), Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP), Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica (IBAP), Associação Brasileira de Psicologia Organizacional e do Trabalho (SBPOT), Federação Nacional dos Psicólogos (FENAPSI) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Escolhemos para a interpretação o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e o Projeto Pedagógico Complementar de Formação de Professores dos cursos de Psicologia de duas universidades públicas, UESB e UFBA, por representarem as propostas curriculares em nível local e por se tratarem de documentos internos das instituições, e as DCN's de 2004, 2011, 2019 (ainda em homologação) por serem propostas em nível nacional/global/universal.

Vale ressaltar que apresentar os documentos locais da formação em psicologia está longe da intenção de fazer um recorte cultural ou de os entendermos como cultura de um único lugar. O que propomos é considerar os documentos como estabilidades momentâneas que se formam em fluxos discursivos e de identificações de contextos diversos. Esta proposta também condiz com os documentos nacionais que, para esta pesquisa, são lidos como discursos universalizados com poder de representação imaginária de uma "nação".

A relação entre local/particular e o nacional/universal dos documentos escolhidos, tornou-se uma estratégia para melhor compreendermos como os textos das DCNs foram traduzidos nos PPC e observarmos as articulações e deslocamentos dos sentidos dados às diferenças nos contextos de construção dos documentos.

Para organizar as interpretações, elaboramos quadros-síntese dos documentos curriculares do MEC/CNE e os PPC, organizando-os por temas (Concepção de curso, Perfil do egresso, Competências e Habilidades e Ênfases, Ementas e Matriz Curricular); agrupamos em um quadro os excertos, as demandas para a formação, os significados atribuídos às diferenças, os antagonismos e posteriormente, como resultado, destacamos os lugares das demandas das diferenças. É importante informar que os temas extraídos dos documentos estão intimamente relacionados entre si e agregam demandas heterogêneas, o que demonstra articulação de sentidos e concepções relevantes para a compreensão do debate e dos sentidos das diferenças para a formação.

Concordamos com o pressuposto de que a teoria e o método são indissociáveis. Trata-se, assim, de uma pesquisa que compartilha do pensamento de "que nossas opções metodológicas precisam fazer sentido dentro do referencial teórico no qual as inscrevemos" (MEYER; PARAÍSO 2012, p. 48). Desse modo, investimos na possibilidade de reconfigurar a problemática investigada ao apostarmos na superação da ideia de apreender a realidade, considerando a impossibilidade de controle da identidade e da prática docente por qualquer projeto curricular de formação de psicólogas (os). Tal compreensão consiste no esforço de elaborar uma metodologia para acompanhar o fluxo discursivo e seus efeitos em que sistematizar e caracterizar a gramática dos discursos sedimentados não basta.

A pesquisa se volta então, para a construção da problematização e de interpretação dos discursos, colocando em questão o status de verdade, de fundamento, atribuído aos elementos discursivos e de destacar os momentos em que as suas emergências são possibilitadas. Glynos e Howarth (2018) identificam a pesquisa discursiva como uma pesquisa orientada ao problema, em que podemos interpretar as estruturas e condições de possibilidade de um discurso e os momentos de significação, reconhecendo o caráter precário e contingente de todo discurso. (OLIVEIRA, 2013, 2018).

Seguimos, portanto, um caminho para a construção das estratégias metodológicas que impulsionaram interrogações que nos mobilizaram a transitar entre as noções de currículo e das formações em psicologia, são elas: quais as condições discursivas que possibilitam a emergência e a sustentação das demandas que se hegemonizam nos debates para a criação dos textos políticos que dão sentido ao currículo das formações? Quais os efeitos dessas condições nas posições das demandas das diferenças? Quais articulações se constituíram nas lutas para reivindicar por legitimação, diferenciação profissional e demarcação das práticas da psicologia? Quais os impactos dos posicionamentos das comunidades epistêmicas junto ao Estado nas formações e suas relações com as demandas das diferenças? E como as demandas das diferenças têm tensionado esses currículos?

Problematizando as perspectivas fundacionais que vêm orientando as formação de psicólogas nos documentos, delineamos os objetivos que subsidiarão a metodologia do trabalho: interpretar os documentos curriculares dos cursos de Psicologia de Vitória da Conquista — BA por meio da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e dos Estudos Culturais de Hall e Appadurai; interrogar as condições em que as demandas se hegemonizam diante das articulações constituídas nos fluxos culturais e nas criações dos textos dos documentos; problematizar os tensionamentos das demandas das diferenças e os seus efeitos discursivos nas formações de psicologia.

Nos desafiamos a dialogar com a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, e seus interlocutores no Brasil, juntamente aos Estudos Culturais de Hall (1997; 2000; 2003; 2006; 2016) e Appadurai (1996; 2001; 2004; 2019), para criarmos recursos de interpretação e análise. Tal escolha se deu em função de essas teorias possibilitarem que, ao longo dos caminhos da pesquisa, possamos investigar “o que está possibilitando e sustentando as significações” (LOPES, 2015, p. 137) seus impactos e silenciamentos nos fluxos culturais, nas suas incorporações e momentos de fixação.

Com base nos estudos de Hall (1997; 2000; 2003; 2006; 2016) e Appadurai (1996; 2001; 2004; 2019), entendemos o currículo como sistema de significações e de produção de sentidos.

Tal compreensão permite evidenciar as lacunas em que as diferenças irrompem em meio ao conflito, aos consensos e às negociações. Ou seja, dialogar com esses autores, significa considerar que elementos contraditórios podem se articular e criar espaços de existências, mesmo que momentâneos, nos fluxos culturais.

É esse processo de articulação política e enunciativa da negociação com as diferenças, que precisa ser problematizado na análise do currículo (BARREIROS; FRANGELLA, 2010). Em razão disso, consideramos a ideia de que a cultura opera em terrenos contestados, em meio às disputas que nos mobilizam a dar sentido e a (re)significar a nossa existência. De acordo com Appadurai (1996, p. 29), a cultura "é uma dimensão penetrante do discurso humano que explora a diferença para gerar diversas concepções da identidade de grupo", que partilham do mesmo "compartilhamento de significados" (HALL, 2016, p. 18).

É, portanto, relevante pensar na linguagem como um dos 'meios' em que a subjetividade e os desejos são representados numa cultura. Ao se expressar por meio da linguagem, a própria cultura se reinventa e se adequa aos sistemas representacionais. Nestes termos, não há uma fixidez e pureza, mas apenas fluxos culturais, fluxos de sentidos, abertos e infinitos.

A partir dessa perspectiva e do entendimento de Appadurai (2001; 2004), de que vivemos em mundos imaginados, em deslocamentos, torna-se impossível pensar em um projeto curricular estruturado como uma cultura única ou um recorte da mesma. Diante disso, juntamente com Hall (2011), entendemos que nos documentos curriculares ainda há o interesse em estabelecer uma unicidade, uma identidade nacional, em que quaisquer diferenças sejam anuladas.

Contrários ao interesse de unificação do nacional, Laclau e Mouffe (2015), por meio da teoria do discurso, sugerem que a cultura momentaneamente hegemônica, naturaliza e limita as diferenças nas disputas por poderes e as homogeneíza, de maneira ilusória, a serviço da generalização e da universalização de sua representação (ou tentativa de).

A sociedade ocidentalizada e globalizada, por exemplo, é resultado híbrido de fluxos culturais e tecnológicos que se hegemonizaram e que se movimentaram em face das emergências dos mercados, dos sentidos dados às civilizações, ao Estado, às normas, que constantemente demandam significações a serem subjetivadas e modeladas. A homogeneização ilusória dessas demandas, sendo um dos efeitos dominantes da globalização, ao mesmo tempo que dão sentido à cultura ocidental, também enfraquecem o sentido de público e, consequentemente, o sentido da política (HALL, 2003, p. 59).

Para essa escrita, a política tem a ver com a ação política e a formação de identidades coletivas, que acordo com Mouffe (1999), seu objetivo é a criação de um 'nós' em um contexto de diversidade e de conflito. A autora afirma que

> De fato, o campo das identificações coletivas onde se trata da criação de um "nós" mediante a delimitação de um "eles" haverá a possibilidade de que esta relação nós/eles se transforme em relação amigo/inimigo, ou seja, que ela mesma se transforme no espaço de antagonismo. Isto sucede quando o outro, que até agora tinha sido considerado sob o modo simples da diferença, começa a ser percebido como aquele que nega minha identidade e questiona minha existência. A partir desse momento, qualquer forma da relação nós/eles, seja de tipo religioso, étnico, econômico ou outro, se torna política (MOUFFE, 1999, p. 269).

Articulando com os pensamentos de Hall (2003), assumimos então a ideia de política centrada na negociação pela prática social, nos espaços de consensos conflituosos, onde os adversários podem disputar entre si na arena de fronteiras da política. No entanto, tal disputa não ocorre com facilidade, visto que o movimento da acidentalidade[2] retira os localismos e as possibilidades de subjetivações dos sujeitos ao unificar os saberes e os sentidos, além de se alicerçar em opressões e apagamentos, através das marcas de escravidão e genocídio, de desejo imperial, do sistema de engenho e pela longa tutela da dependência 'colonial'[3] em que a nossa modernidade foi construída.

A regulação da cultura, as normativas, as comunidades disciplinares e epistêmicas podem se tornar instrumentos de homogeneização de demandas, com o poder de posicionar as diferenças. No entanto, outras tendências, outros efeitos da globalização, como a disseminação das diferenças culturais, têm a capacidade de "subverter e traduzir, negociar e fazer com que se assimile o assalto cultural global sobre as culturas mais fracas" (HALL, 2003, p. 45) descentrando os modelos ocidentais, mas ainda sem o poder confronto e disputa.

A importância de trazer os estudos culturais e a teoria política e do discurso de Laclau e Mouffe (2015) para essa discussão se dá, portanto, por considerarmos que as subjetivações são feitas nos fluxos culturais e nas relações de poderes, e diante disso nos posicionamos como

---

[2] O uso do conceito "Ocidente" baseado em Hall (2003) se refere a um sistema de representação, que se sustenta em um conjunto de imagens e ideias que fornece um modelo padrão de comparação entre as sociedades ocidentais e não ocidentais, em torno de quais sentimentos positivos e negativos podem se acumular. Para a pesquisa nos interessa o processo de se tentar deixar a cultura regional mais "ocidental".

[3] Embora os contextos em que Hall (2003, 2011) apresenta as suas leituras de colonização tenham sido diferentes da América Latina e do Caribe, eles se aplicam perfeitamente ao contexto brasileiro e baiano. O autor reinterpreta a colonização como parte de um processo global transnacional e transcultural, em que a modernidade é atravessada por um discurso liberal da modernidade ocidental, o que produz uma reescrita descentralizada, diaspórica ou global das grandes narrativas imperiais, anteriormente centrada na nação, deslocando noções binárias e excludentes da relação colonizador/colonizado.

sujeitos e as nossas identidades são assumidas. Em Hall (2006, p. 13), percebemos que as identidades são fragmentadas e têm caráter contingente, “elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições [...] constantemente em mudança e transformação” (HALL, 2000, p. 108). Trata-se, então, de pensar na identidade sob rasura, que sempre está aberta às ressignificações.

Vemos a rasura como instrumento de deslocamento e de abertura de significações. O que está sob rasura apresenta-se como uma indeterminação por deslocar o seu sentido, o que colabora para as múltiplas interpretações das noções de currículo, das demandas das diferenças, da cultura, das identidades, das formações em psicologia e, principalmente, para problematizações do que pode surgir nesta escrita.

A vista disso, deslocar a ideia de identidade em direção à perspectiva pós-estrutural é considerar que é a e na linguagem que se constitui o seu significado, mesmo não refletindo a sua realidade plena que, nesse registro teórico aqui articulado, é impossível de se concretizar, pois “há sempre algo descentrado no meio cultural, na linguagem, na textualidade, na significação, que escapa e foge à ligação com outras estruturas" (HALL, 2003, p. 199). Com isso, são nos escapes e nas lacunas que os fluxos culturais nos permitem questionar o que é legitimo, hegemônico e universal.

Armar uma perspectiva para ver os escapes tem significado se posicionar e assumir nossos lugares enquanto pesquisadoras. Ao propormos essa discussão, sem o compromisso de assumir as certezas e apenas um lado, diversos espaços para outros tensionamentos se abriram, ao ponto de percebermos que a tarefa de compreender os movimentos de articulações das demandas que estão em torno do currículo é uma tarefa inacabada, que sempre se atualizará diante das ações políticas cotidianas.

Como categoria analítica, buscamos então as demandas, que segundo Laclau (2005), expressam expectativas de grupos sociais diversos que, ao se hegemonizarem se fixam, mesmo que parcialmente, tornam-se um projeto universal de particularidades aglutinadas. As categorias de análise, podem ser vistas, de acordo com Gabriel (2015, p. 435), como ferramentas para a compreensão dos “conflitos que emergem na e contra a ordem social”, e a autora concorda com Retamozo (2009) ao explicitar que

> A demanda se produz em um interstício da ordem social como uma falta e pode converter-se em um veículo de efeitos deslocatórios, algo que dependerá da capacidade de articulação da demanda, mas também do conteúdo (literal e seu excesso metafórico) (RETAMOZO, 2009 *apud* GABRIEL, 2015, p. 436).

Percebemos que os documentos curriculares equivalem às incorporações das demandas, com efeitos ilusórios de estabilidade, de ordem do social, mas que impactam posicionando as diferenças mediante as regulações. Pensar o currículo como um espaço de produção de identidades e de diferenças, permite ver que as relações se estabelecem no e pelo currículo, permite o posicionamento ou não-posicionamento dos sujeitos diante desses elementos e, nessa dinâmica de identificação-diferenciação é que se processam as criações.

Torna-se evidente a necessidade de fixar os sentidos e estabilização de demandas expressa nas produções de documentos, comum a todas as formações, o que gera processos que forçam a todo custo um consenso entre demandas distintas. Essa dinâmica produz uma coletividade que anseia pela homogeneização e um lugar no qual as divergências sejam apaziguadas, de modo que exista um projeto geral.

Concordamos com a perspectiva desconstrutiva de Derridá (2002, 1991), segundo a qual as representações e as demandas surgem como tentativas de preenchimento de lacunas na significação. Tais lacunas, por sua vez, na escrita (documentos), são vistas como o suplemento do pensamento, representando as ausências. Tanto as representações totalizantes, como as identidades plenas são ilusões de diferenças que não são traduzíveis, o que evidencia o caráter contingencial dos processos de identificação.

A ideia de sociedade, por exemplo, de acordo com Laclau (2008), é uma categoria impossível de ser definida, dado que ela não possui fundamentos absolutos para a sustentação de sua identidade plena. Como a política opera para produzir estabilidade de maneira constante, podemos afirmar que documentos curriculares, como textos políticos responsáveis pela formação em psicologia, também se propõem a desempenhar essa função, principalmente na tentativa de fixar uma identidade profissional para a sociedade.

Logo, um currículo que será ensinado para todos, que opera em prol da transformação social e da formação de sujeitos, sustentado em uma cultura com pretensão de neutralidade e homogeneidade, não é estável, pois

> na medida em que é questionado o sujeito centrado e com identidades fixas, são desestabilizados os projetos curriculares que têm por propósito formar uma dada identidade no aluno ou operar com uma identidade docente pré-estabelecida. Também são desestabilizados os projetos de formação de um sujeito emancipado e consciente, capaz de dirigir a transformação social. Se deixamos de ter projetos de futuro fixos e certezas em relação ao futuro, os projetos de formação para uma dada sociedade são contestados (LOPES, 2013, p. 18).

Os discursos presentes nos documentos curriculares trazem ideais de um perfil profissional junto à ideia de um currículo que projeta a profissão de psicólogas (os), dessa

forma, os textos passam a corresponder a finitude de uma ordem no “intento de atuar sobre o Social, de hegemonizá-lo” (LACLAU, 1990, p. 105, tradução livre).

No entanto, o social/ordem social não consegue eliminar/apagar por completo as várias possibilidades de existências e experiências sociais. Em um momento performativo[4] do político[5], por haver repetição e reiteração das normas, existe a possibilidade de pensarmos quando e como se produz a operação hegemônica que institui a sociedade a partir daquilo que sempre escapa de toda e qualquer tentativa de domesticação política ou social entendendo que o político é produto de um deslocamento da ordem das coisas estabelecidas por meio dos antagonismos, da precariedade e da contingência.

Por produzirem efeitos com múltiplos significados e sentidos para seus leitores, os documentos, permitem olhar sob rasura qualquer pretensa fixação do sentido de currículo que, no dizer de Derridá (2001, p. 12), é evidenciado “[...] por meio desse duplo jogo, marcado em certos lugares decisivos, por uma rasura que permite ler aquilo que [...] oblitera, inscrevendo violentamente no texto aquilo que buscava comandá-lo de fora [...]”. Em outras palavras, o discurso revela, na escrita, o seu caráter limitante e excludente que permite a identificação da negação, do seu exterior constitutivo, e não autoriza o acesso a uma clareza ou a uma verdade.

O modelo analítico da teoria do discurso de Laclau (1993, 2005, 2006), nos dá recursos para compreenderas hegemonizações parciais de sentido das políticas curriculares e a identificar os deslocamentos dos discursos nos textos, isso possibilita que o leitor tenha interpretações diversas sobre o mesmo texto, que perceba a polissemia dos significantes.

O movimento de hegemonização é importante para percebermos como são formadas as comunidades epistêmicas que, amparadas em um ponto de vista pós-estrutural, são entendidas como construtos aglutinadores do tipo “nós”, produzidos nas relações identitárias e políticas. Essas relações influenciam na produção dos currículos e nos modelos de soluções para problemas, com o poder de operar no controle do posicionamento das diferenças, produzindo assim, os seus “instrumentos de homogeneização” (APPADURAI, 2001, p. 20). No entanto, a ideia de homogeneidade não se sustenta, visto que os particulares sempre estarão lutando pelos seus registros como universais, representando um antagonismo que gera múltiplos sentidos e significados e constrói novas hegemonias nas políticas curriculares.

---

[4] Em Butler (2010, p. 195), o performativo se dá na repetição das normas ao mesmo tempo em que se dá a possibilidade de burlá-las, de fazê-las nem verdadeiras, nem falsas. Para ela, não há identidades que precedam o exercício das normas (de gênero), é o próprio exercício que termina por criar as normas, que são produzidas como efeitos de verdade de um discurso sobre a identidade primária e estável.

[5] O político representa tanto o momento em que uma ordem é desafiada como aquele em que uma nova ordem é instituída. Ele é estranho à política, pois representa o caráter subversivo e radical contra o próprio sistema. A razão para isso está no fato de que o político opera fora do código da ordem (MENDONÇA, 2014).

Para Oliveira *et al.* (2013, p. 1328), a teoria do discurso de Laclau e Mouffe (2015), fornece recursos conceituais e interpretativos importantes para investigar até que ponto e como as demandas e identidades se apresentam, “mesmo que de forma marginal e/ou clandestina – nos contextos educacionais”. E como estratégia de leitura dos sentidos, de modo que antigas certezas possam ser rasuradas e deslocadas — a exemplo das noções de currículo, de identidade e outras que surgiram ao longo da escrita — às discussões das diferenças junto aos estudos culturais de Hall e Appadurai se tornaram relevantes, na medida em que sinalizam para a cultura como produção simbólica de mundo, não como um objeto epistemológico ou elo de pertencimento, mas como um terreno de enunciação em que ocorrem os fluxos culturais que podem afastar ou aproximar as demandas umas das outras.

Ao pesquisarmos os processos de individualização e identificação social e cultural na psicologia nos deparamos com o que Hall (2002) considera como uma cultura nacional que, no que diz respeito aos sentidos, busca unificar tais processos “numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional” (HALL, 2002, p. 59). Percebemos que há uma pretensão à homogeneidade e neutralidade operando como um movimento de tentativa de fixação dos sentidos, a ser questionado no currículo de formação em Psicologia.

No estudo de Zanello (2020), por exemplo, a autora afirma que as teorias clássicas e as práticas profissionais que fazem parte da atuação das (os) psicólogas (os), ainda não são condizentes com as demandas de grupos identitários, que por sua vez, fogem das normas hegemonizadas de “ser”, impedindo que o acolhimento ocorra.

A tentativa de neutralidade, além de estar relacionada com as metodologias e as epistemologias que buscam as verdades universais, também surge como uma demanda do liberalismo para tornar os seus ideais aceitáveis para pessoas com diferentes visões morais, filosóficas e religiosas, ou seja, precisam ser neutras em relação às visões abrangentes (MOUFFE, 2005). Isso reflete não somente na psicologia como campo de saberes, mas nas práticas e nos processos de identificação profissional dos psicólogos. Como ressalta Coimbra (2001, p. 86), “a Política é como outro mundo, de onde o psicólogo enquanto profissional está excluído, pois é o território da militância, por excelência”.

A discussão da neutralidade na psicologia começou a ser questionada com maior intensidade na década de 1980, quando se tornaram evidentes as queixas de que o seus objetos estavam deslocados da realidade histórica, social e política do país. Segundo Baraúna (2008), as insatisfações foram traduzidas em modificações feitas no Código de Ética dos psicólogos, que passaram a se preocupar com a transformação da realidade brasileira, a produção de um

conhecimento crítico, com os direitos da cidadania, etc. No entanto, apesar das alterações nos códigos que regulamentam a profissão e de pensar na importância das modificações, não havia garantias de mudanças na produção teórica e nas práticas dos profissionais.

Baraúna (2008) problematiza, em seus estudos, que as iniciativas das formações em psicologia de se adequarem aos problemas sociais em prol do "bem-estar" da comunidade podem produzir efeitos contrários se os contextos institucionais, sociais, econômicos, processos de trabalho e a localidade não forem discutidos. Além disso, a autora critica o uso de termos — aqui compreendidos como significantes vazios — como cidadania, comunidade, igualdade, democracia em documentos produzidos nos Congressos Constituintes de Psicologia. Ela justifica que os conceitos sociológicos foram banalizados e se tornaram uma representação ilusória da profissão, não correspondente às práticas concretas.

Os significantes vazios podem ser ocupados por vários significados que, ao representarem demandas e completude ilusória, podem silenciar as diferenças, enfraquecer as particularidades em nome do universal. Logo, tornam-se estratégias no jogo político dos governos, entidades, grupos e comunidades reconhecidas, pois possibilitam a construção de hegemonia. Em razão disso, podemos afirmar que mesmo pretendendo ser neutra, a psicologia opera política, que para Lopes (2013, p. 20),

> é o exercício da decisão que nos constitui como sujeitos, e essa decisão é sempre contingente, exige o risco da indeterminação: toda a opção política é sempre uma opção num conjunto imprevisto de possibilidades. Cada decisão é um ato de poder, e quem detém a hegemonia num dado contexto é quem detém o poder de decisão.

Levantar essas discussões é importante para esse trabalho por possibilitar o reconhecimento dos antagonismos e a compreensão das posições de sujeitos diante das estabilizações de poder que ocorrem nos consensos. Tais posições, para Mouffe (2003, p. 17), estão sempre vinculadas a alguma forma de exclusão ou silenciamentos. Como afirma Dantas (2010, p. 626-627),

> Fala-se em justiça social, no oprimido, mas nossas práticas cada vez mais compactuam com as violências simbólicas e concretas. Compactua-se através do silêncio das discussões não promovidas com diversos debates, compactua-se com os planos de aula muito bem definidos e, sobretudo, através do título de especialista. E como continuidade da atuação profissional isso aparece através de atos de amor ao próximo, um próximo sem rosto, sem cheiro, sem cor ou país. Um próximo que é mais um número em nossa escala de testes psicológicos ou mais um nome num plantão de serviço de psicologia aplicada. Nossa formação modulada se fecha a conhecer o outro. Nossa formação técnica se fecha a indagar seus instrumentos e seus alcances.

Os pactos de silêncios e silenciamentos atingem as diferenças de maneira direta. O não questionamento das formações e currículos, efeito das naturalizações, impossibilita a identificação dos perfis das (os) profissionais atuantes, quais são seus posicionamentos políticos, assim como a interrogar os serviços e, principalmente, quais são as demandas acolhidas em suas formações.

Na psicologia as mulheres são maioria, assim como nas profissões que promovem e mantem o cuidado, como as das áreas da saúde e educação. Aqui, o tensionamento do gênero se dá quando não é questionado, nas profissões, quem são essas mulheres, o porquê de ainda serem tantas, o porquê da manutenção do discurso de que a psicologia é apolítica e pode vir a ser instrumento de opressões e violências, como declara Zanello (2020), tanto para as profissionais atuantes quanto para quem recebe o serviço.

Alguns dados levantados em uma pesquisa sobre o perfil das (os) profissionais psicólogas (os) atuantes, em 2012 e 2013 pelo o Conselho Federal de Psicologia, intitulada *Profissão e Gênero no exercício da Psicologia no Brasil*, na qual foram entrevistadas (os) mil e quinhentos profissionais de todo o país, informam que 89% das pessoas que exercem a Psicologia no Brasil são mulheres, 67% das entrevistadas se declararam como brancas, 25% pardas, 3% pretas, 3% amarelas e 1% indígena, sendo a maioria, 51%, com idades entre 20 a 39 anos.

Além dessas informações que destacam o gênero, é possível perceber que a branquitude permanece naturalizada e hegemônica nos estudos e nas formações em psicologia. Isso não ocorre somente nessas formações. O ensino superior, no Brasil, constitui-se majoritariamente por pessoas brancas, mesmo com as políticas de cotas e ações afirmativas com vias de ampliação do acesso à população e democratização do ensino.

Isso ocorre porque a branquitude funciona como um pacto narcísico e silencioso entre os brancos, em que ter a si próprio como modelo, garante a preservação dos privilégios e se sustenta enquanto ser ideal e hegemônico, existe “um pesado investimento na colocação desse grupo como grupo de referência da condição humana” (BENTO, 2002, p. 30).

Nas problemáticas das relações raciais, a branquitude, como afirma Bento (2002), é uma identidade racial com fortes matizes políticas, simbólicas, econômicas, que se constitui por posicionamentos ideológicos e deve ser questionada e problematizada, para que outros sistemas normativos, que estabelecem padrões de condutas e modos, possam entrar na disputa por hegemonização. O tensionamento se dá, principalmente, quando as diferenças, como as outras identidades de raça, passam a disputar por significação, desestabilizando o modelo hegemônico.

Como efeito da hegemonização e universalização da branquitude, como afirmam Gouveia e Zanello (2019), a psicologia mantem uma prática que passa a não dar conta dos estudos sobre raça, etnia e saúde mental das populações nomeadas como pretas, indígenas, entre outras, por considerar o argumento do 'sofrimento humano', sem questionar "que humano é esse?" para além do corpo branco. Pratica-se então, na psicologia, o racismo por omissão por não tratar com atenção e equidade os males causados pelas doenças sociais.

Moreira (2018) chama a atenção ao destaque negativo nas estatísticas apresentadas pelos serviços de saúde referentes à população negra, uma vez que a subnotificação do quesito raça/cor é significativamente mais baixa que outros dados de saúde (BRASIL, 2016). Consequentemente, a falta de destaque no quesito raça/cor, ou de outras categorias das diferenças, impede o monitoramento e análise para possíveis proposições à saúde da população preta e parda, entre outras.

Nesse sentido indaga-se sobre quais são as linhas de cuidado pensadas para a saúde mental das populações pretas, entre outras não brancas, principalmente durante o contexto de pandemia do covid-19, período que agravou as dimensões de desigualdade social e ampliou as condições de vulnerabilidade voltadas às condições sanitárias, de moradia e de saúde dessas populações, que para Souza e Barreto (2020), causou um sofrimento psíquico coletivo de desamparo devido aos conflitos dessa experiência.

Como afirmam Gomes e Paixão (2020, p. 184), o vírus em si, "pode contagiar qualquer um, não escolhendo raça e nem classe. Mas as condições de vida desfavoráveis de grupos sociais de menor poder aquisitivo e historicamente discriminados os vulnerabilizam de forma especialmente perversa". É o que Mbembe (2018, p. 18), chama de política de morte, ou necropolítica: a ação do Estado sobre as vidas, decidindo qual vida é passível de luto e qual não é. E a Psicologia por vezes, pode compactuar com arranjos sociais divididos em "quem importa e quem não importa, quem é 'descartável' e quem não é" (MBEMBE, 2018, p. 41).

Vale ressaltar, que uma prática homogênea, que tende à neutralidade política e à manutenção de discursos que não abrangem uma pluralidade de relações sociais, de corpos e existências, também pode atravessar a vivência das (os) profissionais a respeito das suas formações e de seus próprios corpos, provocando efeitos como falta de reconhecimento da profissão, desvalorização dos serviços, teto salarial baixo e outras instâncias.

Fazendo uma articulação com as diferenças da categoria de gênero, uma vez que a Psicologia é caracterizada pela quantidade de mulheres que escolhem tal formação e profissão, de acordo com Bastos *et al.* (2010, p. 39), há uma escassez de estudos sobre a psicologia ser constituída por mulheres, como ele afirma, "de ser uma profissão feminina", que apresentem

dados suficientes sobre quem são essas profissionais, para além do gênero, sendo, talvez, um indicativo de naturalização e hegemonização na profissão, impedindo-a de ser questionada.

No entanto, ainda segundo Bastos *et al.* (2010, p. 39), "o reconhecimento da Psicologia como profissão feminina aparece desde os primeiros estudos sobre a profissão, no clássico trabalho sobre o psicólogo paulista", conduzido em 1975, por Sylvia Leser de Mello no livro Psicologia e profissão em São Paulo, que notifica o número já representativo de 82,9% de mulheres no exercício da profissão. Outras autoras como Ferretti (1976), Lewin (1980), Rosemberg (1983, 1984) e Rosas *et al*. (1988), também se preocuparam em afirmar que Psicologia é, de fato, uma profissão feminina.

Posteriormente, em 1988, o Conselho Federal de Psicologia — CFP organizou o livro *Quem é o psicólogo brasileiro?.* Assim como o grupo de trabalho de Psicologia organizacional e do trabalho, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia — ANPEPP, em 2010, que publicou resultados em que a Psicologia é, também, compreendida como uma profissão feita por mulheres.

No ano de 2012, o Conselho Federal de Psicologia desenvolveu a pesquisa *Profissão e Gênero no exercício da Psicologia no Brasil*, apresentando dados em percentagem de gênero, raça e cor, que resultou nas publicações: *Quem é a psicóloga brasileira?*, organizada por Louise Lhullier (2013a); e *Psicologia: uma profissão de muitas e diferentes mulheres*, organizada por Lhullier (2013b).

Nos conselhos federal e regional de Psicologia, por exemplo, existem os espaços de colaboração e partilha de materiais que buscam dar orientações profissionais. O Conselho Regional da Bahia (CRP03), é um dos que têm se comprometido em tratar acerca do olhar para as mulheres e as relações de gênero, sob uma perspectiva feminista. Além disso, esse conselho busca atuar junto às ações dos Grupos de Trabalho dentro da Comissão de Direitos Humanos,

> com a defesa dos direitos das mulheres, da população negra e LGBT´s e com outros temas que se interseccionam, e defende que haja transversalidade das ações entre as diversas Comissões e GT´s, assumindo o compromisso de gestão com as mulheres e com suas pautas, fortalecendo a proposta de uma Psicologia atenta e participativa, em prol de uma sociedade mais justa e igualitária, livre de violências, discriminações e exclusões. (CRP03, [2020], *on-line*, grifo nosso).

Vemos, portanto, as tentativas de diferentes comunidades reconhecidas de discutirem sobre essas temáticas. Mas, para essa dissertação, não se trata de evidenciar a escassez dos debates sobre a profissão ser feminina ou ser caracterizada pela presença de mulheres, afinal, citamos de maneira breve diversos estudos que tratam do tema há décadas. Ressaltamos então,

que não é — apenas — a falta pela falta que têm mobilizado essa escrita e não buscamos pensar que há uma consciência racional, um quem, que determine os rumos da política.

Nos mobilizamos, portanto, a pensar nas condições em que as cristalizações sociais são possibilitadas e em como as demandas de gênero, de raça, entre outras diferenças, lidas como significantes inscritos, constituídos apenas como traduções de uma falta, disputam nos campos discursivos e reivindicam por uma hegemonia na tentativa de garantir direitos trabalhistas, qualidade nos ambientes de trabalho, em uma sociedade (rasurada) que se encontra em um contexto/momento racista, machista e sexista.

Como sinaliza Lopes (2006), vale pensar sobre quais são os instrumentos utilizados por essas comunidades nas produções desses discursos, sobre os discursos das políticas curriculares, sobre as finalidades quais diferenças, simultaneamente, produzem e a quais finalidades tais diferenças se associam.

A partir dessa perspectiva, olhamos para os estudos acima elencados, como indícios de que a psicologia ainda é um campo a ser interrogado. Vale pensar que tantas outras indagações surgiram ao longo da história da psicologia, mas foram momentaneamente sanadas e silenciadas de acordo com as hegemonizações dos sentidos dados as formações, ao currículo e às diferenças.

A dissertação está dividida em quatro capítulos. No capítulo 1, apresentamos o caminho teórico-metodológico que fizemos para pensarmos no currículo de formação em psicologia e nas diferenças. Debruçam-nos sobre a perspectiva pós-fundacional e pós-estruturalista do currículo aliadas aos elementos da teoria do discurso de Laclau e Mouffe, que nos deram recursos para a investigação das demandas, articulações e de uma pesquisa orientação aos problemas. Em relação as diferenças recorremos aos estudos culturais de Hall, para pensarmos sobre os processos de identificação, cultura e rasura, e nos pensamentos de Appadurai sobre os fluxos culturais e instrumentos de homogeneização. Nesse capítulo também pontuamos as demandas que surgiram ao longo nossa construção do referencial teórico da psicologia, principalmente as demandas de gênero e raça.

No capítulo 2, discutimos a formação em psicologia no Brasil, a partir das demandas que se articularam em torno das disputas por legitimação da profissão e as negociações realizadas para que as formações fossem instituídas desde a construção do currículo mínimo em 1962 e também o processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Psicologia (DCN P).

Ressaltamos o esquecimento de autoras e estudos que debatiam as demandas de gênero, raça e classe, assim como os estudos atuais, de outros registros teórico metodológicos, que

denunciam o interesse de higienização social, as tentativas de neutralidade política da psicologia e o seu pacto com as outras reinvindicações sociais do imaginário democrático moderno para a manutenção da ordem da sociedade.

Além disso, apresentamos os levantamentos de teses, dissertações e artigos. Nessa etapa, construímos um caminho de compreensão dos "padrões e tendências mais genéricas" dos sentidos atribuídos ao currículo, às diferenças, às formações e, principalmente, de como as demandas das diferenças têm tensionado esses currículos. Nos mobilizamos a buscar um percurso que poderíamos percorrer para articular os nossos referenciais teóricos e nos orientar aos problemas contingenciais, que não se cessam.

No capítulo 3, apresentamos o campo empírico, os contextos dos documentos e as interpretações. Detalhamos nessa etapa, alguns aspectos relativos às finalidades e às estruturas organizativas da mesma, elaboramos quadros-síntese dos documentos das Diretrizes Curriculares, organizando-os a partir dos Princípios e Compromissos e Competências e Habilidades; e para a interpretação dos PPC, agrupamos em um quadro os excertos dos textos referentes as ênfases, ementas e matriz curricular, perfil/identidade; as demandas para a formação, os significados atribuídos às diferenças, que nesse caso se direciona para a afirmação ou contestação de um lugar de disputa para as diferenças na formação.

Por fim, no capítulo 4, apresentamos os percursos percorrido até a tentativa de finalização da dissertação e as considerações contingenciais que geraram novos questionamentos e possibilidades de reinterpretação dos lugares das demandas das diferenças nos currículos de formação em psicologia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e da Universidade Federal da Bahia Campus Anísio Teixeira.

2 A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA NO BRASIL

A formação em psicologia, no Brasil, atendeu e atende às demandas que constituíram um processo de institucionalização e regulamentação da profissão em torno das disputas por legitimação e negociações entre diversos atores e entidades. Segundo Silva Baptista (2010), as emergências pela regulamentação e por uma formação só foram registradas em 1950, em razão do desejo de estudiosos e estudiosas das disciplinas da psicologia em construírem um "consultório de formação e correção psicológica" para pô-las em prática com autonomia, visto que tal prática ainda era dominada pelas áreas afins, como a Medicina e a Educação (SILVA BAPTISTA, 2010, p. 180).

Após uma década de negociações, tais demandas foram atendidas somente em 1962, com a Lei n° 4.119. No mesmo ano, o Conselho Federal de Educação aprovou o currículo mínimo do curso superior de Psicologia com base no Parecer nº 403/1962, que de acordo com Silva Baptista (2010), representou uma proposta consensual de formação que não desagradasse quem defendia apenas a formação técnica e que justificasse a necessidade de formação em cursos superiores, mas ainda com a pretensão de atender as expectativas da classe médica, evidenciando as influências do liberalismo e do positivismo na Psicologia.

Assim, os portadores de diploma em Psicologia estavam admitidos para atuar na "solução de problemas de ajustamento" (BRASIL, 1962). Contudo, a consolidação só ocorreu em 1975, após a aprovação do código de ética e a instalação dos Conselhos (PEREIRA; PEREIRA NETO, 2003). Posteriormente, foram aprovadas as diretrizes curriculares, em 2004, atualizadas em 2011, e, em 2019, o Parecer 1.071/2019, que de acordo com o *site* do Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2020) ainda aguarda a homologação, portanto, representando a emergência de mais demandas para a formação.

Essa trajetória dos documentos pode ser encontrada no *site* da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP), na sessão de formação chamada "linha do tempo da psicologia", que se inicia em 1932 e vai até o ano de 2011. Ressalta-se que o período entre 1997 à 2004 é caracterizado por uma maior concentração de documentos, por conta das discussões em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Posteriormente encontramos mobilizações no ano de 2013, quando iniciou-se uma nova discussão de formação de comissão para revisar o texto da Resolução n° 5, que instituiu as DCNs dos Cursos de Graduação em Psicologia e estabeleceu normas para o Projeto Pedagógico Complementar (PPC) para a Formação de Professores de Psicologia. A comissão foi instituída nesse mesmo ano, passando por várias recomposições.

Outra proposta para discutir a revisão das DCNs para os cursos de graduação em Psicologia ganhou força somente em 2018, quando o CFP, em parceria com a ABEP e a FENAPSI, publicou o documento nomeado de “2018 — Ano da formação em Psicologia, revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Psicologia”. Foram promovidos encontros regionais e um nacional, para fomentar um movimento nacional em torno da reflexão e da revisão das novas diretrizes nacionais para os currículos dos cursos de Psicologia.

Uma minuta foi produzida pela ABEP em parceria com os membros especialistas de sua diretoria e colocada sob consulta pública, posteriormente o documento foi apresentado ao Conselho Nacional de Saúde (CNS) e Conselho Nacional de Educação (CNE). No dia 04 de dezembro de 2019 o CNE/CES 1071/2019 foi aprovado após diversos embates com ANPEPP, que participou intensamente do processo de revisão, mas teve considerações relevantes suprimidas. A publicação do texto foi aprovada no dia 11 de fevereiro de 2020 e agora aguarda homologação do Sr. Ministro da Educação.

Esse breve percurso e as diversas lacunas temporais na história da psicologia revelam um campo híbrido, constantemente repensado. Percorrê-lo se fez e se faz necessário, pois, como afirma Antunes (1989, p. 32-33), “a reflexão sobre o que é a Psicologia, de onde vem, para que e a quem serve, é algo tão imprescindível para o psicólogo como o conteúdo de suas teorias e o domínio de suas técnicas”. Além de discutir e tencionar o compromisso social da Psicologia, no sentido de apontar “em que direção a Psicologia tem caminhado: para a transformação das condições de vida? Para a manutenção?” (BOCK, 1999, p. 319).

O estudo de Zanello (2020) argumenta que a Psicologia pode ser exercida como forma de violência ao pretender ser neutra, e pode vir a deslegitimar as diferenças em função de epistemologias equivocadas e não condizentes com a realidade social brasileira. A autora aponta que ainda existem as ideias de que o “acolhimento” deve ser neutro, de que “todos são iguais”, colaborando para uma noção de “ser humano”, de “Homem” como uma entidade metafísica, correspondente aos ideais da modernidade (ZANELLO, 2020, p. 07).

O conceito de “Homem”, enquanto representante do humanismo, é compreendido por Laclau e Mouffe (2015, p. 192), como uma produção “do sujeito humano – isto é, portador de uma identidade humana sem distinções”. É um ponto nodal unificador que se hegemonizou. No entanto, o “Homem” para Zanello (2020), junto às concepções feministas, tem corpo, é cisgênero, heterossexual e branco, é o parâmetro de “ser humano” que é escutado, compreendido, avaliado pela psicologia influenciada pelo positivismo. Segundo Louro (2008, p. 22),

> Se a posição do homem branco heterossexual de classe média urbana foi construída, historicamente, como a posição de sujeito ou a identidade referência, segue-se que serão diferentes todas as identidades que não correspondam a esta ou que desta se afastem. A posição normal é, de algum modo, onipresente, sempre presumida, e isso a torna, paradoxalmente, invisível. Não é preciso mencioná-la. Marcadas serão as identidades que dela diferirem.

A significação, no discurso, não abrange as diferenças (de gênero, de raça, de etnia, de sexualidade, de geração etc.) contidas na identidade, o que demonstra o caráter contingente, temporário e precário do seu sentido. Para Laclau e Mouffe (2015, p. 182), essa precariedade da identidade, que domina a "posição de sujeito", está situada no interior de uma estrutura discursiva. Trata-se de uma identidade rasurada, híbrida, nômade que sempre será ressignificada (HALL, 2003).

Ao longo do percurso histórico da psicologia, foram identificados os apagamentos dos fatos realizados por mulheres, implicadas com os estudos sobre as diferenças, principalmente de raça/etnia e de gênero, bem como com a não neutralidade da ciência moderna. Oliveira e Lima (2017, p. 148), observaram que esses apagamentos ocorreram nos contextos "intelectual e formativo da sociedade e por extensão nas ciências, nas epistemologias, nas universidades, que são instituições de disseminação de conhecimento e transmissão de saber".

Autoras como Rosemberg (1984), Vilela (2004), Bock (1999), Antunes (1989), Gouveia e Zanello (2019), entre outras, denunciam o "esquecimento" de diversas (os) autoras (es) com formações distintas em psicanálise e psiquiatria, como Neusa Santos Souza, Edna Roland, Edna Muniz, Maria Jesus Moura, Maria Aparecida Silva Bento, Isildinha Baptista Nogueira, Virginia Bicudo que colaboraram para os estudos em psicologia e espaços formativos, antes mesmo da criação do currículo mínimo em 1962. Tais autoras pensavam em uma área de saberes que não correspondesse aos movimentos eugenistas do país, mas que tiveram os seus estudos esquecidos, ao longo dos anos na Psicologia, demonstrando o movimento do processo de hegemonização de saberes na área.

Com isso, apontam também um silenciamento coletivo que reverbera nas funções da psicologia clínica em todos esses anos, para Gouveia e Zanello (2019, p. 13), tal "esquecimento" é "parte do pacto de silêncio para calar o que é dito pelo negro sobre o negro" e revela a urgência de que a psicologia reconheça e se dedique às demandas dos sofrimentos psíquicos da população negra, das mulheres e das diversas camadas socioeconomicas do país.

Segundo Oliveira e Lima (2017), o currículo de psicologia está ligado ao colonialismo europeu, além disso ressaltam que as influências das epistemologias em saúde "preterem a

validade dos conhecimentos do campo das relações étnicas e raciais no contexto brasileiro" (OLIVEIRA; LIMA, 2017, p. 151). As referidas autoras dão o exemplo de um currículo formativo em psicologia de uma universidade do Nordeste, em que não há componentes obrigatórios sobre psicologia e relações étnicas e raciais, em uma região onde mais 74% da população é negra (pardos e pretos).

O currículo é uma produção cultural, uma prática discursiva de poder e de atribuição de sentidos, como afirmam Lopes e Macedo (2011, p. 40), "ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta a nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos". Ele é também um campo de negociação, em que as fronteiras, os entre-lugares e identidades "sem histórias" são reescritas.

Laclau e Mouffe (2015), ao desconstruírem a ideia de história universal sobre um campo, trazem a reflexão de que a realidade é simbólica, construída discursivamente em contextos históricos locais, que permite entender a história da ciência sem percorrer uma linearidade em direção a um conhecimento verdadeiro, mas sobretudo, de seguir um caminho de indecidibilidade e contigencialidade em que os discursos se constituem. Sendo assim, torna-se possível percorrer, em contextos e realidades diversas, um caminho de busca por produções que tensionem e questionem a Psicologia, seu objeto de estudo, práticas e formação.

Logo, é preciso questionar as práticas, problematizar os textos políticos curriculares, tencionar as relações de disputa das próprias diferenças e da própria Psicologia, é fundamental que se questione "como e em que condições um determinado discurso é capaz de construir a realidade?" (LOPES; MACEDO, 2011, p. 40).

À vista disso, buscamos em uma revisão sistemática de teses, dissertações e artigos, investigar como as diferenças e os currículos são pensadas para as formações em psicologia no Brasil. Temos, de antemão, algumas considerações quanto ao levantamento que valem ser ressaltadas: Propor uma investigação inscrita em um registro pós-fundacional nos impõe abrirmos mão de certezas e de verdades, ao mesmo tempo que nos coloca a enfrentar, no jogo da linguagem, o meio sobre o qual nos posicionamos, constituímos e questionamos o mundo.

Desse modo, buscamos recursos teóricos para aprofundar a compreensão dos sentidos analisados, para questionar e tensionar o currículo de formação de psicóloga (os) sem a necessidade de confirmar ou refutar uma hipótese, considerando o campo de luta pelas significações em um terreno de fluxos de sentido, que segundo Laclau (2000) e Laclau e Mouffe (2011), são efeitos do tempo, de uma temporalidade irrefreável sobre a vida, mas que não permitem o fechamento definitivo da significação e suspendem a possibilidade de uma estabilidade definitiva dos sentidos.

Portanto, através dos levantamentos, construímos um caminho de compreensão dos "padrões e tendências mais genéricas" dos sentidos atribuídos ao currículo, às diferenças, às formações. E a partir dos questionamentos de "como são compreendidos os currículos de psicologia? Como são significados os currículos junto às diferenças nos estudos levantados? Quais sentidos são atribuídos às diferenças nos currículos de formação em psicologia? E principalmente, como as demandas das diferenças têm tensionado esses currículos?" nos mobilizamos a buscar um percurso que poderíamos percorrer para articular os nossos referenciais teóricos e nos orientar aos problemas contingenciais, que não se cessam.

Destacamos os estudos de dissertações, teses e artigos que tem mobilizados os assuntos das formações, do currículo, das diferenças, no espaço tempo de 2011 a 2021, correspondente a um contexto de produção e compreensão das políticas curriculares para a formação em Psicologia, em que se institui o complemento e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia — presente na Resolução nº 5, de 15 de março 2011; houve uma rápida expansão dos cursos de graduação em Psicologia, mudanças no contexto político do país e novas reivindicações para a formação, como o Parecer CNE/CES nº 1071/2019 (ainda em homologação), que institui as últimas revisões das diretrizes curriculares e do projeto pedagógico complementar para a formação de professores de psicologia. Documentos esses que fazem parte do nosso campo empírico.

Após o período de qualificação, como sugestão da banca avaliadora dessa pesquisa, levantaríamos as produções realizadas na base da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP) para reunir os artigos produzidos na área da psicologia, mas não encontramos um GT de currículo ou de estudos sobre a formação em psicologia. Recorremos as dissertações e teses por entendermos que são produções maiores, que apresentam resultados e interpretações amparadas em referenciais teóricos diversos.

As produções foram levantadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), como sugestão da banca avaliadora da qualificação, por ser um banco que melhor organiza e dissemina informações acerca das produções defendidas nos cursos de mestrados e doutorados reconhecidos e apresenta as produções.

Já as buscas pelos artigos ocorreram nos portais *SciELO*, por ser um dos maiores provedores de periódicos indexados de acesso aberto do mundo, e no Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC), que utiliza o mesmo sistema e método de busca do *SciELO*, e por ser uma fonte que divulga somente periódicos e artigos em Psicologia.

No que diz respeito à organização dessa etapa de levantamento, nos organizamos da seguinte maneira:1) definição dos descritores; 2) definição dos critérios de inclusão, exclusão e seleção dos estudos; 3) organização dos estudos selecionados em formato de tabelas e quadros; 4) leitura e interpretação dos estudos para uma discussão com o objeto dessa pesquisa e o referencial teórico metodológico escolhido.

Primeiramente, foram definidos os descritores utilizados: "Currículo de Psicologia", "Currículo and Diferenças" e "Currículo and diferenças in formação em psicologia". Levantamos as dissertações, teses e artigos disponibilizadas nos meios eletrônicos que possuem resumo e fazem menção aos descritores, no título, no resumo ou nas palavras-chave/assunto. Além disso, utilizamos a ferramenta de refinamento por assunto e páginas em português. Acrescentamos a leitura da introdução, análises feitas nos documentos curriculares, capítulos metodológicos ou algum outro em que as noções das diferenças foram desenvolvidas próximas aos nossos referenciais teóricos e da nossa pergunta de pesquisa.

Nas teses e dissertações encontradas na Biblioteca, identificamos 767 na busca avançada do descritor *Currículo de psicologia*. Após o refinamento por assunto reunimos 114 pesquisas e selecionamos 15 para este estudo, presentes no quadro 1. Os trabalhos excluídos não apresentaramdescritores, estudos sobre o currículo de psicologia e objetos condizentes com a nossa pesquisa.

Na busca avançada do descritor *Currículo and Diferenças* identificamos 1,347 trabalhos. Com refinamento por assunto reunimos 241, selecionamos um total de 11 trabalhos que apresentaram relevância, presentes no quadro 2.

E por fim, fizemos a busca avançada do descritor C*urrículo and Diferenças in Formação em Psicologia* identificamos 56 trabalhos, após o refinamento por assunto restaram 14 trabalhos, nos quais selecionamos 5 para a nossa pesquisa, organizados no quadro 3. Vale ressaltar, que houve a repetição de trabalhos ao utilizarmos o último descritor e organizamos no quadro os que não se repetiram. Organizamos a Tabela 1, adiante, para melhor visualização da quantidade de estudos juntos aos descritores.

Tabela 1 — Levantamento na BDTD/IBICT

Descritores	**Trabalhos levantados**	**Trabalhos com refinamento**	**Trabalhos selecionados para a pesquisa**
Currículo de psicologia	767	114	15
Currículo and Diferenças	1,347	241	11
Currículo and Diferenças in Formação em Psicologia	56	14	5

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados extraídos da BDTD (2021).

Diferentes discursos se vinculam a fim de significar o currículo, as diferenças e a formação em psicologia. Com isso, buscamos nesses trabalhos identificar as noções dos descritores, não com o intuito de criar concepções fixas de cada termo, como conceitos a serem empregados, mas de compreender os fluxos de sentidos que surgiram ao longo da escrita de cada autora.

Nos estudos elencados, também focamos nas articulações teórico-metodológicas realizadas pelas autoras para que correspondessem às exigências dos seus objetos, o que contribuiu para que criássemos sentidos relevantes para a nossa pesquisa e diante disso pudéssemos construir um percurso com referenciais teóricos diversos, o que pode ser observado na Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 — Levantamento na BDTD/IBICT descritor Currículo de psicologia

Ano	**Título**	**Autoras (es)**	**Estratégia Teórico metodológica**	**Tipo/ Programa**
2011	Formação em psicologia no Brasil: um estudo exploratório com currículos de psicologia na cidade de Curitiba	Maitê Fernanda Jonsson	Estudo Exploratório - História da Psicologia	Dissertação PPGPSI-UFPR Mestrado em Psicologia
2012	A reforma curricular de Psicologia na Universidade Estadual da Paraíba: as recontextualizações institucionais	José Pereira da Silva	Análise documental Abordagem do ciclo contínuo de políticas - Stephen Ball	Tese Doutorado em Educação PROPED UERJ
2012	As políticas sociais na formação graduada do psicólogo no Piauí: análise curricular dos cursos	Clarissa de Andrade e Silva	Análise documental - Psicologia Social	Dissertação PPGPSI — UFRN Mestrado em Psicologia
2013	O desafio da psicologia ante o envelhecimento: análise da grade curricular dos cursos de graduação em psicologia nas regiões Sudeste e Sul	Edneia Salviano da Silva Santos	Pesquisa documental	Tese PPG - PUC SP Doutorado em psicologia clínica
2014	Políticas de formação em psicologia em Goiás: diretrizes curriculares e projetos pedagógicos	Maurício Campos	Análise de conteúdo e documental	Tese PPGE - FE UFG Doutorado em Educação
2014	Uma análise documental da formação em psicologia no Brasil: Desdobramentos da reforma curricular dos anos de 1990	Felipe Augusto Lesques Tonial	Análise do Discurso Foucaultiana	Dissertação PPGP-UFSC Mestrado em Psicologia
2014	A formação graduada em psicologia no Brasil: reflexão sobre os principais dilemas em um contexto pós-DCN	Pablo de Sousa Seixas	Análise documental	Tese PPGPSI -UFRN Doutorado em Psicologia

Ano	Título	Autoras (es)	Estratégia Teórico metodológica	Tipo/ Programa
2015	Diretrizes curriculares nacionais para o curso de psicologia: aproximações e distanciamentos dos projetos pedagógicos de curso	Maria Elisa de Agostini Fenerich	Estudo interpretativo-explicativo	Dissertação PPGGC – UFSCar Mestrado em Gestão da Clínica
2016	Psicologia e formação generalista: do currículo mínimo às diretrizes curriculares	Sarah Ruth Ferreira Fernandes	Análise de literatura e conteúdo - Psicologia Social	Dissertação PPGPSI – UFRN Mestrado em Psicologia
2017	Dissidências em curso: Transicionando gêneros nos currículos e nas práticas discursivas em psicologia	Maria Carolina Fonseca Barbosa Roseiro	Análise do Discurso Foucaultiana	Dissertação PPGPSI - UFES Mestrado em Psicologia Institucional
2017	Disciplinas do campo da psicologia: análise dos cursos de bacharelado e tecnologia dos Institutos Federais de Santa Catarina	Silvana Maia Borges	Pesquisa documental, pedagogia histórico-crítica	Dissertação PPGE/UFFS Mestrado em Educação
2017	Uma análise sobre os direitos humanos nas práticas curriculares da formação de psicólogos (as) da UFPA (2011-2015)	Ana Carolina Farias Franco	Pesquisa documental e método arquegenealógico	Tese PPGED - UFPA Doutorado em Educação
2019	A licenciatura em Psicologia: análise a partir dos documentos oficiais	Heitor Abadio Vicente	Análise documental	UFG Programa de Pós-graduação em Educação (RC)
2019	Estágios no curso de psicologia UFRB: implicações políticas, institucionais, curriculares e formativas profissionais	Bianca Caroline Souza de Lima	Etnopesquisa-implicada e na pesquisa da experiência	Dissertação PPGEISU - UFBA Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade
2020	Psicologia e sexualidade: uma análise da formação acadêmica a partir dos atravessamentos da (in)visibilidade de gênero e diversidade sexual nos currículos	Laís Ribeiro Silva	Pesquisa documental Análise de conteúdo	Dissertação PGEDS - UNESP Mestrado em Educação Sexual

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados extraídos da BDTD do IBICT (2021).

Nos trabalhos levantados a partir do descritor *Currículo de Psicologia* encontramos compreensões distintas do currículo de psicologia de contextos e locais diversos. O que nos chamou a atenção durante as leituras, são as reinvidicações por mudanças nas Diretrizes curriculares nacionais para o curso de psicologia e nos Projetos Pedagógicos dos cursos, que foram identificadas em todos os estudos.

Segundo Jonsson (2011), o Currículo Mínimo do curso de Psicologia era caracterizado por estruturas correspondentes as noções tecnicistas de Bobbit e Tyler, que na década de 1960 representava um avanço para a instrumentalização da Psicologia. As concepções do sistema educacional brasileiro da época eram de currículos tradicionais, a qual se preocupa com um

somatório de disciplinas, organizadas de maneira técnica, de acordo com critérios feitos por especialistas sem a participação coletiva do corpo docente e discente. Havia uma hegemonia nos enfoques teóricos, onde só uma abordagem é trabalhada, além de um maior número de disciplinas que privilegiavam a preparação para o atendimento individual e clínico.

Esse ideário deixou resquícios nas construções das diretrizes curriculares de 2004, construídas com uma proposta neoliberal, onde o foco se encontra, como relata o estudo, na eficiência e na eficácia, nas habilidades e competências, correspondendo as exigências do mercado de trabalho através de cursos que contemplam as áreas de atuação mais exigidas e emergentes na sociedade. O currículo, segundo a autora, se apresenta em formações de profissionais mais voltadas para as exigências do mercado de trabalho, do que para a propagação e produção efetivas de conhecimento.

Como no caso do curso de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba, após a reforma curricular. Segundo José Silva (2012), a formação pretendida era generalista, reproduzia uma lógica especialista e o perfil do curso focava na profissionalização, com ascensão da área/ênfase Psicologia Organizacional e do Trabalho, área considerada tradicional.

O autor ressalta que as discussões sobre a reforma curricular em psicologia não foi pauta no campo da Educação. O debate aconteceu durante eventos promovidos por entidades diversas, no campo institucional do Governo Federal. A construção das DCN P de 2004 foi o resultado de processos de lutas e embates de demandas variadas, em torno de projetos de formação em psicologia defendidos por pessoas, grupos e entidades representativas.

No estudo de Clarissa Silva (2012), podemos observar que o projeto de formação não está vinculado às políticas sociais. Ao analisar o currículo de psicologia, a autora constata que há uma desarticulação entre a proposta do perfil e a operacionalização da matriz curricular, a fragmentação e insuficiência dos conteúdos direcionados às políticas sociais, e, ainda, o marcante predomínio da clínica nessas formações.

A autora aponta a necessidade de revisão da presença das políticas sociais na formação do psicólogo do Piauí e do Brasil, de modo a contemplar, uma formação mais central, crítica e política. E ressalta o risco de a formação continuar seguindo modelos tradicionais, compactuando com a marginalização das discussões direcionadas as políticas sociais.

Santos (2013), ao analisar os currículos de onze universidades, em busca do tema envelhecimento e/ou velhice, constatou que, apesar da função social da universidade incluir a necessidade de uma maior conscientização de sua importância na formação de profissionais que respondam às demandas atuais da sociedade, como consta nas DCN, os cursos de formação

pouco oferecem para tamanha correspondência. O autor ressalta a importância da revisão das diretrizes e projetos dos cursos.

Os aspectos de uma formação generalista, com predomínio de aspectos técnicos nas matrizes, para Campos (2014), podem causar um possível engessamento da formação. Ao analisar quatorze currículos, o autor encontrou semelhanças significativas que revelam a manutenção de aspectos/disciplinas presentes no currículo mínimo.

Lembrando que os cursos de psicologia do país possuíam um currículo mínimo que enfatizava uma visão patologizante das práticas, principalmente por seguir um modelo clínico hegemônico, com base em uma ideia de homem individual, o que enfraquecia as abordagens que situam o sujeito como parte de um coletivo.

O estudo ressalta, a necessidade de novas pesquisas para ampliar a compreensão sobre políticas curriculares como intuito de descortinar novas reflexões e proposições sobre a formação em psicologia e sua contextualização, sobretudo numa perspectiva orientada para a transformação social.

Tonial (2014), atribui a despolitização profissional à exigência pela constante criação de mão de obra e a necessidade de adaptação às urgências mercadológicas desdobradas no período das reformas curriculares neoliberais tecnicistas para a formação em psicologia no Brasil, iniciadas na década de 1990, que se perpetuam nas formações atuais, produzindo discursos em torno do ideal de um ou uma profissional (o) e acrítica (o), que não se envolve no que é considerado como demanda social ou coletiva.

É evidente que o currículo de psicologia se encontra em um contexto dilemas e disputas. À vista disso, ao refletir sobre a Formação do Psicólogo no Brasil, Seixas (2014, p. 07), elenca diversas reinvidições de cursos distintos, são elas: uma formação compromissada socialmente, generalista, pluralista, com centralização na pesquisa, defesa da indissociabilidade entre ensino - pesquisa - extensão, formação interdisciplinar e defesa de uma visão de homem de psicologia crítica e reflexiva e não individualizante (coletivista).

A atenção para essas reivindicações estão presentes nos estudos de Fenerich (2015) e Fernandes (2016), que constataram que há um discurso hegemônico em torno da defesa de uma formação generalista, o que para elas, justifica a manutenção de currículos conteudistas. Fernandes (2016) ressalta que a predominância de um conteudismo voltado para a prática profissional tem separado teoria e prática e obscurecido uma concepção crítica de formação como formação humana, filosófica, histórica e científica. Além disso, as autoras reforçam a ideia de que há uma distância entre o profissional que se formava e o que se esperava formar e apresentam a urgência de um currículo correspondente às mudanças sociais

Podemos relacionar as urgências e insatisfações com o que chamamos de faltas e lacunas que ao serem anunciadas em sua emergência se constituem como demandas, que ao encontrarem pontos de equivalências, se articulam em torno de uma causa maior. Deixar um currículo a desejar possibilita a pensar, então, nas demandas das diferenças que podem surgir meio as normativas.

Em outras leituras, vemos o currículo como um meio para pesquisar as demandas de sexualidade e de gênero, como nos estudos de Roseiro (2017), Assis (2018) e Silva (2020). As autoras supracitadas ressaltam a importância do tema sobre a formação acadêmica e diversidade sexual e a sua urgência diante de sua crescente visibilidade, devido os relatos de agressão, violação de direitos, preconceito e discriminação no país, inclusive nas vivências pessoais das profissionais da psicologia.

Segundo Roseiro (2017), os principais problemas disparadores da sua pesquisa referem-se às normalizações e jogos de verdade que constituem os saberes das sexualidades e dos gêneros dissidentes e os discursos que legitimam a psicologia como campo disciplinar, alinhado aos discursos médicos patologizantes das subjetividades, legitimados pelo status de ciência.

A autora considera o currículo praticado e negociado como campo de possibilidades e busca dialogar com as concepções de currículos pensados, praticados e desejados como aposta política. Dito isso, o interesse dela é de movimentar a pesquisa de acordo com os tensionamentos entre os atritos discursivos das práticas e onde se articulam nos jogos de verdade que autorizam e desapropriam saberes na psicologia. E junto aos feminismos e a uma crítica da ciência, buscou-se exercitar a descolonização do pensamento e colocar em questão os modos normalizadores de intervenção junto a essas práticas dissidentes, para então pensar em como disputar por outras verdades.

Essa discussão revela demandas constantes para a atuação profissional em documentos oficiais da psicologia e áreas afins, e é necessária para além dos interesses de militância e de ativismos. Apesar de não ser uma garantia de que a formação e a atuação profissional sejam afirmativas para as dissidências sexuais e de gênero – enquanto vidas que importam, poderiam constar em estratégias mais explícitas de integração ao currículo.

Em uma análise das formações discursivas que circulam nas DCN, Assis (2018), ressalta que os documentos mostram a ausência de discursos que anunciam, diretamente, a inserção dos estudos de gênero ao conjunto de conhecimentos, princípios e práticas que fundamentam as políticas educacionais referentes aos cursos de Psicologia no país. Mas também aponta que, a presença de espaços discursivos para a inserção das temáticas no conjunto de princípios e compromissos das propostas curriculares.

Para Silva (2020), a importância do tema sobre a formação acadêmica e diversidade sexual e a sua urgência diante de sua crescente visibilidade, ocorre devido aos relatos de agressão, violação de direitos, preconceito e discriminação no país, inclusive para as vivências das/dos profissionais da psicologia.

Ao analisar os currículos dos cursos de psicologia, nas das Universidades Públicas de Minas Gerais, a autora buscou compreender se os currículos possibilitam aos acadêmicos sentirem-se aptos a atender às demandas profissionais que permeiam a diversidade sexual, considerando apenas a sua formação acadêmica. E concluiu que a não-menção de bibliografias específicas em sexualidade nas disciplinas obrigatórias não abarca e nem subsidia os atravessamentos dos atendimentos à população LGBTQIA+, principalmente diante das atuais discussões sobre a despatologização da transexualidade para o atendimento no Sistema Único de Saúde (SUS) e a política de saúde pública para transexuais no Brasil.

A pesquisa identificou através dos documentos que apenas disciplinas não obrigatórias (optativas) contemplaram a discussão acerca de toda violência, física, verbal ou emocional, vivida pelas pessoas LGBTQIA+. A autora informa a necessidade de um maior investimento na disseminação de conhecimentos científicos sobre o tema da sexualidade, na expectativa de que possa esclarecer e subsidiar aqueles que, de alguma forma, estão sujeitos a sofrer atos de violência.

Nos currículos analisados, Silva (2020) reconhece como conquista o fato da temática sexualidade estar presente em todas as universidades, mesmo que somente em optativas específicas em Sexualidade e Gênero. Porém, ressalta que tais disciplinas estão sujeitas à quantidade de vagas, podendo ou não ser oferecidas a cada semestre e ficando à escolha dos estudantes.

Vemos nos estudos acima, que as implementações das diretrizes, as mudanças nos governos e as exigências do mercado exigem perfis de profissionais que atendam à todas as demandas vindas de várias instancias, instituições e sujeitos. Houve, por exemplo, as buscas por reestruturações curriculares ao mesmo tempo em houve a busca de uma identidade do profissional que se adequasse às várias demandas de cada época.

As palavras urgência, emergência e necessidade se repetiram nos textos caracterizando um momento de queixas que precisavam ser atendidas mesmo após os estabelecimentos de normativas, construídas justamente para sanar o que fosse clamado, o que demonstra a função ilusória de resolução dos conflitos ao mesmo tempo que revela a precariedade da norma. O Quadro 2, que segue, apresenta o levantamento realizado no IBICT.

Quadro 2 — Levantamento na BDTD/IBICT descritor Currículo and Diferenças

Ano	**Título**	**Autoras (es)**	**Estratégia Teórico metodológica**	**Tipo/ Programa**
2011	A diferença cultural nas diretrizes curriculares nacionais e nos projetos curriculares dos cursos de pedagogia da UFPE	Simony Freitas de Melo	Pesquisa documental Análise Temática da Análise de Conteúdo Bardin O currículo não parte de nenhuma teoria curricular específica	Dissertação Mestrado em Educação PPGEDU – UFPE
2011	Doce ou atroz, manso ou feroz: os currículos realizados/inventados na relação com a(s) diferença(s) no cotidiano escolar	Anderson dos Santos Romualdo	Método Pesquisa com o cotidiano perspectiva histórico cultural de Vygotsky e Freire Currículo crítico e pós crítico As diferenças não partem de nenhuma teoria curricular específica	Dissertação Mestrado em Educação PPGE UFJF
2012	O currículo como produtor de identidade e de diferença: efeitos na fronteira Brasil-Uruguay	Regina Célia do Couto	Entrevistas e análise documental Estudo culturais pós coloniais	Tese PPGE UFPel Doutorado em Educação
2012	A produção e a circulação de conhecimento sobre currículo em universidades situadas no Nordeste brasileiro: Articulações e tensões entre o global e o local	Francisca Pereira Salvino	Pós-estruturalismo teoria do discurso análise documental.	Tese PROPED UERJ
2014	Currículo e diferença: cartografia de um corpo travesti	Aline Ferraz da Silva	Cartografia deleuziana Currículo pós estrutural Teoria queer diferença derridiana	Tese Doutorado em Educação PPGE UFPel
2016	De que inclusão... Formação, Currículo e Diferença no âmbito da Secad/Secadi	Claudia Maria Felício Ferreira Tome	Pós-estruturais, pós-fundacionais, pós-coloniais	Tese Doutorado em educação Proped UERJ
2017	Os entrelaçamentos das vidas/corpos nos cotidianos escolares : a formação continuada de professores/as com a diferença	Fábio Luiz Alves de Amorim	Análise foucaultiana currículopulsante diferença – Bhabha	Tese Doutorado em Educação PPGE-UFES
2017	Em devir... As imagens do pensamento sobre diferenças do currículo do curso de pedagogia da UESB	Juciara Rodrigues Rocha Duarte	Filosofia da diferença de Gilles Deleuze e Guattari Cartografia documental	Dissertação Mestrado em Educação PPGED UESB
2018	Infâncias queer nos entre-lugares de um currículo: a invenção de modos de vida transviados	João Paulo de Lorena Silva	Teorias curriculares pós-críticas, do currículo, dos estudos queer e das filosofias da diferença de Michel Foucault e Gilles Deleuze	Dissertação Mestrado em Educação UFMG
2018	O jogo da identidade e diferença no currículo cultural da Educação Física	Hugo Cesar Bueno Nunes	Estudos Culturais e multiculturalismo Currículo pós crítico Diferenças estudo culturais	Tese Doutorado em Educação POSFE-USP

Ano	Título	Autoras (es)	Estratégia Teórico metodológica	Tipo/ Programa
2019	O conceito de diferença no currículo escolar: uma reflexão filosófica sobre os fundamentos pedagógicos da BNCC	Zuleika Aparecida Claro Piassa	Teoria crítica Currículo pós-crítico Análise do Discurso de Michel Pêcheux.	Tese Doutorado em Educação POSEDU UNESP

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados extraídos da BDTD do IBICT (2021).

Em Melo (2011), Romualdo (2011), Salvino (2012), Couto (2012), Silva (2014), Tome (2016), Silva (2016), Amorim (2017), Duarte (2017), Carvalho (2017), Oliveira (2017), Nunes (2018), identificamos que as autoras e autores ressaltam que pensar nas diferenças juntamente ao campo do currículo exige mudanças de postura e de práticas, além de posicionamentos políticos que ocorrem durante as escritas.

De acordo com Piassa (2019), o conceito de diferença nas recentes políticas curriculares, tem se repetido, bem como para o crescimento do número de pesquisas que defendem o estatuto da diferença como a forma atual de um pensar crítico. A autora atribui a crise da razão como ponto de partida para a emergência das diferenças, crise essa iniciada ainda na modernidade, em que qualquer pensamento ou comportamento que fugisse às suas leis totalitárias da razão fossem excluídas.

À vista disso, a autora buscou analisar a emergência histórica, discutir o currículo escolar a partir desse fenômeno e a problematizar criticamente o conceito de diferença presente nos fundamentos pedagógicos da BNCC e refletir sobre ele. A partir de um referencial teórico inspirado nos estudos culturais de Hall e na Análise do Discurso proposto por Michel Pêcheux, o estudo possibilitou, ao final, considerar que, apesar de os termos diferença e diversidade percorrerem todo o documento, a lógica inerente reforça a razão instrumental e a sociedade danificada.

As opções pelos estudos culturais e a relação entre as diferenças com a identidade e cultura também permeiam nesses trabalhos. Romualdo (2011), ao questionar juntamente com Skiliar (2005) "e se o outro não estivesse aqui?", revela a necessidade de pensar nas diferenças no contexto em que tecemos nossas redes e de vivencia plena com o outro que é constituído de uma cultura diferente da que consideramos como hegemônica. A partir desta compreensão, o autor, explora, em uma pesquisa do cotidiano da escola, o currículo como cultura escolar e espaço de reconhecimento e questionamentos das diferenças.

Com isso, o autor percebe no diálogo dos professores de uma escola de Minas Gerais, que os sujeitos se constituem como sujeitos na medida que vão sendo anulados ou exaltados, estereotipados, por um currículo "carrancudo" que pode fixar ou negar as diferenças, como

intitula Romualdo (2011, p 23). Em contra partida, o autor percebe que esse mesmo currículo, ao ser questionado e realizado/inventado juntamente com as identidades móveis, dão espaço para as diferenças serem vividas.

Em Salvino (2012), também encontramos a relação entre currículo, diferenças e cultura. O currículo é entendido como uma produção cultural, de sentidos e significados híbridos e ambivalentes. Já as diferenças são pensadas nos discursos "materializados" nos documentos/textos, que para a autora, operam como um lugar de cruzamentos de identidades e diferenças, ou seja, de interdiscursos.

Para chegar nessas noções a autora desdobrou a escrita a partir da ideia de que o Nordeste, historicamente, encontra-se envolvido com conflitos interétnicos, provenientes de representações imagético-discursivas dicotômicas como de pobreza/riqueza, e que entre esses Nordestes, emerge um terceiro que é "esquina do Brasil", um Nordeste global/local, que para Salvino (2012), a pós graduação da região, seu foco de análise, se situa produzindo e circulando conhecimentos na área da educação.

Como percurso teórico-metodológico, a autora recorre aos autores Hall (2003), Ball (2001), Mainardes (2006), Lopes (2004), Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (1987) e Laclau (2002), para analisar as políticas educacionais e curriculares, compreendendo que elas se realizam em contextos culturais circulares que envolvem negociações e múltiplas influências.

Tomé (2016), concebe a Formação e Currículo tanto como demandas quanto como um duplo produzido no movimento da diferença. Apesar de utilizar a diferença a partir de Derrida, a autora desloca o sentido para as diferenças culturais ao mobilizar os estudos de Bhabha (2013) e Hall (2001; 1997; 2000; 2013) para distinguir as diferenças da noção de diversidade, contribuindo então, para que possamos enxergar os múltiplos sentidos de diferenças que podem surgir em uma escrita e a importância de articular autores para essas demandas que clamam por significações.

A autora recorre a uma abordagem teórico-metodológica pós-fundacional e desconstrucionista (DERRIDA, 1998; 2004; 2011), articulada com a teoria do discurso (LACLAU, 2011; 2013; LACLAU; MOUFFE, 2015) e com as redes de políticas (BALL, 2014). Além disso, não dispensa a perspectiva pós-colonial, dialogando com Bhabha (2013) e Hall (2001; 1997; 2000; 2013), por considerá-la potente no que implica em uma investigação abrangente nas relações de poder e nos alcances discursivos de impactos globais, ampliando as condições para pensar em um currículo que opera como um lugar híbrido de enunciação.

Em Duarte (2017) também encontramos outra possibilidade de pensar o currículo. A autora recorre a cartografia filosofia da diferença de Deleuze e Guatarri. Ela ressalta como trazer as diferenças para o currículo pode ser potencializador, em razão do currículo ser compreendido como produtor de subjetividades diferentes, desejos diversos e de vidas.

A autora procurou não enquadrar a pesquisa. Pelo contrário, procurou dar vida à pesquisa devir. Portanto, a cartografia foi o recurso encontrado para acompanhar processos acontecendo sem aviso prévio, sem enquadramento metodológico a priori. Com isso, ela pôde pensar nas diferenças para se referir a todos sem, a todos que fogem do padrão, do homogêneo, das identidades ditas normais, mas marcados com singularidades.

Também sob uma outra perspectiva, Amorim (2017) considera que a partir dos currículos tecidos com as vidas/corpos que habitam e pulsam, em sua multiplicidade, nos cotidianos escolares, os processos de formação continuada de professores/as com a diferença podem ser problematizados. O autor recorre a à perspectiva de problematização foucaultiana que ajuda a pensar a vida como obra de arte, provocando movimentos e deslocamentos possíveis, desenhando caminhos para re-criar novas/outras formas de vida.

A proposta é de pensar, refletir e futucar o discurso hegemônico e dominante para romper com a ideia de currículo único e de formação única, de entender as experiências de vida de professores/as e estudantes nos cotidianos escolares; a diferença como negociação complexa e em transição, a partir dos estudos estudos culturais, em que se articulam Hall, Bhabha, Skliare, Bauman, e da compreensão de que ela se manifesta processualmente nos fluxos das representações e significações nos espaços de enunciação, nos entre-lugares e nas fronteiras sempre contingentes, abertas e indefinidas. A tese indica que entrelaçamentos das vidas/corpos nos cotidianos escolares potencializam a formação continuada de professores/as na perspectiva da diferença.

Nos estudos de Couto (2012), Silva (2014), Silva (2017), Oliveira (2017), Nunes (2018), exploramos as relações feitas entre as noções de diferenças e identidades. Em Couto (2012), a autora considera a relação das noções de diferenças e identidades a partir de Hall (1997; 2009; 2000; 2003; 2006), ressaltando que, apesar de partir do princípio da compreensão das identidades nacionais uruguaias e brasileiras, concorda com Hall de que identidades plenamente unificadas são uma fantasia, e que este estigma é definidor das relações fronteiriças.

Ela se encarrega de analisar os discursos curriculares de duas escolas públicas nas fronteiras entre Brasil — na cidade de Jaguarão — e Uruguay — na cidade de Río Branco — e verifica nas entrevistas e nos documentos que as diferenças menores, ao produzirem uma máscara diferenciadora e investir na produção simbólica de atos e rituais nacionalistas e

nacionalizantes, tentam abafar o fluxo cultural, o hibridismo próprio dessa fronteira e, ao abafarem as desigualdades econômicas e não discutirem as diferenças culturais e identitárias, acabam por essencializá-las. A autora conclui que há fronteiras que marcam lugares de uma condição cultural, ambivalente, que imprime nas identidades esse pertencer meio duplo, mas em outros momentos marcados pela pura diferença.

Para Nunes (2018), ao se debruçar nos Estudos Culturais, o multiculturalismo crítico e a produção pós-estruturalista, a identidade e a diferença são criadas contextualmente, sem precisar de um momento fundador, elas estão relacionadas à atribuição de sentidos ao mundo social e à disputa em torno dessa atribuição.

Movimentando o olhar para o currículo da Educação Física, o estudo investiga como professores e estudantes, em meio à complexa rede de significados que circulam no ambiente escolar, lidam com as diferenças. No caso específico do currículo, as diferenças tem sido referenciadas a partir de perspectivas das teorias pós críticas, justamente o campo teórico que inspira o currículo cultural da Educação Física, que para o autor, é uma proposta que se afirma a favor das diferenças.

Os resultados indicam que as ações didáticas realizadas pelos docentes são tecidas no jogo da identidade e diferença. E, por arriscar uma docência que valoriza as práticas corporais dos grupos minoritários; que problematiza os discursos sobre elas e seus representantes, por visibilizar as representações possíveis de serem enunciadas; por utilizar de diferentes estratégias para afetar os/as estudantes em suas significações; e que incisivamente desconstrói discursos preconceituosos; é possível verificar as atividades de ensino são orientadas pela chave da diferença, pois se apresenta como uma força que, no tecido social e produz novos modos de conceber tanto as manifestações da cultura corporal, quanto a identidade provisória dos seus sujeitos.

Já Silva (2014), encontra no corpo Travesti, nos estudos das diferenças, estudos queer, por Derrida, por Deleuze e Guattari, por Michel Foucault, da narrativa produzida por Érika de Luna a respeito de seu currículo travesti, no trabalho de ativistas sociais e artistas costurados ao corpo teórico da tese, a possibilidade de questionar o currículo. Como um documento oficial, o currículo entra em conflito com o currículo de corpos que não se encaixam nos padrões pré-estabelecidos pelo discurso biológico da sexualidade que produz identidades sexuais em acordo com a heterossexualidade compulsória.

A pesquisa evidencia que o Corpo Travesti tensiona as produções da heteronormatividade, por apresentar-se enquanto diferença que não possui referente. E tal diferença se opõe à fixação identitária e por isso não encontra eco em práticas curriculares

pautadas pelo pensamento realista que não admite a inserção de saberes que não tenham sido autorizados por discursos que compõe o corpo educado.

Para Oliveira (2017), as diferenças, assim como as identidades, vão se constituindo contingencialmente, nas rasuras das diferenças incômodas. A autora trabalha essas noções em uma investigação sobre o estudo do campo da educação infantil, dialogando com teorias pós-coloniais de Bhabha (2013), apontando para a necessidade de práticas pedagógicas na educação de crianças pequenas em creches e pré escolas que sejam desenvolvidas na perspectiva da diferença. Os dados da pesquisa revelam, no contexto analisado, que a Educação Infantil insurge, ela própria, como diferenças, meio a negociações, articulações e deslocamentos dos saberes fazeres fixados nas políticas de produção curricular.

Em uma pesquisa realizada em uma escola pública de Belo Horizonte, com turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, utilizando, como recurso metodológico, a cartografia e a análise queer das informações produzidas em campo, Silva (2018), contata que as infâncias queer povoam o currículo escolar.

Segundo o autor, tais infâncias não corresponderem às normas regulatórias de gênero e sexualidade, elas são desviantes e infâncias não são reconhecidas pelos padrões de inteligibilidade que instituem o que é ser infantil em nosso tempo. Ao analisar o currículo, operando com conceitos retirados das teorias curriculares pós-críticas, dos estudos queer e das filosofias da diferença de Michel Foucault e Gilles Deleuze, Silva percebe que as vivencias das crianças e os movimentos de resistência de suas infâncias, forjam o território curricular, criando modos de vida transviados.

O currículo, de acordo com as leituras acima, apesar de demonstrar seu caráter regulatório quando correspondente de discursos hegemonizados, que podem suprimir as diferenças, demonstra ser um campo aberto para os conflitos e tensionamentos que as próprias diferenças irrompam e lutem por significação. Além disso, tais leituras possibilitaram a escolha do nosso referencial teórico diante de tantos sentidos relacionados às diferenças. O Quadro 3, a seguir, apresenta o levantamento com os descritores “Currículo and Diferenças in Formação em Psicologia”.

Quadro 3 — Levantamento na BDTD/IBICT descritor Currículo and Diferenças in Formação em Psicologia

Ano	**Título**	**Autoras (es)**	**Estratégia Teórico metodológica**	**Tipo/Programa**
2017	Dispositivo-formação em psicologia: processos	Geise do Socorro	Análise documental; Arquegenealogia de Foucault;	Tese Doutorado em Educação

Ano	Título	Autoras (es)	Estratégia Teórico metodológica	Tipo/Programa
	medicalizantes, silenciamentos, diferenças	Lima Gomes	Teorias pós críticas do Currículo; Não parte de nenhuma teoria curricular específica sobre as Diferenças	PPGED - UFPA
2017	. A temática racial na formação em Psicologia a partir da análise de Projetos Político Pedagógicos: silêncio e ocultação.	Tatiana Gomez Espinha		Tese Universidade Estadual de Campinas Programa de Pós-Graduação em Educação
2018	Gênero e a formação de psicólogas/os em Goiás: problematizando (in)visibilidades e reflexos no ensino acadêmico	Marcelo Marques Assis	Análise do Discurso Orlandi	Dissertação PPGP - UFG Mestrado em Psicologia
2019	Compreendendo as inter-relações entre gênero, sexualidade, família e religião na formação em Psicologia	Daniele Cristine Cavalcanti Rabello	Análise documental Análise Descritiva das Práticas Discursivas e Não-discursivas	Tese Programa de Pos Graduacao em Psicologia - UFPE
2019	A Formação científica sobre sexualidade nos cursos de graduação em psicologia da região de Curitiba	Fernanda Rafaela Cabral Bonato	Método Construtivo-Interpretativo da Epistemologia Qualitativa e da Teoria da Subjetividade propostas por Fernando González Rey.	Dissertação Programa de Pós-Graduação em Psicologia - UFPR
2019	Formando psicólogas/os para as relações raciais: avanços e contradições nos cursos de Psicologia da Bahia	Jamille Georges Reis Khouri	Perspectiva da Psicologia Socio Histórica e materialismo histórico dialético	Dissertação Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação – PUC SP
2020	Atravessamentos dos discursos sobre sexualidade e gênero nos enunciados dos alunos estagiários de psicologia	Laura Valença Arruda	Análise do discurso Foucaultiana	Dissertação Mestrado em Psicologia Clínica (PPGPSI) – UNICAP

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados extraídos da BDTD do IBICT (2021).

Com o olhar atento para a formação em psicologia a partir de documentos que engendram as relações de saber, poder e subjetivação, Gomes (2017) faz uma relação entre a produção da diferença no currículo e os processos de práticas medicalizantes e da psicopatologização na formação. A autora considera que na medida em que o currículo é uma multiplicidade assevera-se que dentre os diversos elementos que o compõem e o fazem operar há elementos medicalizantes em desníveis discursivos, sendo produzidos, no caso do estudo,

pelo currículo de psicologia da UFPA, e que essas práticas medicalizantes funcionam como um filtro de controle redutor nos processos das práticas de produção da diferença.

Na conclusão Gomes revela uma formação em psicologia que atua na configuração de um dispositivo que tem pontos de sedimentação e lugares de fraturas, demonstrando a existência de elementos heterogêneos que pontuaram e atualizaram as práticas medicalizantes ao longo da história da formação das psicologias no Brasil.

As diferenças nesse contexto, tem os seus espaços reduzidos, pela multiplicidade evidente das relações de poder diante dessas práticas, principalmente quando observamos a ampliação do foco das práticas médicas para as práticas da psicologia dentro do campo das governamentalidades. No caso da formação da UFPA, um dos efeitos redutores dos processos de diferença tem sido visualizado na pouca incidência dada aos aspectos regionais, que poderiam trazer a especificidade da produção de conhecimento a ser desenvolvida na Região Amazônica.

Também com o intuito de analisar a formação em psicologia, Espinha (2018) focou nas questões raciais e a sua relação com o currículo. A autora identificou um modelo de formação que mantém um viés da clínica tradicional, através da ênfase em saúde, aparentemente hegemonizada nos projetos curriculares do país.

De acordo com a autora, tal perspectiva atualiza uma visão de homem individualista, que desconsidera as problemáticas advindas da estrutura social e que produzem sofrimento psíquico. A partir da análise, é possível perceber que as temáticas estudadas são citadas de maneira superficial e aparecem esporadicamente. As noções ligadas à etnia, à diversidade e à inclusão são citadas do que as temáticas sobre racismo, a exclusão e a desigualdade social. Há, portanto, um silenciamento de temas que revelam contradições sociais, evidenciando a opção dos cursos de psicologia de não se implicarem com as tensões próprias de tais problemáticas.

O estudo de Espinha (2018) denuncia o silenciamento das diferenças e necessidade dos cursos de Psicologia de repensarem suas propostas de maneira mais aprofundada. A autora ressalta a importância de pensar que as questões raciais que estruturam as nossas relações sociais e que o currículo de psicologia tem compactuado com as teorias eurocentradas e o embranquecimento da profissão ao ignorar isso.

Para Khouri (2019) a formação em psicologia tradicionalmente apresenta um sujeito apartado da sua realidade social, transformando problemas sociais em individuais. A autora também defende a urgência das/os profissionais de Psicologia acessarem o debate sobre as questões raciais, racismo e desigualdades, sendo capazes de construir práticas antirracistas e acolher a esta demanda.

Em seu estudo, a autora identifica contradições de uma formação que silencia as diferenças, mas que apresenta mudanças nesse processo, a partir de concepções que analisam o sujeito de forma integrada à realidade social, além de práticas que apontam para um compromisso social dessa ciência e profissão. E conclui que só é possível construir uma psicologia crítica e compromissada com a transformação social se esta for antirracista, sendo a formação em nível superior, espaço privilegiado para o desenvolvimento de posicionamento ético e político.

Com o foco nas perspectivas das diferenças de gênero, Assis (2018), investiga como os discursos sobre gênero se inserem ao processo de formação em Psicologia, na cidade de Goiânia/GO. Para o autor, o gênero é um elemento que constitui e organiza as relações sociais, por meio de práticas discursivas que se inter-relacionam em um momento histórico, social, cultural e político. E o currículo é um meio para observar como o gênero tem disputado por seu espaço de significação.

Através de entrevistas e de análises de documentos, Assis constatou que o gênero tem pouco espaço nas formações, principalmente para as competências e habilidades das/os psicólogas/os e ressaltou reinvindicações pela inserção dos estudos de gênero à formação em psicologia, seja em disciplina específica ou de modo transversal às demais disciplinas, espaços que contemplem discussões sobre a temática. E conclui que é preciso que psicólogos/as se tornem agentes engajados/as em políticas de transformação da sociedade, entre as quais evidenciamos as questões de gênero.

Rabello (2019), também se propõe a investigar a formação em Psicologia atravessada pelos marcadores de gênero, sexualidade, família e religião e seus desdobramentos para a construção e consolidação do conhecimento científico da Psicologia. A autora identifica lacunas e potencialidades referentes às essas temáticas na formação, que constituem uma dimensão de posicionamentos políticos-pedagógicos que deixam abertura para falta de apropriação teórica que embase a prática profissional ante ao que a autora considera como multiplicidade humana, bem como se faz espaço de criticidade com possibilidade de construção de conhecimento desses conteúdos.

Em relação as diferenças das sexualidades, Bonato (2019) identifica uma lacuna quanto à formação dos(as) estudantes. A autora informa que apesar de legalizações nacionais e mundiais vincularem sexualidade à saúde, prevenção e promoção de saúde e esses serem objetivos da formação acadêmica do(a) profissional de Psicologia, há um silenciamento das IES diante de temas relacionados à sexualidade.

Segundo Bonato (2019), o silenciamento provoca o desconhecimento de conceitos chaves da sexualidade e isso gera uma desatualização sobre a temática, bem como um sentimento de angústia, insegurança e despreparo diante da futura atuação profissional. Os dados do estudo mostram, ainda, que a transmissão de saberes sobre esta temática no ambiente educacional de ensino superior é ínfima, pois os conhecimentos sobre sexualidade dos alunos são construídos em ambientes alheios ao universitário. Geralmente a transmissão de saberes ocorre por meio de redes de contato, sociais ou midiáticas.

O estudo defende a necessidade de trabalhar com temas diretos e transversais relacionados à sexualidade durante a graduação em Psicologia para eu haja a construção de sentidos subjetivos e aprendizagens extremamente importantes e significativas aos(as) acadêmicos(as) de Psicologia.

A investigação de Arruda (2020), também revela que a discussão sobre sexualidade e gênero não é prioridade das formações em psicologia, pois não é apresentada nas matrizes curriculares dos cursos. Segundo a análise, a autora percebeu que a exploração das temáticas depende da vontade de as/os professoras/professores passarem o conteúdo e do interesse das/dos próprias/próprios alunas/alunos.

A relação currículo e diferenças na formação em psicologia, a partir dessas leituras, tem revelado um contexto de movimentos de silenciamentos, de faltas e supressão dos espaços de disputas por significação e por hegemonia. Isso ocorre porque as formações apresentadas ainda mantem o culto à tradição, à nação, e buscam corresponder demandas outras. Ao mesmo tempo, apresentam lacunas e rupturas que contribuem para que novas reinvindicações sejam realizadas. A partir disso, percebemos que as insatisfações, com o passar dos anos, tem movimentado o currículo de psicologia em direção as diferenças.

Nos artigos encontrados, na biblioteca eletrônica *Scielo*, identificamos 109 na busca do descritor *Currículo de psicologia* e selecionamos 14 para este estudo, presentes no quadro 4. Foram excluídos os trabalhos que não apresentaram estudos sobre o currículo de psicologia e objetos não condizentes com a nossa pesquisa. Na busca avançada do descritor *Currículo and Diferenças* identificamos 77 trabalhos, selecionamos 14 artigos. E por fim, fizemos a busca avançada do descritor C*urrículo and Diferenças in Formação em Psicologia* identificamos 23trabalhos, nos quais selecionamos 5 para a nossa pesquisa. Vale ressaltar, que houve a repetição de 5 trabalhos ao utilizarmos o último descritor e organizamos no quadro os que não se repetiram, cujo resultado está representado na Tabela 2 e no Quadro 4, que seguem.

Tabela 2 — Levantamento na Scielo

Descritores	Trabalhos levantados	Trabalhos com refinamento	Trabalhos selecionados para a pesquisa
Currículo de psicologia	109	–	14
Currículo and Diferenças	67	–	14
Currículo and Diferenças in Formação em Psicologia	23	–	5

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados extraídos da *Scielo* (2021).

Quadro 4 — Levantamento na Scielo do descritor Currículo de Psicologia

Ano	Título	Autoras (es)	Estratégia Teórico metodológica	Revista/ Periódico
2011	Formação do psicólogo para a saúde mental: a psicologia piauiense em análise	João Paulo Macedo; Magda Dimenstein	método qualitativo; pesquisa documental; análise de conteúdo	Interface - Comunicação, Saúde, Educação
2012	Polaridades conceituais e tensões teóricas no campo da Psicologia: o falso paradoxo indivíduo/coletividade	Antonio Virgílio B. Bastos; William Barbosa Gomes	Abordagem qualitativa	Psicologia: Ciência e Profissão
2012	A formação em Psicologia após 50 anos do primeiro currículo nacional da Psicologia: alguns desafios atuais	Jefferson de Souza Bernardes	Abordagem qualitativa	Psicologia: Ciência e Profissão
2013	As políticas sociais na formação graduada do psicólogo no Piauí	Clarissa de Andrade e Silva; Oswaldo Hajime Yamamoto	Pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas, análise documental descrita em Seixas, Coelho-Lima, Silva e Yamamoto (2013)	Psicologia: Ciência e Profissão
2013	Projeto Pedagógico de Curso e formação do psicólogo: uma proposta de análise	Pablo Sousa Seixas; Fellipe Coelho-Lima; Suzany Gadelha Silva; Oswaldo Hajime Yamamoto	Levantamento bibliográfico	Psicologia Escolar e Educacional
2013	Método de pesquisa da temática deficiência nos currículos de psicologia	Helena Ferreira Vander Velden; Lúcia Pereira Leite	Pesquisa e análise documental Busca por radicais	Psicologia em Estudo
2014	Formação em Psicologia, Demandas Sociais Contemporâneas e Ética: uma Perspectiva	Marcia Ferreira Amendola	Levantamento bibliográfico	Psicologia: Ciência e Profissão
2015	Novas diretrizes em tempos desafiadores: formação em Psicologia para atuar na Educação	Anabela Almeida Costa e Santos Peretta, Silvia Maria Cintra da Silva, Flaviana Franco Naves, Fabiana Marques Barbosa Nasciutti, Larice Santos Silva	Caráter quantitativo e qualitativo, pesquisa documental e empírica, Análise de conteúdo e análise por SPSS - versão 20.0	Psicologia Escolar e Educacional

Ano	Título	Autoras (es)	Estratégia Teórico metodológica	Revista/ Periódico
2016	Psicologia e a Formação para a Saúde: Experiências Formativas e Transformações Curriculares em Debate	Delane Felinto Pitombeira; Alessandra Silva Xavier; Raimunda Eliana Cordeiro Barroso; Pedro Renan Santos de Oliveira	abordagem qualitativa relato de experiência	Psicologia: Ciência e Profissão
2016	As políticas sociais nos fundamentos dos projetos pedagógicos dos cursos de Psicologia	Pablo Sousa Seixas; Fellipe Coelho-Lima; Sarah Ruth Ferreira Fernandes; Letícia Raboud Mascarenhas de Andrade; Oswaldo Hajime Yamamoto	pesquisa documental análise baseada na estratégia elaborada por Seixas, Coelho-Lima, Silva e Yamamoto (2014)	Psicologia Escolar e Educacional
2017	Transnacionalização do Ensino Superior: Impactos nos Processos Formativos em Psicologia no Brasil	Joao Paulo Macedo	pesquisa documental, descritiva-exploratória, análise de distribuição de frequências	Psicologia: Ciência e Profissão
2018	Psicologia e concepções de formação generalista	Sarah Ruth Ferreira Fernandes; Pablo de Sousa Seixas; Oswaldo Hajime Yamamoto	Análise documental e entrevistas Metodologia desenvolvida por Seixas, Coelho-Lima, Silva e Yamamoto	Psicologia da Educação PUC SP
2020	Conhecimentos de Estudantes de Psicologia sobre Normas de Atuação com Indivíduos LGBTs	Táhcita Medrado Mizael; Ariane Rico Gomes; Paula Pizzirani Marola	questionário eletrônico análise de conteúdo de Bardin (1979)	Psicologia: Ciência e Profissão
2021	Residência Multiprofissional em Saúde e Formação de Psicólogos para o SUS	Isabel Sampaio dos Santos Ferreira; Cecília Teixeira Soares	abordagem qualitativa grupos focais análise de conteúdo de Bardin (1977)	Psicologia: Ciência e Profissão

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados extraídos da Scielo (2021).

Macedo e Dimenstein (2011) discutem propostas curriculares para o campo da saúde mental a partir de entrevista semiestruturada com os coordenadores dos três cursos de psicologia de Teresina-PI e da análise dos projetos pedagógicos, da organização curricular e de como os cursos de psicologia do estado têm investido seus conteúdos curriculares na promoção e apropriação de princípios, saberes e práticas para efetivação da reforma psiquiátrica e da estratégia de atenção psicossocial.

Os autores não discutem o currículo a partir de referenciais teóricos do campo, apesar de usarem o currículo como material de análise e identificarem em seus resultados, a indicação de que os currículos incorporaram os debates da saúde coletiva e saúde mental, a atuação do psicólogo em contextos social-comunitários. Ainda há a manutenção da dicotomia tradicional entre clínica e saúde coletiva e os modelos asilar e psicossocial nos modos de formar e intervir

dos psicólogos na saúde mental piauiense. Segundo os autores, há pouco avanço em relação aos novos saberes que consolidariam a reforma psiquiátrica no estado.

O diálogo entre as áreas é dificultado por fatores diversos. De acordo com Bastos e Gomes (2012), existem polaridades que dificultam o diálogo entre os psicólogos e o estudo da Psicologia. Os autores argumentam que as tensões decorrentes não estão diretamente associadas às questões teóricas e abordagens propriamente, mas sim às maneiras com que as questões são resolvidas.

Quais as implicações dessas tensões e polaridades no campo da formação? A partir desse questionamento Bastos e Gomes defendem que há diversos agentes que disputam pelo poder cientifico ocupando e desocupando os espaços curriculares. Em consequência desse movimento de poder, o aluno pode ter ou não acesso a uma ou outra abordagem, quando não se segregam áreas fundamentais, por discordâncias epistemológicas ou por reserva de espaço político.

O estudo caracteriza o campo da psicologia como um território minado, acidentado, dividido entre grupos diversos, dispostos a defender o seu território e atacar o que lhe é estranho. Essa tensão é naturalizada em diversos espaços da psicologia e qualquer tentativa de alcançar ou definir uma identidade está condenada ao fracasso, por isso os autores defendem a pluralização do campo.

Que diálogos são possíveis e desejáveis? É uma das dúvidas que Bernardes (2012) compartilha ao apresentar os desafios na formação em psicologia após 50 anos do Primeiro Currículo Nacional da Psicologia. Para o autor, um perfil generalista pode ser confundido com pluralidade ou diversidade quando o sentido da formação é reduzido ao trânsito proposto entre as diferentes áreas de atuação.

Em todo o estudo há a defesa de que é possível ressignificar os sentidos da formação, das competências, habilidades e ênfases, através do exercício dos diálogos e da compreensão de o currículo é implementado no campo das relações de poder e na produção de cultura, que os conceitos não são homogêneos em seus significados e que os processos consensuais são artificiais.

O convite do artigo é de pensar nos diálogos que promovam desnaturalizações nas relações entre os grupos envolvidos, como professores, alunos, preceptores, supervisores locais, comunidade envolvida, etc; sobre as relações de poder que circulam/são produzidas entre esses grupos e instituições, explicitando os distintos posicionamentos. E de produzir novos sentidos a alguns conceitos e ideias que persistem em permanecer inalterados entre a classe, novos

sentidos que possam ser oriundos da história do curso e da região, os saberes e fazeres locais, orientados para as necessidades das populações.

Segundo Silva e Yamamoto (2013) e Lima *et al*. (2013), a promulgação das DCN para os Cursos de Psicologia, em 2004, fez com que todas as instituições de ensino superior (IES) revisassem seus currículos, possibilitando que as instituições fizessem inovações e adequassem seus currículos a realidades locais.

Ao investigarem as políticas sociais na formação em psicologia, Silva e Yamamoto (2013), verificaram que já existe uma preocupação com essa temática nos cursos, ao identificar-se a sua presença no perfil do egresso, nas disciplinas, ênfases e estágios. Todavia, essa presença ainda não é satisfatória.

O currículo de formação em psicologia do Piauí, de acordo com o artigo, ainda é direcionado para a clínica, apesar de apresentar perfis profissionais que reconhecem a importância do estudo do SUS, ou que pretendem formar psicólogos voltados para as políticas sociais. No entanto, não foi identificada uma coerência ao se operacionalizar essa intenção nas matrizes curriculares.

Velden e Leite (2013), aliados as perspectivas críticas do currículo de Moreira (2001) e Moreira e Candau (2007), concebem o currículo instrumento político veiculador de conhecimento, cultura e ideologia e quando se admite que este seja elaborado por comissões de especialistas supostamente capazes de decidir o que deve ou não ser ensinado, torna-se possível observar e entender alguns modelos expressos nos conteúdos curriculares. Diante disso, entende-se que os currículos são constituídos numa construção social e histórica e defende-se que seu estudo deve ser sempre contextualizado.

As autoras ressaltam a importância de questionar os conteúdos curriculares que ainda se baseiam nos preceitos produtivistas ou se já tem buscado se fundamentar, no que chamam de normas mais justas e humanitárias. Além disso, ressaltam que é preciso investigar o caráter político que caracteriza os cursos de formação em psicologia e o que é feito para garantir que o currículo e a universidade exerçam um papel ativo nos processos de transformação da ordem social, e é preciso investir em análises micro e macroscópicas dos conteúdos curriculares e de como eles podem corresponder às mudanças socioculturais.

Para Amendola (2014), em um cenário de sociedades pós-industriais e na cultura pós-moderna, houve uma mercantilização do saber que tornou as faculdades e universidades uma espécie de empresa capitalista que forma competências operacionais para atender ao mercado, impossibilitando o exercício da reflexão crítica e da liberdade em profissionais incompetentes para lidar com as realidades sociais.

Segundo a autora, a psicologia precisa reconhecer a necessidade de revisar o seu lugar na qualidade de ciência comprometida com o social, e pensar em um currículo que prepare em suas formações profissionais reflitam e atuem frente aos desafios e dilemas com que se depararão no cotidiano de suas práticas. O estudo defende que formação acadêmica em Psicologia deve ser analisada em suas relações de poder, escapando à perspectiva utilitarista focada no exercício técnico-instrumental.

Peretta *et al.* (2015), consideram que as formações em psicologia do país estão em constantes transformações. Mas, para que se amplie a compreensão sobre a dimensão da formação em psicologia e os serviços para a construção de uma sociedade que possa possibilitar o desenvolvimento humano, é necessário que as IES priorizem a Educação em suas ênfases, para que o profissional da psicologia colabore para os processos educativos de suas formações e das escolas como campo de atuação.

As autoras informam que há uma lacuna nas formações do Estado de Minas Gerais. No estado, as queixas escolares ainda configurarem a grande demanda nas práticas das (os) psicólogas (os), no entanto, são encaminhadas para os serviços públicos ou consultórios particulares. Essa lacuna representa que é preciso refletir sobre as formações em psicologia, os currículos, os papéis inexpressivos das psicólogas no contexto escolar e da educação. À vista disso, as autoras encerram o artigo fazendo um convite para que projetos pedagógicos, docentes e coordenadores incorporem ao cotidiano dos cursos a mudança como requisito necessário à formação e à atuação do psicólogo.

Diante das perspectivas da psicologia e a formação para a saúde Pitombeira *et al*. (2016), relatam desafios para as instituições formadoras no tocante à necessidade de se aproximar dos serviços e das comunidades. As autoras identificaram que as práticas formativas na saúde destoam da realidade do cotidiano de diversos cenários de atuação dessa prática e que falta a compreensão das reais demandas da população.

A partir de um relato de experiência de estágio básico da disciplina Práticas Integradas de Trabalho, realizada no 7º semestre do curso de Psicologia da Universidade Estadual do Ceará, cujo eixo temático é “Psicologia e Saúde”, as autoras ressaltam que para a consolidação deum novo modelo de formação, é necessária a reflexão sobre as realidades e os processos de trabalho nelas engendrados. Além disso, destacaram que é preciso repensar no compromisso social da universidade com a política pública; na redução da distância entre teoria e prática; na supervisão como estratégia educacional promotora de práxis; e atualizar os currículos, intitulados como “vivos”, segundo a agenda pública da formação de psicólogos.

Seixas *et al*. (2016), investigaram o lugar que as políticas sociais ocupam nos fundamentos teórico-político de 40 Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de graduação em psicologia, de instituições públicas e privadas, das cinco regiões no Brasil. Para os autores, os currículos expressam suas competências e habilidades a partir da noção de atendimento às demandas sociais locais, demonstrando a importância que o discurso do compromisso social assume na formação em Psicologia no Brasil.

O perfil do profissional que se pretende forma está inscrito na ideia de compromisso com as demandas sociais, logo, espera-se que as competências que o aluno desenvolve se relacionem a esse perfil. No entanto, os autores identificaram que vários cursos escolhem copiar competências que são, na verdade, sugestões das DCNs, caracterizando um perfil homogêneo. Como resultados, o artigo apresenta que ao tratarem das políticas sociais, os cursos possuem um foco técnico e prático e preocupações com a promoção de saúde e compromisso social, mas falta ainda a atenção aos dois últimos conceitos, para que o seu uso seja direcionado às políticas sociais.

À vista disso, é levantada no artigo a questão: *em que medida se tem, nos cursos, refletido coletivamente a respeito das competências e habilidades que objetivam desenvolver?* Os autores ressaltam que é necessário que a instituição discuta essa questão, sob pena de estar reproduzindo a lógica conteudista do currículo mínimo.

A respeito da homogeneização do perfil, das competências, matriz curricular, disciplinas, nos currículos de formação em psicologia, inclusive na tentativa de oferta de conteúdos a distância, de acordo com Macedo (2017), é efeito das estratégias para alcançar um único sistema de ensino e maior controle acadêmico-gerencial e financeiro por parte dos grupos educacionais, que resultam em ganhos em escala.

Segundo o autor, há uma maior tendência dos cursos em ofertar formações voltadas para as competências técnicas, sob o risco de transformar a formação superior em apenas instrumento de qualificação de mão de obra especializada. Os interesses são de pelo menos três grandes *players* transnacionais operando no Brasil, como a *Laureate International Universities*, *DeVry University* e *Whitney International University System*.

Os resultados apontam que a Psicologia aparece como curso presente na maioria das IES adquiridas pelos grupos investigados (n = 21). Juntas, as operações detêm 26 instituições de ensino superior, concentrando-se nas regiões Nordeste (58%), Sudeste (25%) e Norte (12,5%). Por questões de mercado, os cursos se voltam para a prática clínica tradicional, por ser um campo de representação do imaginário da população brasileira a respeito da profissão.

É um discurso vendível, tornando o curso a ser consumido com mercadoria da educação superior.

O estudo alerta que ao padronizar conteúdos/currículo e homogeneizar determinados processos formativos, pode desvalorizar experiências educacionais locais e aprofundar o descompasso entre os saberes psicológicos e as necessidades sociais do país. Apesar disso, há aberturas para as políticas sociais a partir do aparecimento das ênfases "Psicologia e processos de prevenção e promoção da saúde" e "Psicologia social comunitária e institucional". No entanto, o artigo conclui que existem fragilidades nos currículos investigados, por apresentarem componentes curriculares que reforçam a dicotomia indivíduo e sociedade na Psicologia, e dialogarem pouco com a realidade em que esses cursos estão inseridos.

Fernandes *et al*. (2018), analisaram o Projeto Pedagógico de três cursos de Psicologia de instituições de ensino superior da cidade de Natal-RN e realizaram entrevistas com os coordenadores e um docente que participou da implementação de cada projeto, com o objetivo de investigar os diversos sentidos da formação generalista.

Para os autores, a formação generalista representa um consenso nos debates de formação em Psicologia o que revela a variedade de sentidos ao termo, conforme as reformas curriculares e período histórico da psicologia. Após as análises, constatou-se que existem três concepções de generalismo, presentes em todos os cursos: a) abranger a diversidade teórico-metodológica e de campos profissionais da Psicologia, mas de maneira integrada, por meio da formação para a pesquisa e do debate interdisciplinar para a compreensão da realidade; b) preparar para atividades profissionais e acadêmicas voltadas para variados espaços, permitindo ao futuro profissional se adequar às oportunidades do mercado; c) evitar a especialização precoce em uma das áreas da Psicologia.

A investigação constatou que os cursos adotaram diversas estratégias em torno de sua proposta de formação generalista e que há evidencias de um processo de disputa entre os princípios defendidos para a formação em Psicologia e as exigências das políticas educacionais em curso.

As estratégias de ampliação do campo se apresentam em espaços variados de atuação e na diversificação do currículo. No entanto, os cursos enfrentam o pouco investimento em pesquisa, a superficialidade no ensino filosófico e epistemológico e a predominância da Psicologia clínica, caracterizando uma formação centralizada no preparo para o mercado e de reprodução e expectativas de um modelo médico de atuação, evidentes nos discursos dos entrevistados. Os autores relatam que é preocupante, sobretudo, que isso não tenha mudado

nem para os alunos do curso. Com tanto empenho em realizar um currículo diverso e integral, é questionado *por que a visão do campo profissional ainda é restrita?*

Após mais de dez anos da versão aprovada, os autores consideram que é preciso problematizar as DCN, elaboradas no contexto da agenda neoliberal, perceber os avanços e retrocessos, e atribuem que para a formação generalista tenha qualidade é necessário pensar além dos conteúdos, e defendem que é preciso uma resistência coletiva às políticas mercadológicas.

Segundo Ferreira e Soares (2021), a formação nos cursos de graduação em psicologia costuma não oferecer ao estudante conhecimentos cruciais acerca dos aspectos sociais, ao passo prioriza as perspectivas individual e intrapsíquica de maneira dissociadas. Para as autoras, o campo da psicologia tem pouco se preocupado com o viés político do campo da saúde pública e com as atuações profissionais que ultrapassam o enfoque clínico individual.

À vista disso, o currículo se torna, limitado e inadequado às realidades socioculturais, sanitárias e políticas. A falta de clareza do papel dos psicólogos, principalmente nos serviços de saúde também interferem o desconhecimento de outros meios de atuação, o que reforça a manutenção do modelo clínico clássico e a dificuldade de comunicação entre diferentes saberes presentes em equipes multiprofissionais, à medida que outros profissionais também não compreendem o lugar da psicologia dentro do trabalho.

De acordo com Mizael et. al (2020), a psicologia tem demonstrado um papel para a promoção, garantia de direitos e restituição do status social dado a sujeitos com gêneros dissidentes e de orientações sexuais não heterossexuais. Por outro lado, os saberes psi foram um dos responsáveis pela patologização e marcação de sujeitos como doentes mentais e transtornados de gênero durante décadas.

A psicologia se apresenta, portanto, como um campo de contradições e conflitos que demarcam as mudanças sociais ao mesmo tempo que compactuam com o que precisa ser superado. Os currículos das formações, meio a essas disputas, se tornam alvos para as representações de tantas demandas.

As autoras partem da compreensão de que há pessoas contrárias ao ensino das temáticas de gênero e sexualidade nos cursos de graduação em Psicologia e da hipótese de que os estudantes de Psicologia desconhecem as normatizações emitidas pelas autarquias, como os conselhos federal e regionais, sobre a atuação das psicólogas e psicólogos nas identidades trans, sexualidades e gênero.

A partir disso, entrevistaram oitenta e dois alunos de diferentes faculdades e períodos, que responderam um questionário com perguntas sobre a formação e dados sociodemográficos,

conhecimentos acerca da diversidade sexual e de gênero, e sobre as concepções e recomendações do CFP com relação aos indivíduos LGBTs.

A maioria dos participantes manifestaram convicções condizentes aos das autarquias responsáveis pela normatização e fiscalização do exercício profissional do psicólogo. Sobre as identidades trans, verificou-se que há um desconhecimento e concepções diversas às normatizadas, além da patologização de tais identidades. O estudo defende que é imprescindível o oferecimento de disciplinas sobre gênero e sexualidade na Psicologia. E que o currículo deve ser repensado para que novas demandas sejam acolhidas.

Por fim, o artigo nos trouxe questionamentos que precisam continuar tensionando o campo. São eles:

> Até que ponto o interesse pessoal por uma temática específica garante o acesso a informações de qualidade e conhecimento concernentes a essa temática? Tratando-se de uma temática que diz respeito à superação de desigualdades sociais e a promoção de direitos caberia esperar que a motivação para o desenvolvimento deste conhecimento partisse de um interesse pessoal? Trata-se realmente de uma escolha individual entre conhecer ou não conhecer, obter ou não obter informações sobre determinado assunto ou é a própria noção de interesse pessoal que deve ser revisada? (MIZAEL; GOMES; MAROLA, 2020, p. 12).

Por fim, percebemos que nos estudos de Bernardes (2012), Velden e Leite (2013), Oliveira *et al*. (2016) e Pitombeira *et al*. (2016), a noção de currículo é formulada com base em perspectivas críticas e pós-críticas que contribuíram para a compreensão das análises que autores propuseram, enquanto que, nos demais estudos, o sentido do currículo se mistura com as normativas curriculares ou ao sentido da própria formação. A seguir, apresentamos, no Quadro 5, o levantamento no Scielo.

Quadro 5 — Levantamento na Scielo do descritor Currículo and diferenças

Ano	**Título**	**Autoras (es)**	**Estratégia Teórico metodológica**	**Revista/Periódico**
2011	Educação em Direitos Humanos: local da diferença	Aura Helena Ramos	Pespectiva pós estrutural Laclau e Mouffe	Revista Brasileira de Educação
2011	Escola de formação de "professoras": as relações de gênero no currículo superior de educação física	Viviane Teixeira Silveira; Luiz Carlos Rigo; Maria Rita de Assis César; Eliane Ribeiro Pardo	História Oral, análise histórica	Revista Brasileira de Ciências do Esporte
2013	Desafios do currículo multicultural na educação superior para indígenas	Moisés David; Maria Lúcia Melo; João Manoel da Silva Malheiro	Pesquisa documental, entrevista semidiretiva	Educação e Pesquisa

2016	Currículo e Didática da Tradução: vontade, criação e crítica	Sandra Mara Corazza	Pesquisa de teor ensaístico-factual Filosofia derridiana	Educação & Realidade
2017	Temas transversais ou conteúdos disciplinares? Cultura, cidadania e diferença	Maurinice Evaristo Wenceslau Fabiany de Cássia Tavares Silva	Pesquisa bibliográfica-documental	Interações (Campo Grande) Revista internacional de desenvolvimento local
2019	O currículo e suas implicações nas relações sociais de gênero entre estudantes do ensino fundamental	Eleta Carvalho Freire	Análise de Conteúdo Perspectiva pós-estruturalistas e na teorização pós-crítica do currículo	Revista brasileira de estudos pedagógicos
2019	Currículo, ruídos e contestações: os povos indígenas na universidade	Érica Aparecida Kawakami	Perspectiva de analítica crítica pós colonial	Revista Brasileira de Educação
2020	Educação, currículo e diferenças: uma análise dos povos indígenas na educação escolar do Mato Grosso do Sul, Brasil	Sanderson Pereira Leal; Walter Guedes da Silva	Pesquisa documental e bibliográfica, análise de conteúdo	Revista do Instituto de Estudos Brasileiros
2020	Democracia e diferença em tramas político-curriculares contemporâneas: o Escola Sem Homofobia em análise	José Rafael Barbosa Rodrigues, Josenilda Maria Maués da Silva	Perspectiva pós-estruturalistas	Educar em Revista DOSSIÊ - Educação, democracia e diferença
2020	Saber docente e experiências com feminismos: reconfigurações curriculares insurgentes	Carmem Teresa Gabriel Natália Rodrigues Mendes	Perspectiva feminista	Educar em Revista DOSSIÊ - Educação, democracia e diferença
2020	Quando o currículo se torna passarela para a diferença	George Souza de Melo Anna Luiza A. R. Martins de Oliveira	A perspectiva pós-estruturalista do discurso	Educar em Revista DOSSIÊ - Educação, democracia e diferença

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados extraídos da Scielo (2021).

A partir do descritor *currículo and diferenças*, elencamos artigos de áreas diversas que atribuem significados distintos ao currículo e as diferenças. Nessa leitura buscamos compreender como os significados são constituídos de acordo com os objetos estudados.

O artigo de Ramos (2011) busca elementos para a compreensão do modo como a diferença se articula e constrói consensos no processo de luta hegemônica de constituição do currículo de Educação em Direitos Humanos (EDsHs). Ao longo da escrita, a autora enuncia que os processos discursivos em torno dos Direitos Humanos estão compostos por universalizações de sentidos.

Diante disso, ressalta que o reconhecimento de Direitos Humanos universais significa anular a pluralidade de sentidos sobre vida, dignidade, justiça e liberdade, entre outros,

presentes em diferentes localidades. Implica em suprimir o que é local, particular, em anular as diferenças e de ignorar a produção novos significados através das hibridações culturais que o mundo globalizado possibilita e intensifica.

O estudo indica que o tratamento universal dado a algum significado implica na aceitação de sua fixidez e da condição necessária para que significados possam ser enunciados como válidos em todos os tempos e lugares. Por isso, é destacado a importância do reconhecimento das condições para que diferentes vozes se façam ouvir e que os Direitos Humanos devem ser pensados pela afirmação da diferença e não da universalidade.

A estratégia encontrada é de buscar o consenso via diálogo como forma de promoção e valorização desses direitos numa perspectiva distinta da abordagem dos Direitos Humanos universais, a partir de uma abordagem agonística inspirada em Mouffe (2001). A autora propõe também, a pensar em uma abordagem de Direitos Humanos como resultados ressignificação da ideia de diferença como produto discursivo, de currículo como uma das práticas sociais de produção cultural, de enunciação e a escola como arena de produção curricular e de cultura.

Silveira *et al*. (2011), recorre a compreensão de que o currículo é um território de relações de poder e investiga como as relações de gênero estiveram presentes na emergência e na consolidação do currículo de formação das professoras de Educação Física da ESEF/UFPel, nas décadas de 1970 e 1980.

A autora identifica, ao analisar o currículo, que há na história dos cursos o reforço implícito e explicito das diferenças sociais, corporais e sexuais entre meninos e meninas; universitários e universitárias; professores e professoras; masculino e feminino. As mudanças ocorreram após os tensionamentos dos movimentos feministas, que extinguiram as turmas separadas por sexo, assim como as disciplinas exclusivas para homens ou para mulheres. No entanto, apesar dos discursos de gênero modificarem as práticas no campo da Educação Física, ainda há resquícios persistentes, como a separação dos gêneros na prática de alguns esportes ou atividades propostos em aulas.

David *et al.* (2013) avaliam como a universidade brasileira tem atendido às demandas de alunos índios diante do acesso institucionalizado dos povos indígenas à educação superior, movimento recente que tem enfrentado desafios curriculares. O estudo apresenta perspectivas do currículo multicultural e as diferenças atreladas à igualdade e identidade.

Os desafios apresentados são relacionados à universidade e a formação de profissionais e cidadãos - sejam eles índios ou não índios - que, mais do que respeitar as diferenças, permitam que o outro seja o outro. E o investimento na formação continuada dos professores universitários, para que o currículo seja mobilizado e construído a partir da perspectiva

multicultural, atendendo às especificidades dos diferentes grupos étnicos e culturais, incluindo aí as aspirações dos povos indígenas por uma educação superior diferenciada e de qualidade.

A questão central levantada no estudo é: *o currículo da educação superior está em consonância com a perspectiva multicultural?*

A partir de discussões teóricas em torno do que é o currículo multicultural, o estudo aponta que a prática de ações afirmativas para promover o acesso de indígenas ao ensino superior tem-se limitado a um multiculturalismo reparador e os entrevistados sinalizam a existência de um etnocentrismo curricular.

Além disso, os autores ressaltam que a igualdade de acesso a um currículo hegemônico não garante a igualdade no acesso à educação, e defendem que o currículo esteja orientado para a construção de políticas de igualdade articuladas com políticas de identidade.

Corazza (2016), se refere ao currículo como tradutor, como processo transcriador das culturas, civilização e de nós próprios. A diferença é pensada a partir de Derrida, junto à tradução e as repetições que produzem a linguagem, a polivalência ou polissemia dos sentidos.

À vista disso, a autora compreende que operar com um currículo e com uma didática da tradução serviria para romper com o impasse de noções arcaicas e de termos estagnados ao permitir aportes e abordagens transdisciplinares por meio da transformação do discurso dogmático da dependência dos professores.

Construir um currículo pelo viés da tradução permite, portanto, ir além das verdades e certezas, dos estancamentos dos fluxos da tradição. Nele considera-se a plasticidade da docência de traduzir e deslocar, concomitantemente, para a cena da aula, as matérias curriculares, nos espaços-tempos didáticos, atualizas e recriadas.

Wenceslau e Silva (2017), investigam a representação das noções de cultura, cidadania e diferença em documentos curriculares publicados no período de 2000 a 2008 por uma rede municipal de ensino fundamental, sob a hipótese de que essas noções não são operadas como temas transversais, mas como conteúdos de disciplinas acadêmicas específicas, em uma espécie de 'ensino sobre', ao invés de favorecer a construção de conscientização crítica.

A perspectiva do estudo está centrada na procura pelos mecanismos de identificação da construção de currículo a serviço de mudanças sociais. Os autores argumentam que o currículo deve estar comprometido com uma educação para a cidadania democrática e que a gestão das diferenças pode funcionar como como princípio de práticas curriculares, cujo propósito é contribuir para a emancipação dos indivíduos e para a construção de práticas pedagógicas que transformem a realidade social.

Na análise orientada pelas ferramentas do estudo comparado de caráter bibliográfico-documental, é possível identificar as noções de cultura, cidadania e diferença aparecem como temas transversais constantes nos documentos curriculares. Segundo os autores, as noções tratadas como conteúdos, deixam de ser temas constitutivos do debate curricular e se mantem alinhadas ao exercício do controle dos discursos e gestões dos conhecimentos, focadas no binômio ensino-aprendizagem e avaliação.

Para Freire (2019), o currículo é uma construção social e cultural e constituidor dos sujeitos e de suas identidades, por promover a apropriação de formas de comportamento, de valores e de atitudes e não apenas a aprendizagem dos conteúdos disciplinares. A partir disso, o estudo tem como objetivo compreender as implicações do currículo escolar na construção das relações de gênero entre estudantes do ensino fundamental da rede municipal de ensino do Recife.

A pesquisa se insere no campo dos estudos culturais e é ancorada nos pressupostos pós-estruturalistas e na teorização pós-crítica do currículo. Tais articulações teóricas possibilitaram compreender como as diferenças culturais de gênero no currículo escolar são tratadas, considerando a centralidade que a cultura assume nesse campo teórico e dos nexos que estabelece com os estudos curriculares e de gênero.

Por meio das entrevistas com os estudantes e a análise de conteúdo, a autora afirma que os resultados apontam para o silenciamento e opacidade que marcam as práticas curriculares pela naturalização das tensões entre gêneros, supostamente trazidas de fora da escola. Com isso, nega-se à cultura a condição de produção humana, de território de lutas, disputas e conquistas, em permanente processo de (re)criação.

Kawakami (2019) por meio da perspectiva de analítica crítica pós colonial e um esforço para não projetar as experiências indígenas dentro de um paradigma pós-colonial de vitimização, afirma que a experiência em curso em algumas universidades permite conceber a presença indígena como possibilidade de deslocamentos curriculares.

O estudo aponta que as bibliografias, produções acadêmicas e literárias dos próprios indígenas são desconsideradas, até mesmo, para complementar os textos clássicos de referência, e têm servido mais para disparar algumas reflexões ou para motivar possibilidades interpretativas, carecendo de qualquer valor para a academia.

A autora compreende o currículo como um artefato social e histórico fluído, que não apenas representa algo, ele inventa tradição. É uma significação que produz identidades sociais, que produz em conformidade com um catálogo prévio de subjetividades possíveis.

Diante disso, Kawakami (2019) ressalta que as presenças indígenas na universidade deslocam ainda as condições de identificação, negociando culturalmente o estabelecimento do vínculo de pertença à coletividade étnica de origem, ao contrário do que muitos temiam, em alguns casos, fortalecendo-o. Elas podem produzir deslocamentos político-epistemológicos que permitam a constituição de novas problemáticas para a ciência, para as quais a ampliação e a revisão das formas de pensar, de significar e semantizar experiências será uma exigência crucial.

Por intermédio de uma outra perspectiva, Leal e Silva (2020) realizaram uma pesquisa sobre o currículo da educação escolar do estado de Mato Grosso do Sul (MS), com o objetivo de analisar como os conteúdos relacionados às culturas e histórias dos povos indígenas, instituídos pela Lei nº 11.645/2008 são apresentados no Referencial Curricular para o Ensino Médio (RCEM) na área de ciências humanas.

Para os autores, o currículo expõe a completa sistematização e hierarquização de conhecimentos que traduzem relações históricas de poder, que evidenciam um modo de pensar único e incapaz de dialogar com outras formas de pensamentos e identidades coletivas. No caso do estado de Mato Grosso do Sul (MS), o currículo torna-se um gerador de controle ideológico. Dessa perspectiva é difícil conceber a construção de uma educação pública democrática e voltada a uma política de respeito às minorias étnicas quando o currículo dispõe diferentes culturas e conhecimentos em ordenamentos hierárquicos discriminatórios que impedem o diálogo entre as diferenças na sociedade brasileira.

O estudo aponta que o não cumprimento das leis pode prejudicar a construção de uma postura crítica dos professores e estudantes sobre os conhecimentos que tratam dos povos indígenas que lutam pela sobrevivência de suas histórias, culturas e direitos diante do histórico contato interétnico de preconceito e de violência por parte dos não indígenas. Além disso, na educação básica requer urgência e disposição de todos os profissionais que compartilham os anseios e as inquietudes dos estudantes por uma escola cidadã e acessível às diversas formas de vivências e saberes.

Rodrigues e Silva (2020) consideram o currículo como (re)produtor das identidades, para os autores, ele fala da nossa subjetividade e também da subjetivação. Ao tentar encontrar os modos que fazem o Escola Sem Homofobia ter sido planejado, suas reverberações e efeitos de subjetivação — a fim de demonstrar que podem funcionar de outras formas, produzir outras vidas, outras existências — o estudo propõe um exercício teórico e analítico da educação na contemporaneidade, dos dispositivos de poder que produzem sujeitos.

Houve um investimento político-estético que afirma a diferença sexual, para prover outras significações para escola e para o currículo, disputando demandas que se coloquem em contingências políticas para a atualidade. Com isso, os autores defendem, portanto, que não é possível prover linhas democráticas em tramas político-curriculares enquanto estas estiverem calcadas em essencialíssimos identitários, que flertam com a governamentalidade neoliberal. Ao contrário, a diferença sexual pode oferecer subsídios para tencionar as figurações performativas-estéticas desejantes no currículo a fim de indicar outras possibilidades de existência, e de educação.

Gabriel e Mendes (2020) exploram os processos de objetivação e de subjetivação dos/nos currículos escolares, na interface com temáticas produzidas nos campos discursivos dos feminismos que tendem a deslocar e ampliar o horizonte democrático no campo educacional. Assumiram a postura epistêmica pós-fundacional e investiram nas categorias "saber docente", "sujeito biográfico", "conhecimento disciplinarizado", para compreender os efeitos de deslocamento na interface currículo-conhecimento.

As autoras dialogaram com os estudos culturais e pós estruturais da diferença e estudos biográficos, para produção de uma leitura política de currículo para problematizar o entendimento do termo objetividade marcado por concepções metafísicas de "neutralidade" e "verdade". Por meio de fragmentos de narrativas produzidas por um professor de Sociologia do ensino médio, a análise apontou um movimento permanente de reformulação de repertórios de planejamentos de aula com propósito de responder às interpelações que emergem em meio ao processo de ensino-aprendizagem na relação com os estudantes, deslocando contingencialmente o entendimento sobre os conhecimentos legitimados a serem ensinados em sua disciplina.

Por fim, Melo e Oliveira (2020) trazem como tema do trabalho o viver de múltiplas formas (n)o currículo. Para os autores, o currículo é compreendido como significante que remete a um espaço-tempo enunciativo em constante (re)formulação mediante processos de hibridização cultural. Diante disso, foram recortadas quatro cenas narrativas sobre desfiles de moda realizados por alunos do ensino médio numa escola pública do Recife, para que fossem percebidas a forma como aquelas ações coletivas habitavam o currículo de maneira singular, afetando significativamente as experiências de gênero e sexualidade daquelas pessoas.

Os autores pontuam a importância das interpelações subjetivas para a composição de elementos "novos" e/ou "desconhecidos" no tecido curricular e como isso pode ser entendido enquanto uma abertura desse campo à passagem da diferença, que desloca e recria os ideais de educação pela significação de outras vivências. Ressaltam que aqueles corpos "diferentes",

perante seus passos exuberantes exerceram performativamente o seu direito de aparecer, como um tipo de demanda para que suas experiências fossem cada vez mais possíveis e suas vidas vivíveis, eles fizeram do currículo, portanto, a sua própria passarela. O Quadro 6, adiante, reúne o levantamento com os descritores Currículo and Diferenças in Formação em Psicologia.

Quadro 6 — Levantamento na Scielo do descritor Currículo and Diferenças in Formação em Psicologia

Ano	Título	Autoras (es)	Estratégia Teórico metodológica	Revista/Periódico
2019	Formação do Psicólogo para a Realidade Brasileira: Identificando Recursos para Atuação Profissional	Raizel Rechtman; Ana Mercês Bahia Bock	Epistemologia qualitativa	Psicologia: Teoria e Pesquisa
2019	A Psicologia no Contexto das Comunidades Tradicionais: da Emergência Étnica à Perspectiva Ético-Estético-Política	Antonio Vladimir Félix-Silva; Gabriela Pinheiro Soares; Ana Caroline Santos; Lara Mendes Braga Rigoti; Maria Valquiria Nogueira Nascimento	Método Cartográfico	Psicologia: Ciência e Profissão
2019	Provocações pós-coloniais à formação em psicologia	Jaileila Araújo Menezes; Saiane Silva Lins; Juliana Vieira Sampaio	Exercício de decolonialidade Oficina	Psicologia & Sociedade
2020	Relações de Gênero e Étnico-Raciais nos Currículos de Psicologia: Aproximações e Desafios	Andressa Carvalho; Carlivane Souza; João Paulo Macedo	Pesquisa documental; Análise feita a partir do *software* Iramuteq	Psicologia: Ciência e Profissão

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados extraídos da Scielo (2021).

Na biblioteca eletrônica PePSIC, conforme Tabela 3 e Quadro 7, a seguir, identificamos 50 artigos na busca do descritor *Currículo de psicologia* e selecionamos 8 para este estudo. Na busca avançada do descritor *Currículo and Diferenças* identificamos 3 trabalhos, que não corresponderam aos nossos critérios. Por fim, fizemos a busca do descritor C*urrículo and Diferenças in Formação em Psicologia* identificamos 2 trabalhos, mas não corresponderam ao recorte temporal e ao descritor da pesquisa.

Tabela 3 — Levantamento na PePSIC

Descritores	Trabalhos levantados	Trabalhos com refinamento	Trabalhos selecionados para a pesquisa
Currículo de psicologia	50	–	8
Currículo and Diferenças	3	–	0
C*urrículo and Diferenças in Formação em Psicologia*	2	–	0

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados extraídos da PePSIC (2021).

Quadro 7 — Levantamento na PePSIC do descritor Currículo de Psicologia

Ano	Título	Autoras (es)	Estratégia Teórico metodológica	Revista/Periódico
2012	Psicólogos em forma[ta]cão: Cartografias de um esboço de autoanálise	Nedelka Solís Palma; Valter A. Rodrigues (in memoriam); Marcia Moraes	Cartografia, análise *esquizo*	Estudos e Pesquisas em Psicologia
2014	Currículos e interface entre clínica psicológica e o sistema único de saúde brasileiro	Simone Maria Hüning; Wanderson Vilton Nunes da Silva; Aline Kelly da Silva	Pesquisa Documental	Revista Psicologia e Saúde
2014	Do Currículo Mínimo às Diretrizes Curriculares: os estágios na formação do psicólogo	Bruno de Morais Cury; João Leite Ferreira Neto	Pesquisa Documental	Psicologia em Revista
2016	Impacto das Diretrizes Curriculares Nacionais na Formação em Psicologia: Revisão de Literatura	Joene Vieira-Santos	Revisão sistemática de literatura	Psicologia Ensino & Formação
2016	As políticas sociais nas disciplinas dos cursos de graduação em Psicologia no Brasil	Pablo de Sousa Seixas; Ana Ludmila Freire Costa; Andressa Maia de Oliveira; Joyce Pereira da Costa; Oswaldo Hajime Yamamoto	Pesquisa em psicologia social Silva & Yamamoto (2013)	Psicologia em Pesquisa
2016	Formação em psicologia em uma universidade pública e suas repercussões nas competências do trabalho em políticas públicas	Mônica Soares da Fonseca Beato; João Leite Ferreira Neto	Entrevista semi-estruturada Análise documental Análise de conteúdo	Psicologia em Revista
2017	A formação acadêmica do psicólogo e a construção do modo de Atenção Psicossocial	Daniel Rodrigues; Ednéia José Martins Zaniani	Levantamento bibliográfico, análise de conteúdo, Minayo (2006)	Pesquisas e Práticas Psicossociais
2018	Psicologia e concepções de Formação generalista	Sarah Ruth Ferreira Fernandes[I]; Pablo de Sousa Seixas[II]; Oswaldo Hajime Yamamoto	Procedimento metodológico desenvolvido por Seixas, Coelho-Lima, Silva e Yamamoto (2013)	Psicologia da Educação

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados extraídos da PePSIC (2021).

À medida que selecionávamos os trabalhos na PePSIC constatamos que os trabalhos buscados com o descritor *Currículo de Psicologia* se referem também à formação em psicologia. À vista disso, buscamos nesses estudos investigar como as formações estão sendo compreendidas e as demandas que podem surgir nas leituras.

No estudo de Palma *et al.* (2012), os autores realizam uma cartografia com o intuito de revelar o jogo das forças instituídas implicado no saber/fazer da formação em psicologia, num

curso de graduação em psicologia, de uma instituição privada, no interior do estado da Bahia, no Brasil.

O foco da análise está nas relações entre o neoliberalismo e a formação em psicologia, a partir do conceito foucaultiano de *governamentalidade*. O currículo é apontado como a peça-chave de uma formação tecnicista esvaziada de uma atitude ética e de potência crítica. A vista disso, os autores apresentam um questionamento: Formação ou formatação?

Apesar de identificarem forte influências das demandas mercadológicas nos currículos e de perceberem tendências que enquadram os estudantes em um imaginário de perfil profissional, os autores consideram que a formação nunca é apenas a produção de um profissional, mas a produção de uma subjetividade na qual ficam incorporados modos de pensar, agir, sentir e perceber o mundo.

Cerca de seis anos após a investigação Palma *et al*. (2012), o estudo de Fernando *et al.* (2018) revela que a formação atual, ainda centralizada no preparo para o mercado, é entrave à formação generalista do aluno e a diversificação do currículo. Os autores ressaltam que o percurso da história da Psicologia tem revelado sentidos diferentes para a formação generalista, que representa um consenso nos debates para a área. Para os autores os cursos analisados enfrentam o pouco investimento em pesquisa, a superficialidade no ensino filosófico e epistemológico e a predominância da Psicologia clínica.

Em relação ao trabalho da Psicóloga no Sistema Único de Saúde, Hüning *et al.* (2014) ressalta a presença de um modelo de formação adotado pelos Cursos de Graduação, que não teriam abandonado concepções individualistas, principalmente as que concernem ao sujeito e à saúde.

Para problematizar a formação nos Cursos de Graduação de Psicologia no Estado de Alagoas, a partir da temática da clínica psicológica e sua interface com o Sistema Único de Saúde, as autoras realizaram uma análise curricular dos quatro cursos de Psicologia do Estado de Alagoas no período 2010 e 2011.

A partir das ementas, conteúdos programáticos e bibliografias dos programas das disciplinas e sua relação com os princípios e diretrizes da política pública de saúde, as autoras identificaram que há uma concentração das discussões sobre clínica e saúde em dois eixos principais que indicam uma formação que remete à clínica psicológica e às interfaces socioculturais, considerando o contexto alagoano.

Cury e Neto (2014) investigaram o processo de transformação dos estágios curriculares em Psicologia, desde o período de regulamentação da profissão, com o Currículo Mínimo, até

a formalização das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, no período entre 1962 e 2004.

Os autores analisaram oito documentos governamentais ou de entidades representativas, selecionados por critérios históricos e de relevância para área da Psicologia, considerados importantes nesse percurso. Foram identificados nos documentos regulatórios "consensos diversos frutos de lutas e estratégias.

Em relação aos estágios, com o tempo deixaram de ser pensados como espaços de aplicação de conhecimentos e ganharam autonomia própria, passando a ser reconhecidos como integradores das competências com o objetivo de enfrentamento de problemas concretos dos campos de atuação do psicólogo no Brasil.

Santos (2016) apresenta em seu artigo uma revisão sistemática que busca identificar se existem indícios que sugerem que a formação em psicologia, após a homologação das DCNs, voltou-se para o desenvolvimento de habilidades e competências e verificar se a mesma passou a contemplar as demandas sociais brasileiras.

A autora analisou os resumos de 129 artigos que tratavam sobre formação em Psicologia, publicados entre 2004 e 2014, e identificou que a formação tem se preocupado com o desenvolvimento de habilidades e competências e em atender a diversas demandas sociais do país. A pesquisa revelou que, apesar das buscas para atender as demandas, as reinvindicações pelo compromisso com a realidade social não se cessam.

Seixas *et al*. (2016) ressalta que a atuação dos psicólogos possui uma dimensão política. Logo, é necessário que exista o incentivo à produção de conhecimentos e uma formação profissional que possa contribuir para o enfrentamento das sequelas decorrentes das problemáticas sociais que chegam aos psicólogos nos vários serviços.

Os autores apresentam dados que permitem afirmar que o debate sobre as políticas sociais adentrou o espaço da formação graduada desse psicólogo, e constataram que todas as IES pesquisadas tratam do tema em suas disciplinas, com uma carga horária não desprezível comparada com a presença de outros campos da Psicologia.

Rodrigues e Zaniani (2017) buscaram refletir sobre a formação acadêmica em Psicologia e sua contribuição para a construção da proposta da Atenção Psicossocial que atualmente direciona a Política de Saúde Mental no Brasil. Foram analisados currículos e levantados artigos científicos sobre o tema.

Os autores identificaram que a maioria das publicações problematiza genericamente a formação do psicólogo para atuar na saúde pública. Os artigos abordam as ofertas de conteúdos concernentes à reforma psiquiátrica e à lógica da Atenção Psicossocial, mas não aprofundam,

indicando-nos lacunas na produção teórico-conceitual, sobretudo, norteada pelas premissas da Atenção Psicossocial.

Em relação a análise dos currículos analisados, foi observado um descompasso na apresentação do conteúdo programático das disciplinas que abordam questões como prevenção e promoção pertencentes ao campo da saúde pública, enquanto os processos de reabilitação e cura pertencem a área clínica. Os autores ressaltam que a apresentação separada das duas concepções, sem uma reflexão articulada, contribui para a interpretação de que são processos complementares, indo na contramão de um cuidado integral.

Ao articular a análise dos currículos, ementas e conteúdos programáticos dos cursos de graduação em Psicologia os autores destacam que ao dissociar a realidade psíquica da realidade material, os psicólogos incorrem em uma atuação subjetivista e desarticulada das políticas públicas, dos fatores sociais e da luta pela melhoria da qualidade de vida da população. E ressaltam que formação profissional, ainda correspondente ao clínico, liberal-privado, caminha na direção da Saúde Pública e apresenta novas propostas e oportunidades para a Saúde Mental. Em contra partida, na análise da inserção da Atenção Psicossocial nos cursos de Psicologia, foi constatado que essa temática aparece timidamente nas disciplinas do núcleo básico de formação.

Em todos os artigos encontramos discussões a respeito de reformas curriculares e sobre as relações e impactos das diretrizes curriculares nos cursos de psicologia. Em nenhum dos artigos são apresentadas questões sobre as diferenças ou tensionamentos a respeito do imaginário das demandas sociais. O levantamento foi interpretado como um compilado a respeito de diversas compreensões a respeito da formação generalista, das competências e habilidades estabelecidas após o Currículo Mínimo, entre outros.

Por fim, ao articular a análise dos currículos, ementas e conteúdos programáticos dos cursos de graduação em Psicologia os autores destacam que ao dissociar a realidade psíquica da realidade material, os psicólogos incorrem em uma atuação subjetivista e desarticulada das políticas públicas, dos fatores sociais e da luta pela melhoria da qualidade de vida da população.

3 INTERPRETAÇÕES CONTIGENTES DOS DOCUMENTOS

Para a pesquisa, escolhemos as duas universidades públicas que ofertam o curso de Psicologia no município de Vitória da Conquista BA, sendo elas: a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e a Universidade Federal da Bahia IMS/CAT. Buscamos, nos sítios virtuais de cada instituição, os documentos que dão sentidos às formações, como o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Psicologia, o Projeto Complementar de Formação de Professor de Psicologia e as matrizes curriculares. Ressalta-se que o *site* da UFBA/IMS não disponibiliza o projeto pedagógico no curso, por isso houve a necessidade de buscarmos no sítio virtual do Instituto de Psicologia (IPS) da UFBA *campi* de Salvador.

Optamos por fazer uma relação entre os Projetos Pedagógicos do Curso (PPC) das duas universidades, por representarem as propostas curriculares em nível local/particular e se tratarem de documentos internos das instituições, com as DCN's de 2004, 2011, 2019 (ainda em homologação), por representarem propostas em nível nacional/global/universal e serem os documentos orientadores dos PPCs. Apesar dos textos dos PPCs usarem como referência as DCN's de 2004, 2011, optamos por trazer para a discussão da revisão de 2019, por considerarmos as modificações relevantes para a compreensão das demandas das diferenças.

A relação entre local/particular e o nacional/universal dos documentos escolhidos, tornou-se uma estratégia para melhor compreendermos como os textos das DCNs foram traduzidos nos PPCs e observarmos as articulações e deslocamentos dos sentidos dados às diferenças nos contextos de construção dos documentos.

A fim de relacionar as Diretrizes com os PPCs, convém detalhar alguns aspectos relativos às instituições de ensino superior a serem analisados. Escolhemos a UESB e a UFBA/IMS, presentes no município de Vitória da Conquista BA, localizada no sudoeste do estado da Bahia, com população estimada em 341.128 habitantes, segundo os dados do IBGE (2020). É também considerado um dos maiores polos de saúde e educacionais do estado.

Tais caraterísticas espaciais contribuíram para a criação das duas Universidades, por estar numa região estratégica, constituindo-se passagem obrigatória na circulação entre as regiões sudeste e nordeste do estado, além de ter relação direta com os municípios vizinhos, o que possibilitou que a educação superior se tornasse mais acessível a uma grande parcela de seus moradores e atendesse às demandas da região.

A cidade abriga três *campi* de universidades públicas, sendo duas federais, UFBA e IFBA e uma estadual UESB, e diversas instituições particulares, como: Universidade Católica de Salvador (UCSal), Universidade Tiradentes (UNIT), Faculdade Independente do Nordeste

(FAINOR), Faculdade de Tecnologia e Ciência (FTC), Faculdade Maurício de Nassau, Faculdade Santo Agostinho, Universidade Paulista (UNIP), Universidade Norte do Paraná (UNOPAR/KROTON), Faculdade Pitágoras, Centro Universitário Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI). O quantitativo demonstra a repercussão da expansão do Ensino Superior privado, movimento em todo país, com transferência de recurso para o grande empresariado por meio do FIES e PROUNI, com intensificação a partir de 2003 com o Governo Lula da Silva.

A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, foi construída na década de 1980 e marcou o processo de interiorização do ensino superior público na Bahia. A UESB possui três *camp*i, sendo o maior deles em Vitória da Conquista e os outros dois, um na cidade de Jequié e, outro, na cidade de Itapetinga. Conta atualmente com 47 cursos de graduação, 18 cursos próprios de Mestrado Acadêmico e seis Mestrados Profissionais em Rede, além de nove opções de Doutorados Acadêmico. Dessa forma, a área de Pós-Graduação stricto sensu da Universidade oferece 33 opções de cursos, distribuídas em seus três campi, mostrando uma ampliação importante para a Região Sudoeste da Bahia em termos de formação profissional no campo do ensino superior.

Segundo o PPC de Psicologia da UESB (2009), na Bahia havia apenas dois cursos de Psicologia oferecidos por universidades públicas, um deles vinculado à Universidade Federal da Bahia, na cidade de Salvador, e o outro à Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, na cidade de Santo Antônio de Jesus. Desta forma, além da ampliação geográfica, a UESB colaborou também com o aumento no oferecimento de vagas públicas em Psicologia para a população regional e nacional, marcando processo de interiorização da formação de profissionais de Psicologia de forma gratuita.

Segundo o *Site* da UESB, o curso de Psicologia conta atualmente com 49 docentes, com mestrado e doutorado em diversas áreas. Foi criado a partir da ideia de ampliação das áreas de educação, saúde, assistência social em Vitória da Conquista e Região Sudoeste, com o intuito de alargar o debate acadêmico, fortalecer a atuação desta instituição na região.

Também com o intuíto de oferecer opções de cursos universitários geograficamente mais acessíveis à população, o Instituto Multidisciplinar em Saúde, Campus Anísio Teixeira, da Universidade Federal da Bahia, foi criado em 18 de julho de 2005, por efeito da resolução nº 2, de 2005, do Conselho Universitário da UFBA, sendo regulamentado por Portaria n° 813 do Ministério da Educação, publicada no DOU n° 165, de 27 de agosto de 2007, e teve as atividades acadêmicas iniciadas em 23 de outubro de 2006.

O Campus Anísio Teixeira é parte do projeto de interiorização da UFBA, criado com o objetivo de promover a inclusão social de segmentos excluídos da educação superior, além de expandir o ensino de graduação e pós-graduação para territórios dispersos, fomentado a inovação e a pesquisa locorregional. Atualmente conta com sete cursos de graduação: Biotecnologia, Ciências Biológicas, Farmácia, Enfermagem, Medicina, Nutrição e Psicologia.

De acordo com o *site* da UFBA/IMS/CAT (2021), a construção do instituto justificou-se por ser pautada na necessidade de um polo de formação para profissionais que futuramente atuariam no Sistema Único de Saúde (SUS), respondendo, também, a uma grande demanda local e regional.

O curso de de Bacharelado em Psicologia na instituição foi criado através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), em 2010, que, apesar do objetivo de expandir a educação superior no Brasil e nos interiores dos estados, demonstrou não possuir um planejamento ligado aos recursos humanos e à infraestrutura suficientes para lidar com tanta expansão.

Outra informação relevante é falta de autonomia do *campus* da UFBA/IMS/CAT, que não possui autonomia administrativa em relação à sede em Salvador, ocasionando em um comprometimento frágil com as demandas locais da instituição, da comunidade de Vitória da Conquista, do corpo docente, dos discentes e dos técnicos.

Provavelmente, devido a essas circunstâncias, encontramos dificuldades para coletar os materiais referentes a formação em psicologia que fazem parte do nosso campo de interpretação. Ao realizarmos as buscas no site do IMS/CAT, encontramos poucos documentos e informações sobre o curso. Encontramos o PPC somente no site da UFBA/ Salvador, mas no documento não há menção à formação de Vitória da Conquista. Ao contrário do sítio virtual da UESB, que encontramos todos os arquivos necessários para a nossa pesquisa, contendo o número de professores, o histórico do curso, entre outros.

Essa dificuldade é discutida nos estudos de Silva *et al.* (2020), que apontam que informações relevantes estão sendo omitidas dos estudantes do curso, dos estudantes em potencial que farão a escolha pela instituição de ensino superior e da sociedade em geral, o que impossibilita o acompanhamento e fiscalização da formação do psicólogo. Cursos públicos e privados incorreram em omissão na publicização de informações relevantes, em desacordo com as noções de transparência e *accountability* e contrariando disposições legais (SILVA *et al.*, 2019).

Os autores afirmam ainda que a disponibilização de informações claras é uma estratégia que pode evitar o fracasso acadêmico, por favorecer a afiliação dos estudantes com o curso,

além de facilitar a construção de perspectivas sobre a sua formação e compreensão de como os componentes curriculares (CCs) se articulam entre si e aos objetivos da formação.

Essa discussão trouxe a inquietação a respeito da dificuldade de poder interpretar as demandas das diferenças em um contexto em que as informações são ocultadas e junto com elas as possibilidades do questionamento, da reflexão e, consequentemente, de modificações. Além disso, percebemos a importância de criar as normativas, não apenas para manter uma ordem, mas para nomear as demandas e revelar outras urgências quando não nomeadas.

A interpretação desses documentos implica entender, então, as modificações sociais, políticas, econômicas e culturais pelas quais passamos, e como as fixações ilusórias de sentido estabilizam os conflitos sobre as questões de nosso tempo (LOPES, 2004, p. 110). Logo, seguiremos com a perspectiva de que as normativas curriculares são construídas sob a tensão entre nacional e o local, pelas articulações intermediárias da política e da cultura, pela negociação e controle dos sentidos e significados, e não apenas como tentativas de produzir homogeneidade (APPADURAI, 2001).

A fim de melhor compreender o funcionamento dessas instâncias, convém detalhar alguns aspectos relativos às finalidades e às estruturas organizativas das mesmas. Para organizar as interpretações, elaboramos quadros-síntese dos documentos das Diretrizes Curriculares, organizando-os a partir dos Princípios e Compromissos e Competências e Habilidades; e para a interpretação dos PPC, organizamos as Ênfases, Ementas e Matriz Curricular, Perfil/Identidade; agrupamos em um quadro os excertos dos textos, as demandas para a formação, os significados atribuídos às diferenças, que nesse caso se direciona para a afirmação ou contestação de um lugar para as diferenças na formação.

É importante informar que os temas extraídos dos documentos estão intimamente relacionados entre si e agregam demandas heterogêneas, o que demonstra articulação de sentidos e concepções relevantes para a compreensão do debate e dos sentidos das diferenças para a formação.

A partir de uma articulação entre o que estamos compreendendo, em nossos estudos como demandas das diferenças, currículo e cultura, buscamos neste capítulo, interpretar os documentos referentes as formações em psicologia e tensionar como certas sedimentações sociais permitiram que determinados sentidos das diferenças fossem instituídos, formando um conjunto mais amplo de demandas diferenciais, mesmo de maneira provisória no currículo.

A ideia é de que o currículo, como texto, tenta direcionar o leitor, mas o faz apenas parcialmente. Por isso, os documentos são lidos como efeitos de fixação e tentativa de uma representatividade plena do social, que é inalcançável. Deste modo, lidamos com a pluralidade

de sentidos, de produção da vida no tecido social, que se permite somente como um processo de simbolização. Nesta via, olhar para o currículo, como campo de produção de sentidos, é considerar que o “o próprio sistema de sua representação está em questionamento” (MACEDO, 2006, p. 290).

Seguimos então, a identificar e questionar o que é reivindicado e representado nessas formações, a partir das tentativas de fixação dos sentidos das diferenças simbolizadas ou não simbolizadas nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Psicologia e nos Projetos Pedagógicos. Para isso, recorremos a teoria do discurso e aos estudos culturais, que ao contrário de outras teorias, que têm o significado como algo dado, possibilita olhar para a precariedade dos documentos, que são provisórios, passíveis de modificações de acordo com os contextos momentâneos dos fluxos culturais.

Nos auxiliaram para a interpretação diversos elementos da teoria política do discurso, como os significantes vazios, hegemonia, articulação e, principalmente, as demandas. E dos estudos culturais recorremos as diferenças, identidade/identificação, cultura, homogeneização, entre outros que surgiram nas realidades contextuais dos problemas apresentados.

É importante ressaltar que considerar as demandas das diferenças como meio analítico, é ter em vista um caminho para pensar no movimento significante das demandas nas articulações não previstas em um processo político de nomeação em que os fechamentos provisórios do que são as diferenças, do que é ser profissional da psicologia, em um fluxo cultural, subjetiva os sujeitos dessa formação, sem esquecer que, por não dar conta de abarcar todo o social, o antagonismo sempre se fará presente, permitindo que novas demandas sejam constituídas mesmo que contingencialmente. (SILVA, 2018, p. 107).

Baseada em nossos referenciais teóricos a investigação não se volta aos pertencimentos e bandeiras de lutas dos grupos sociais, mas ao processo político e a constituição das disputas por significação, sem perder de vista os movimentos que nos levam a perceber que as diferenças são permanentemente negociadas mesmo nos momentos de ilusão de uma contenção dos fluxos culturais, como nos currículos nomeados como comuns e neutros e nos momentos em que a psicologia e as formações, são vistas como apolíticas, em que as identidades diferenciais são parcialmente negadas e se tornam momentaneamente equivalentes em relação ao que lhes ameaça.

3.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia

Para introduzir este cenário de interpretação, adiantamos pensar nas demandas que surgiram ao longo da escrita da dissertação, desde o capítulo de introdução. Nos capítulos anteriores destacamos brevemente os estudos que demandavam pela escassez dos estudos de gênero, apesar da temática ser discutida ou pontuada entre os anos de 1970 e 1980.

Apontamos de maneira breve, no capítulo de introdução, os estudos que discutem o racismo na prática da psicologia, principalmente na prática clínica. E ressaltamos, no segundo capítulo, o esquecimento de autoras e estudos que debatiam as demandas de gênero, raça e classe, assim como os estudos atuais, de outros registros teórico metodológicos, que denunciam o interesse de higienização social, as tentativas de neutralidade política da psicologia e o seu pacto com as outras reinvindicações sociais do imaginário democrático moderno para a manutenção da ordem da sociedade.

Observamos que a realidade imaginária e constituída é representada por formações fragmentadas, que "fracassaram/fracassam" por atender as reinvindicações de uma psicologia baseada nos princípios e compromissos, competências e habilidades para a compreensão do ser humano, de uma clínica neutra, universalizada, para todos e com "receitas" que promovem ajustamento e adaptação dos comportamentos para resolver os problemas sociais.

Características estas vistas como resquícios, principalmente, do modelo dominante/hegemonizado da psicologia social nas décadas acima citadas. Era o campo de maior destaque juntamente com a psicologia clínica, e que se encontrava próxima das emergências norte-americanas e distante do contexto histórico de ditaduras militares e das desigualdades socioeconômicas nos países latino-americanos (BOMFIM, 2003; CAMINO, 1996; SANDOVAL, 2002).

Houve uma mudança de um modelo essencialmente clínico liberal privado para um modelo plural de "práticas emergentes" em um momento de "crise" da psicologia social e clínica em que o individualismo, o adaptacionismo, a-historicismo eram criticados (LANE & CODO, 1987; SANDOVAL, 2002). A influência da emergência da "crise", segundo Costa (2020), contribuiu para o crescimento de pesquisas sobre a mudança social, a constituição de sujeitos políticos, a construção da democracia e a constituição de uma psicologia social crítica, atualmente representada pela Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO).

O autor também ressalta que mesmo após três décadas depois da emergência da "crise da psicologia social", abordagens psicossociológicas que se contrapõem a análises individualistas das condições sociais e políticas, ao invés de contribuírem para a "expansão da democracia", reforçaram a reprodução de desigualdades. Isso ocorre devido a junção da ética e da política, da compreensão dicotômica entre indivíduo e sociedade, e da ênfase na noção de

sujeito racional que acarretam na invisibilidade do momento do antagonismo e limita enxergar a radicalidade da contingencia diante do determinismo econômico na compreensão da sociedade e também diante dos pressupostos da racionalidade e intencionalidade dos sujeitos.

Percebemos que as diferentes maneiras de pensar a psicologia permitem projetá-la como um inimigo que compactua ou torna a sociedade desigual ao mesmo tempo que constroem a necessidade de uma superação. Contudo, para Laclau (2005), há um momento de subversão quando há a decisão política por um nome, quando a política é instituída e subjetivada, então neste instante, podemos pensar no que surge diante dos conflitos a serem superados.

A exemplo, ao anunciar uma "crise", paralelamente, também se aciona uma outra coisa. No caso da psicologia, se aciona uma preocupação com a formação e nas demandas articuladas. As décadas de 80 e 90, foram períodos em que informações e dados foram gerados sobre o que acontecia na formação e na profissão. Assim, o currículo passa a ser intensamente problematizado e discutido no Brasil através das demandas por "práticas emergentes" para a transformação social (RUDÁ; COUTINHO & ALMEIDA FILHO, 2015), o que ocasionou o surgimento de práticas comunitárias em comunidades vulneráveis (LIMA, 2012). Também foi um momento de mobilizações de entidades profissionais, como o Conselho Federal e os Conselhos Regionais e a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP), de debater e realizar mudanças relativas à formação.

De acordo com Rudá *et al.* (2015), diversas experiências de reformulação foram registradas entre as duas décadas, a exemplo das instituições de ensino: Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal de Pernambuco (Psicologia: Ciência e Profissão, 1989), na Universidade Federal da Santa Catarina (MEDEIROS, 1989), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 1977 e 1987 (GAUER & GOMES, 2005), entre outras.

As transformações gestadas nessas décadas se materializaram em uma proposta de formação mais preocupada com o preparo dos indivíduos para os desafios das atuações na sociedade e menos focada no treinamento profissional. Obviamente, foi necessária uma conjuntura nacional favorável para que finalmente fossem estabelecidas as Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia, como um referencial normativo mais flexível e aberto, ante as transformações do mercado de trabalho, oposto — tentativa de oposição — à ideia de Currículo Mínimo, com foco nas competências e habilidades durante a formação, e não em um conjunto de conteúdos curriculares fechados.

Notamos que várias comunidades reconhecidas foram responsáveis pelas implementações das diretrizes curriculares, como a Associação Brasileira de Ensino em Psicologia (ABEP), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia

(ANPEPP), Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), Conselho Federal de Psicologia (CFP), Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP), Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica (IBAP), Associação Brasileira de Psicologia Organizacional e do Trabalho (SBPOT), Federação Nacional dos Psicólogos (FENAPSI) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Em momentos diversos das implementações das diretrizes, essas comunidades se posicionaram em relação à formação das (os) psicóloga (os) e suas demandas distintas se aglutinaram e foram incorporadas nos documentos curriculares dos cursos. Como ocorreu na construção do documento das DCNs de 2004, quando foi aprovado o Parecer CNE/CES nº 62 (2004, 19 de fevereiro) e instituído com a Resolução CNE/ CES nº 08 (7 de maio de 2004).

A partir disso várias mudanças foram instituídas. O curso de psicologia passou a ter habilitação única, as dimensões da pesquisa, ensino e clínica foram incorporadas à formação geral. Houve também, a introdução de estágios básicos, diminuindo o peso do estágio profissionalizante no final do curso e propondo que o estudante desenvolvesse habilidades práticas, previstas no núcleo comum. Nesse período, a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) e o CFP defenderam a formação profissional do psicólogo clínico, ficando como opcional a formação para a pesquisa (bacharel) e para o ensino (professor de psicologia).

As teses de Espinha (2017) e Tizzei (2014) evidenciam que houve o esvanecimento do campo da Educação na formação em Psicologia após essa Resolução. A oferta de Licenciatura em Psicologia foi reduzida, resultando no número limitado das ênfases em Educação e desvalorização das disciplinas voltadas para à área e conteúdos sobre Política Educacional, História da Educação, Cultura e Cotidiano Escolar (CFP *et al.*, 2018).

Posteriormente, as DCNs de 2004 foram reformuladas, conforme a Resolução CNE/CES nº 5, de 15 de março de 2011, que 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 em formato de licenciatura.

Foi um ajustamento na formação que demonstra a previsão de um ensino da Psicologia nas escolas e demais instituições de ensino, em seus diversos níveis. É importante destacar a garantia desses outros espaços de inserção do psicólogo, porque em 1962 houve a primeira regulamentação e a outra somente em 2004, sendo o documento de 2011 apenas um complemento de reforço com alteração do artigo 13º, que diz respeito tão somente às questões relacionadas à licenciatura, e o de 2019 que modificou a redação e dez acrescimentos não vistos nos documentos anteriores.

Diante das DCNs de 2011, se posicionaram o Presidente da Comissão da CES/CNE; os delegados da Associação Brasileira de Ensino em Psicologia (ABEP), da Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), do Conselho Federal de Psicologia (CFP), da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPPEP), sendo o SPB e ANPEPP as principais entidades a proporem a formação da licenciatura concomitante o bacharelado, no sentido de evitar a presença de duas formações distintas e com desigual profundidade — a de psicóloga (o) e de professor (a) de Psicologia.

Segundo CFP *et al.* (2018), uma das dificuldades de organizar a oferta da licenciatura está no fato de ser uma escolha opcional aos estudantes. Muitos cursos implantaram-na e muitos ainda estão por fazê-lo; a tensão se dá pelos conflitos nas instituições que se agrava pela tendência à ampliação das atividades, tentativa de constituir a formação a distância, da busca de por resultados imediatos — e a continuidade das receitas para as adaptações sociais.

As instituições de formação em nível superior tiveram que fazer modificações e adequações a esse modelo atualizado das diretrizes, aparentemente para modificar os seus objetivos diante do Currículo Mínimo, já considerado ultrapassado, mas ainda marcante nos textos das DCNs 2004/2011. Esse momento de atualização e reescrita coincidiu com a expansão de vagas no Ensino Superior, segundo Souza *et al.* (2018), incrementada por uma nova política pública, instituída em nível federal e que privilegia a abertura de cursos e recursos para instituições privadas.

As políticas públicas do Governo Federal como o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Programa de Financiamento Estudantil (Fies), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), segundo Barros (2015), fizeram com que houvesse um aumento significativo de brasileiros ingressando no ensino superior entre os anos de 2001 e 2010, sendo 74% deles nas instituições particulares e apenas 26% nas públicas. O autor relaciona a baixa porcentagem nas instituições privadas às dificuldades dos estudantes das escolas públicas em ingressar e permanecer nas universidades, ocasionadas pela insuficiência e cortes de assistências estudantis e disparidade na fase de escolarização.

De acordo com Barros (2015), o aumento faz parte do processo de mercantilização da educação, que pode acarretar na precarização do ensino básico e superior no Brasil devido o incentivo desenfreado de políticas de expansão de instituições privadas. Como aponta Ball (2018), ao criar mecanismos regulatórios como esses o Estado passa a permitir que o setor

privado se insira[6] e passe a negociar por soluções de problemas, como para as tentativas de garantir a qualidade da educação, que para Ball e Olmedo (2013, p. 38) são “soluções genéricas e escaláveis” do imaginário neoliberal, para problemas diversos que funcionam independentemente do local e contexto. Como ressalta Hall (2003, p. 57), os princípios como o mercado são apresentados de forma abstrata, "sem considerar o envolvimento cultural, político, social e institucional que os mercados sempre requerem".

Brown (2019, p. 24) aponta para um projeto perverso “neoliberal mercado-e-moral” em que os anseios por mudança da organização social articulados à garantia de igualdade, de acesso à educação, pode estar, na verdade, compactuando com o abandono do projeto de educar um público para a cidadania. Como argumenta Mouffe (2019; 2020), o neoliberalismo vive uma crise que produz a possibilidade de governos mais autoritários. Ao usar a noção de populismo formulada por Laclau (2008), argumenta que o próprio (neo)liberalismo abandona a capacidade de representação de um povo, porque nele a democracia funciona sob uma perspectiva individual e racional, em que os discursos sobre direitos humanos se misturam com a moral e os bons costumes.

É evidente a redução da educação ao econômico e ao psicológico, quando os sujeitos são transformados em número, em ferramentas de lucro, em que progredir e ascender depende do investimento pessoal, em si mesmo, quando os problemas são individuais e não sociais. Segundo Brown (2007, p. 114), isso acontece quando a democracia é assimilada a um bem de consumo e os sujeitos vivem para o mercado, com habilidades técnicas para promover o crescimento econômico.

A autora chama esse fenômeno de “desdemocratização”, em que a democracia ao ser esvaziada pela neoliberalização e o neoconservadorismo, estruturados por uma poderosa lógica de economização, empobrece o ser humano, a vida política e a própria democracia, minando os mecanismos de participação popular (APPADURAI, 2019).

De acordo o estudo de Tonial (2014), a exigência pela constante criação de mão de obra e a necessidade de adaptação às urgências mercadológicas são desdobramentos das reformas curriculares neoliberais tecnicistas para a formação em psicologia no Brasil, iniciadas na década de 1990, que se perpetuam nas formações atuais, produzindo discursos em torno do ideal de um ou uma profissional despolitizada (o) e acrítica (o), que não se envolve no que é considerado como demanda social ou coletiva.

---

[6] Ver: MACEDO, Joao Paulo *et al.* Transnacionalização do Ensino Superior: Impactos nos Processos Formativos em Psicologia no Brasil. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 37, n. 4, p. 852-868, dez. 2017.

Em um relato de experiência, as pesquisadoras Silva e Moreira (2018) ressaltam que a recontextualização da performatividade na prática docente e os sentidos que estão em torno dos desempenhos e dos estímulos de concorrência funcionam como potencializadores da performance de professores (as) e como tentativa de criar ou manter a imagem homogênea do docente (SILVA; MOREIRA, 2018).

As autoras apresentam uma discussão sobre os modelos educacionais que se consolidam diante das emergências sociais e do imaginário neoliberal, e denunciam os efeitos da maximização das performances na vida dos profissionais que, ao terem a performatividade incutida em suas almas, se tornam encarregados pela garantia da qualidade da educação e da eficácia das novas engrenagens (SILVA; MOREIRA, 2018, p. 101).

Concordamos com Butler (2018) quando argumenta que o neoliberalismo não cumpre a promessa moral que faz, mas transforma, em termos econômicos, assim todos os membros da população passam a ser vistos como "potencialmente ou realmente precários" (p. 20). Por isso, vemos as constantes demandas por mudanças e por soluções imediatas. No caso das políticas curriculares e educacionais arriscamos dizer que as demandas das diferenças, têm tensionado o que já está instituído nos documentos, devido a falta de representação nos discursos mercadológicos, neutralizados e naturalizados nesses textos curriculares.

Nas dissertações e teses levantadas nessa pesquisa, para a compreensão do Currículo de Psicologia e da relação entre Currículo e diferenças na formação em psicologia, entre os anos de 2011 e 2021, encontramos em suas conclusões e considerações finais as reivindicações por mudanças, revisões dos documentos, principalmente das diretrizes e projetos pedagógicos dos curso, além da aproximação dos contextos socioeconômicos e políticos dos sujeitos em formação e da comunidade que demanda pelos serviços.

Nos estudos foi ressaltada a importância de uma construção coletiva das Diretrizes e outros documentos curriculares. Percebemos que entidades como ABEP, FNAPSI, CRP e CFP, tem se articulado na defesa das políticas públicas, do ensino presencial da psicologia, bem como de uma formação crítica e ética em diversos contextos, que prepare o profissional para atuar de maneira qualificada, para fortalecer o compromisso social e político da profissão.

Em um cenário de descompasso na forma como as diretrizes são assumidas nas distintas IES, tais entidades mobilizaram, no ano de 2018, debates e ações coletivas junto aos cursos vinculados à Saúde direcionadas ao enfrentamento do projeto do Ministério da Educação, que visa permitir a formação de graduação nos cursos da Saúde totalmente a distância. Estava em discussão, nesse contexto, a possibilidade de oferta de cursos de psicologia integralmente na modalidade de Ensino à Distância (EaD) e a inserção da psicologia na área da saúde,

representando os interesses mercadológicos de grandes grupos educacionais que têm pressionado o ministério da educação para permissão de oferta de cursos de Psicologia e demais cursos da área da saúde na modalidade EAD.

Em uma nota conjunta da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP), do Conselho Federal de Psicologia (CFP) e da Federação Nacional dos Psicólogos (FENAPSI), as entidades posicionaram-se contrárias à modalidade e reafirmaram: Psicologia se aprende com presença![7] Portanto, ao contrário do que as publicidades de algumas instituições de ensino das redes privadas pregam, a nota informa que não existe cursos de Psicologia EaD, assim como não existe, na legislação, modalidades como "cursos híbridos", "semi-presenciais" ou "flex" como são vendidos.

Logo, há "novas" urgências para realizar um processo de revisão de diretrizes neste momento político. Esse projeto, revela a ameaça na qualidade da formação nos cursos de Psicologia, a oferta dos cursos, e serviços qualificados e éticos para a sociedade. (CFP *et al.* 2018). A vista disso, o Conselho Federal de Psicologia, elegeu o ano de 2018 como o ano da formação em Psicologia e junto aos Conselhos Regionais, a ABEP e FENAPSI impulsionou um processo de discussão nacional para revisão das DCN's e foi elaborada uma estratégia de discussão democrática e participativa para revisão com os atores da formação e sociedade.

Segundo o *site* CFP (2019), na nota sobre a *Audiência Pública no CNE trata das Diretrizes Curriculares Nacionais de Psicologia*, entre dezembro de 2017 e maio de 2018, foram realizadas 118 Reuniões preparatórias, com 3.381 participantes, além de cinco encontros regionais, com 1.129 participantes. O debate subsidiou a redação de um documento feito após mais 270 sugestões e contribuições, ao contrário das DCN's de 2004/2011, para a elaboração da nova diretriz houve a preocupação com a democratização das estratégias.

O texto foi ainda apresentado e discutido junto ao Conselho Nacional de Saúde (CNS), para a inserção da psicologia na área da saúde, resultando na versão final do documento – composto de diretrizes relacionadas: 1) à organização dos cursos, 2) às competências e habilidades, 3) ao projeto pedagógico complementar e; 4) à formação de professores.

No entanto, de acordo com o Boletim nº 112 da ANPEPP — Entidades da Psicologia unidas por um novo currículo — o processo parecia ir bem até o CNE apresentar a minuta com vários parágrafos excluídos, como questões referentes aos estágios, ao TCC e à infraestrutura específica, itens que foram solicitados para serem reinseridos na DCN.

[7] Conferir em: https://site.cfp.org.br/psicologia-se-aprende-com-presenca/

Na minuta e no texto das novas diretrizes também foram suprimidos trechos do 3º e 4º artigos, que dispõe metas, princípios e compromissos distintos dos textos anteriores. O artigo 3º propõe como meta a formação voltada para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino de Psicologia "com capacidade para atuar com responsabilidade acadêmico-científica e social, compromisso com a defesa da cidadania, da dignidade humana, da saúde integral e tendo como transversalidade, em sua prática, a determinação social dos fenômenos e processos humanos." (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, p. 114, 2018).

A parte suprimida do texto do artigo 4º dispõe que "o curso de graduação em Psicologia deve assegurar uma formação científica, ética, política, generalista, humanista, crítica, reflexiva, democrática e laica, embasada nos Direitos Humanos", e o item 5, que diz:

> V- compreensão de diferentes contextos, considerando a desigualdade estrutural do Brasil (questões étnico-raciais, de classe, do patriarcado e de gênero), bem como as dimensões geracionais, da diversidade sexual, dos direitos das pessoas com deficiência, as necessidades sociais e os princípios da ética profissional, tendo em vista a defesa e a promoção da cidadania, assim como das condições de vida digna dos indivíduos, grupos, organizações, comunidades e movimentos sociais (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2018, p. 115).

Relacionar o contexto do Brasil, considerar as desigualdades de classe, patriarcado, geracional, de gênero, especificar a diversidade sexual e os direitos das pessoas com deficiência, pensar na promoção e na defesa da cidadania e condições de vida digna inclusive para movimentos sociais, sem dúvida, seriam acréscimos que representariam uma importante mudança nos textos das normativas como as diretrizes 2004/2011, que também não mencionam propostas de cursos que asseguram a democracia, a laicidade ao mesmo tempo que valorizam uma formação científica, ética e política.

A supressão desses trechos e a manutenção de significantes vazios como diversidade (de quais grupos?), dignidade humana (para quem?), revela as possibilidades de interpretações dos documentos que podem compactuar com a antidemocracia, a anticiência, apoliticidade e, consequentemente, neutralidades, entre outras.

De acordo com a ANPEPP (2018, n.p.), o processo de produção não envolveu "as distintas instituições formadoras e foi realizado segundo um calendário considerado apressado por várias organizações e instituições formadoras". Por meio dessa nota concluiu se posicionando contrariamente ao ensino a distância e a inserção da psicologia na área da saúde, e com posicionamento favorável a inserção da psicologia na área de humanas, haja vista a pluralidade do fenômeno psicológico (ANPEPP, 2018). Apesar disso, a reunião foi considerada

positiva porque a categoria se uniu e conseguiu demonstrar os objetivos e posteriormente conseguiu reivindicar as alterações para o documento final.

Junto a defesa e segurança da manutenção do ensino presencial, outras demandas surgiram e foram escritas no texto do Parecer CNE/CES nº 1071/2019, aprovado em 4 de dezembro de 2019, que institui a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos Cursos de Graduação em Psicologia e estabelecimento de normas para o Projeto Pedagógico Complementar (PPC) para a Formação de Professores de Psicologia.

De acordo com o CFP (2019), os princípios que o orientam as novas diretrizes da Psicologia estão vinculados aos direitos humanos, compromisso social, a formação generalista, ética e cientificamente orientada. Também foi lembrada a vinculação às políticas públicas, em especial às de saúde, educação e assistência social, além da análise do perfil do egresso, as metodologias de ensino e avaliação, a pesquisa e a extensão, os estágios, a licenciatura e outras possibilidade para a educação a distância, com limite de 20% de oferta de disciplinas em EAD, como prevê a legislação atual, sem esquecer das discussões sobre os problemas estruturais da sociedade, de acesso a tecnologias e preparação para atuação do psicólogo nas políticas públicas.

A tentativa é de novamente garantir uma formação generalista coerente com as demandas e problemáticas sociais. Além disso, também prevê a importância da indissociabilidade da pesquisa, ensino e extensão, ressaltando a necessidade de que, os projetos pedagógicos curriculares criem condições necessárias para efetivação da pesquisa e extensão na formação da (o) psicóloga (a) (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2018).

É importante informar que no ano de 2020, o Brasil passou por um período de isolamento social, ocasionado pela pandemia da COVID 19 (ainda presente no país), momento que exigiu para os cursos de psicologia, a urgência de se pensar nas orientações ao ensino remoto e aos estágios na modalidade virtual. Em consequência disso, o CFP junto às outras entidades, tem se unido para defender as formações presenciais, principalmente as etapas de estágios. Como foi o caso do Conselho Regional da Bahia (CRP03), que entrou com ação judicial para destacar a ilegalidade da Portaria nº 544/2020, por autorizar a realização do estágio remoto para estudantes de Psicologia.

A portaria dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas e estágios em meios digitais durante a pandemia da Covid-19, que segundo Manenti e Moreira (2021), atua com o poder de restrição do direito à significação e à contestação do que está sendo considerado como alternativa para garantir o direito à educação e ensino de qualidade no país, impedindo

novas proposições para se pensar na formação ética, política e profissional das (os) psicólogas (os).

A sentença proferiu a ação como improcedente. Mesmo com esta decisão, o CRP-03 alega, por meio de uma nota, que cumpriu o seu papel e lamenta as impossibilidades de colaboração com uma pauta tão importante que é a formação da/o psicóloga/o. E ressalta que a formação em Psicologia é uma responsabilidade do Ministério da Educação, e que seguirão sempre fiscalizando as atuações de estágio e em movimento por matrizes curriculares por uma Psicologia crítica e presencial, assim como fizeram nas pautas de Diretrizes Curriculares, no ano de 2019, ainda em homologação e sem atenção do Sr. Ministro da Educação.

Outra informação e inquietação relevante é ausência de protocolos, diretrizes, políticas e formações que deem conta das demandas de um contexto pandêmico. Nas portarias não houve a menção de quaisquer preocupações com as condições de trabalho dos professores, diante das limitações tecnológicas dos profissionais e das próprias instituições de ensino; definição da carga horária de trabalho; o cuidado com os efeitos do isolamento social; a oferta e acesso deste ensino remoto aos estudantes, em especial, classes sociais mais pobres, de modo a escancarar e acentuar o cenário de desigualdades e disparidades já existentes na educação e ensino oferecidos em nosso país (PEREIRA; SANTOS; MANENTI, 2020).

Esse contexto de disputas pelas modificações nas Diretrizes nos interessa por ser marcado por um período de anos de demandas, aparentemente repetidas, e não representadas, que se acumularam e se articularam somente após a ameaça na qualidade de ensino dos cursos da área da saúde por meio da possibilidade de constituir a modalidade EaD.

Como vimos na minuta para a revisão das diretrizes, houve a tentativa de acréscimos relevantes. Na nova redação das DCN’s, por exemplo, há a inserção de trechos para o compromisso com a democracia, a compreensão crítica dos fenômenos históricos, sociais, econômicos, culturais e políticos, considerando um mundo em processo crescente de globalização, a diversidade regional do país, sua inserção na América Latina e na comunidade de países de língua portuguesa, entre outras demandas (BRASIL, 2019). Esses acréscimos compõe um processo discursivo que revela o tensionamento das diferenças nas normas, que apesar de estar presente em um texto ainda em homologação, abrirá espaços para que outras demandas possam ser nomeadas.

Quando optamos pelo recorte temporal de 10 anos (2011 a 2021) para a pesquisa, consideramos a possibilidade de interpretar os documentos e os acontecimentos que contribuíram para as articulações fossem representadas nos textos das DCNs, mas não com o foco de realizar um estudo cronológico e descritivo, pois seguimos a trajetória das Diretrizes

como um caminho de contextos em que identidades são constituídas e as tentativas de estabilizações vão se formando nas realidades momentaneamente provisórias.

O contexto observado diante desse recorte é de rupturas nas políticas públicas nos campos da saúde pública, educação, seguridade social (CFP, 2018); aumento nos índices de violência e mortalidade de grupos LGBTQIA+, de mulheres, da população negra, indígena e da população em situação de extrema pobreza (IPEA, 2021); de uma pandemia mundial do coronavírus (COVID-19) causada pelo vírus SARS-CoV-2; de constante redução de recursos à ciência e à tecnologia no país, propagação de discursos mentirosos intitulados de Fake News, responsáveis pela descrença na ciência; de ampliação das políticas de formação à distância; entre outros fatores que compõem realidades diversas.

Ao direcionar a discussão para o cenário da psicologia, lembrando que é uma área que luta por legitimações e valorização há quase 60 anos, vemos uma formação discursiva que nomeia uma disputa social contornada pelas problemáticas das representações/falta de representação e da problemática do conhecimento/falta do conhecimento, em prol da qualidade do ensino, da igualdade nos atendimentos e posições democráticas das psicólogas, diante de demandas diferentes que se articulam em uma cadeia de equivalência e produzem discursos hegemônicos, como o das finalidades de formação de psicólogas habilitadas a corresponder simultaneamente às demandas sociais e mercadológicas, o que identificamos nesta etapa como o ponto nodal desse processo articulatório.

Como os sentidos não se fecham nos documentos orientadores do currículo, as demandas das diferenças passam a circular, principalmente, em torno dessas problemáticas dos significantes vazios qualidade, igualdade, diversidade, democracia e falta de conhecimento, e a tensionar as normas e toda tentativa de ordem e a revelar a impossibilidade da plenitude das representações.

Logo, percebemos as solicitações urgentes por atualização e revisão dos documentos, a partir do argumento de que a formação em psicologia não habilita para as demandas sociais e da relação do currículo com a produção ou garantia do conhecimento e com a projeção de perfis e identidades ideais, presentes nos discursos dos textos.

Observamos a promessa imaginária de um perfil e identidade junto à promessa de inclusão, diversidade e totalidades. O projeto de uma identidade fixa é imaginário e ilusório, porque não há sistema que se fecha sem um exterior que o constitua e o fechamento simbólico do sistema se estabelece somente pela contraposição a outra(s) identidade(s) (LACLAU & MOUFFE, 2015).

No caso dos textos que estamos interpretando, pensando nas demandas das diferenças, o exterior é aquele que não domina os conteúdos socialmente relevantes, não têm conhecimentos ou não está habilitado ou não tem competência suficientes. Como não há a representação total e o fechamento completo do que é idealizado para o perfil das (os) profissionais de psicologia, a problemática se torna individual. Cabe ao estudante/profissional a representação (impossível) da pluralidade.

No currículo de psicologia é projetada a identidade que se refere a todo e qualquer sujeito, que pode adquirir e dominar o que lhe é externo, o conhecimento (a competência e habilidade) que lhe falta. O currículo, diante dessa ideia, se torna então o responsável por garantir o (re)conhecimento através do ensino de algo, enquanto o(a) professor(a) é responsável por ensinar e (re)produzir alguma coisa nos sujeitos em processos educativos.

Nas DCN's encontramos os princípios, compromissos e a identidade do curso de Psicologia do país, que é conferida através de um núcleo comum de formação e definido por um conjunto de competências, habilidades e conhecimentos organizados em eixos estruturantes. A partir desse conjunto se forma A identidade do curso e, consequentemente, o estabelecimento de uma base homogênea para a formação no país e o perfil do profissional definido nos PPCs de cada instituição.

No Quadro 8, a seguri, separamos os trechos das Diretrizes de 2004/2011 e a revisão de 2019 (ainda em homologação), que se referem aos princípios e compromissos para a profissional de Psicologia, a fim de ilustrar as modificações realizadas ao longo dos anos de disputas significação de demandas diversas e de, posteriormente, relacionar as propostas de cada documento e interpretar o que foi traduzido nos PPCs.

Quadro 8 — Princípios e Compromissos para a profissional de Psicologia

PARECER N.º: CNE/CES 0062/2004 e RESOLUÇÃO Nº 5, DE 15 DE MARÇO DE 2011 Art. 3º	**PARECER CNE/CES Nº: 1071/2019 Capítulo 1 do Objeto, Art. 2º**
I - Construção e desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia;	I- Construção e desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia, como fundamento para a atuação profissional;
II - Compreensão dos múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico em suas interfaces com os fenômenos biológicos e sociais;	II - Reconhecimento da diversidade de perspectivas epistemológicas e teóricometodológicas necessárias para a compreensão do ser humano e incentivo à interlocução com os campos de conhecimento que permitam apreender a complexidade e a multideterminação do fenômeno psicológico;
III - reconhecimento da diversidade de perspectivas necessárias para compreensão do ser humano e incentivo à interlocução com campos de	III - Compreensão crítica dos fenômenos históricos, sociais, econômicos, culturais e políticos de um mundo em processo crescente de

PARECER N.º: CNE/CES 0062/2004 e RESOLUÇÃO Nº 5, DE 15 DE MARÇO DE 2011 Art. 3º	**PARECER CNE/CES Nº: 1071/2019 Capítulo 1 do Objeto, Art. 2º**
conhecimento que permitam a apreensão da complexidade e multideterminação do fenômeno psicológico	globalização, considerando a diversidade regional do país, sua inserção na América Latina e na comunidade de países de língua portuguesa;
IV - Compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do País, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão;	IV - Compromisso com a construção de uma sociedade democrática, soberana e socialmente justa, tendo em vista a promoção da cidadania, da saúde, da dignidade humana e da qualidade de vida de indivíduos, grupos, organizações e comunidades;
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;	V - Respeito à ética nas relações profissionais, na produção e divulgação de pesquisas, trabalhos e informações da área da Psicologia;
VI - Respeito à ética nas relações com clientes e usuários, com colegas, com o público e na produção e divulgação de pesquisas, trabalhos e informações da área da Psicologia;	VI - Respeito à diversidade pessoal, social, cultural e ética, em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH);
VII - Aprimoramento e capacitação contínuos.	VII - Reconhecimento da necessidade de investimento na educação permanente e no aprimoramento contínuo da prática profissional;
	VIII - Zelo pela imagem e reconhecimento social da Psicologia como ciência e profissão;
	IX – Reconhecimento da importância das políticas públicas para assegurar o acesso da população aos serviços da Psicologia e promover os direitos sociais, em articulação com os avanços no campo do conhecimento científico e tecnológico.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos das Diretrizes Curriculares para o curso de formação em Psicologia (2021).

No segundo tópico do texto das DCN-P de 2004/2011, que cita a “compreensão dos múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico em suas interfaces com os fenômenos biológicos e sociais” revela uma linha condutora experimental semelhante ao do currículo mínimo de 1962, que, de acordo com Esch e Jacó-Vilela (2012), contemplava, por meio de suas disciplinas, aspectos biológicos e sociais. Nas entrelinhas percebemos semelhanças entre os documentos, que ao mesmo tempo que apresentam uma revisão, com um novo texto e perspectiva, resgatam o que ainda não deixou de ser demanda para as perspectivas tradicionais, demonstrando um consenso na escrita.

No texto da DCN-P 2019, os fenômenos biológicos e sociais foram suprimidos, o que demonstra uma ruptura com o resquício do Currículo Mínimo, que segundo Seixas (2014, p. 91), possuía uma estrutura baseada no positivismo “indutivista, apresentando um modelo de ser humano fragmentado, estruturado e, sobretudo, desconectado com o seu contexto”.

Verificamos nos outros tópicos do texto da DCN-P 2004/2011 a preocupação com a atuação em contextos sociais diversos, com a importância da compreensão de outras culturas, contextos políticos do país, com o exercício da cidadania, que suturaram as exigências de parte da população acadêmica e da sociedade.

Porém, na revisão, encontramos o reconhecimento de elementos definidos no documento anterior e considerações presentes no item III, a respeitos de fenômenos que se constituem em um processo crescente de globalização, em regiões diversas de um país pertencente à América Latina e a comunidade de países de língua portuguesa. Há também os acréscimos na redação como a relevância do compromisso com a democracia, justiça social, respeito à diversidade pessoal, social, cultural e ética, em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH).

Compreendemos que, na versão da revisão, os direitos humanos, promoção da dignidade humana, a justiça social e o chamado à democracia ganharam mais centralidade, nomeando as faltas e demandas críticas por justiça e igualdade social. Existe a tentativa de assegurar algo, de um compromisso democrático, mais perceptível no tópico VI, que cita a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), um documento com poder de – tentativa de – representação dos direitos destinados, como o próprio nome já informa, à todos os seres humanos, desde 1948.

Os termos citados revelam a presença do pensamento crítico, que têm disputado por espaço nas escritas dos documentos curriculares da psicologia desde o período da ditadura militar. (CFP, 2018). É preciso reconhecer a importância dos acréscimos e de manter os termos, afinal em 2004 e 2011 a configuração das diretrizes vinha no contexto otimista quanto às mudanças no país e às políticas de bem estar e campos de trabalho para a Psicologia. Já em 2019 essas diretrizes trazem as marcas defesa de princípios de cidadania agora ameaçados. No entanto é notória a dificuldade da significação. A pretensão universal da ideia de nação, de “comunidade imaginada”, como argumenta Hall (2005, p. 49), é incapaz de representar a unidade que é prometida.

Tratam-se de promessas imaginárias de inclusão universal, que estarão sempre a nível do desejo, do inalcançável. Como ressalta Macedo (2006), o universalismo e a neutralidade do Estado são ameaçados pelas particularidades, pelas diferenças, por isso elas são suprimidas ou articuladas às equivalências, a depender do momento histórico. Para Bhabha (2003, p. 202), e alguns movimentos sociais e teóricos que operam a diversidade e as totalidades sociais que expressam experiências coletivas unitárias a promessa imaginária é a "metáfora progressista da coesão social moderna" (BHABHA, 2003, p. 203).

As diferenças podem não ser reconhecidas por tais políticas, que definem um país homogêneo, uma nação única, a brasileira. Em concordância com os estudos de Silva & Moreira (2019), a sensação que estabiliza a existência das diferenças, ao universalizar as demandas, como se encontra acomodada em leis, é efeito da estratégia de manter a crença de que os excluídos deixam de existir a partir de uma representação ilusória. É uma estratégia para que as demandas das diferenças percam espaço nas disputas por hegemonia.

Como ressaltamos anteriormente, os trechos de acréscimo podem ser interpretados como marcas de uma tentativa de resistências ao que tem sido ameaça nos últimos anos. A existência do Parecer CNE/CES nº 1071/2019 nos anos de 2020 e 2021, períodos iniciais da pandemia, garantiu que a formação em psicologia não se transformasse em qualquer outra coisa virtual, assim como uniu uma classe diversa e dispersa.

Sobre as competências e habilidades, no texto do Parecer CNE/CES nº 1071/2019 encontramos uma outra conotação, centrando-se na ideia da construção de saberes e práticas durante o percurso formativo, pelas ênfases curriculares propostas pelo curso. Explanadas do capítulo I e nos Art. 6º e Art. 8º, incisos § 1, § 2, § 3, § 4, §5 o documento propõe que as competências devem estar relacionadas à ciência para a construção do conhecimento e interpretação da realidade, devem estar inseridas nos contextos de atuação, além de estarem em consonância com a Declaração Internacional de Competências Fundamentais na Psicologia Profissional de 2016.

Já o inciso § 5. IV, ressalta a importância de trabalhar respeitando a diversidade e mostrar competência cultural, tendo em vista os princípios de atuar tendo como fundamento o conhecimento e a compreensão do contexto histórico, político, social e cultural de clientes, usuários, colegas, grupos, organizações, populações e outros atores; respeitar as diversidades de gênero, sociocultural, étnico-racial, religiosa e outras; trabalhar de maneira acolhedora, empática e efetiva considerando todas as formas de diversidade.

As DCN P anteriores apresentam no artigo 4° as competências e habilidades gerais direcionadas à atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação acessível e ética, liderança, educação permanente e contínua, administração e gerenciamento para serem aptos a tomar iniciativas, fazer o gerenciamento e administração da força de trabalho, da mesma forma que devem estar aptos a serem empreendedores, gestores, empregadores ou líderes nas equipes de trabalho.

A identidade do curso é definida pelo núcleo comum, que estabelece uma base homogênea para a formação no país e uma capacitação básica para lidar com os conteúdos da Psicologia, enquanto campo de conhecimento e de atuação. As competências reportam-se,

portanto, ao desempenho e atuações requeridas, garantindo ao profissional um domínio básico de conhecimentos psicológicos e a capacidade de utilizá-los em diferentes contextos que demandam a investigação, análise, avaliação, prevenção e atuação em processos psicológicos e psicossociais e na promoção da qualidade de vida.

A garantia de uma formação generalista se encontra na compreensão das ênfases como um conhecimento mais aprofundado em alguns campos específicos, em ambos os textos das DCN P baseados em um núcleo comum, com eixos estruturantes que articulam conhecimentos, habilidades e competências.

O texto da revisão melhor organiza e explicita a relação das competências com a ênfase e ressalta, no artigo 9º, que a organização do curso deve ser explicitada no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) das instituições, com "as ênfases curriculares que serão adotadas, descrevendo-as detalhadamente em sua concepção e estrutura" (BRASIL, 2019).

No entanto, apesar do texto mostrar a intenção de articular saberes e práticas, de informar a função do PPC, os discursos são apresentados de forma pouco articulada, ficando mais próxima da organização tradicional dos currículos. A redação indica que o sujeito precisa alcançar as competências e habilidades, não detalha como. Isso reflete, portanto, nas produções dos professores, que serão os responsáveis pelos conteúdos a serem trabalhados, via disputas curriculares entre o particular e o que foi hegemonizado, e reflete nas disciplinas e nos estágios profissionalizantes.

Concordamos com Bernardes (2012) quando o autor afirma que as noções de competências e ênfases são herdeiras de matérias e disciplinas do Curriculum Mínimo, por se apresentarem como processos cognitivos centrados no estudante, com uma visão utilitarista e instrumental de currículo, limitadora das potencialidades humanas, por não problematizar e reconhecer a pluralidade de conflitos e acordos sobre a relação da cultura, conhecimento e da própria universidade.

O autor ressalta a polissemia dos termos e diz que há maneiras de ressignificar tais noções e de avançar nos processos de reformas curriculares, através do diálogo entre as diversas competências esperadas, entre os sentidos e posicionamentos produzidos por diferentes atores sociais.

Em um estudo mais recente, Travassos e Mourão (2018) ainda apresentam lacunas competências de egressos do curso psicologia e reforçam ideia de produzir novos sentidos para as competências ao trazer reflexões sobre mudanças no projeto pedagógico dos cursos, focar na competência social e no desenvolvimento de estratégias que permitam articular as atividades de pesquisa, ensino e extensão.

Percebemos nas leituras que as próprias diretrizes trazem contradições entre seu caráter transformador, emancipatório ou de manutenção do status quo, do positivismo instrumental para o mercado, como vemos nas terminologias das competências e habilidades. O campo da psicologia é de contradições e disputas de rumos e significados entre distintas concepções e projetos de profissão.

Quanto à formação de professores de Psicologia, a resolução nº 5 de 15 de março de 2011, propõe que ela ocorra a partir de um projeto pedagógico complementar e diferenciado, com a finalidade de preparar o profissional para atuar em educação básica, profissional, técnica e em outras possibilidades. A proposta complementar para a formação de se encontra na resolução nº 5 de 2011, que assegura a proposta em torno de quatro eixos estruturantes, Art. 13. § 2º, a) Psicologia, Políticas Públicas e Educacionais; b) Psicologia e Instituições Educacionais; c) Filosofia, Psicologia e Educação; d) Disciplinaridade e interdisciplinaridade; enquanto o texto da revisão parecer CNE/CES nº 1071/2019 apresenta oito eixos detalhados no Art. 24, com a presença dos sentidos da democracia, inclusão e emancipação, distintas abordagens teóricas que caracterizam o campo educacional, como os campos científicos da Filosofia, História, Sociologia e outros, interdisciplinaridade e multidisciplinaridade, e os acréscimos dos tópicos

> V - Práticas Pedagógicas que preparem o estudante para atuar em face dos distintos processos e em contextos educacionais diversos, com diferentes recursos pedagógicos, fazendo bom uso de tecnologias da informação e comunicação;
> VI - Língua Brasileira de Sinais, conforme o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que permita o efetivo desenvolvimento e aprendizagem do estudante surdo e favoreça as relações sociais inclusivas; VII - história da África e História Indígena, conforme disposto nas Leis nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 e 11.645, de 10 de março de 2008, para ampliação dos conhecimentos relativos à história e à cultura brasileiras e ao enfrentamento do racismo e do preconceito; e do tópico
> VIII - transversalidade temática, que prepare o estudante para abordar temas no currículo que envolvam conhecimentos, vivências e reflexões sistematizadas, como Direitos Humanos, Educação Ambiental, Educação das Relações Étnico-raciais, entre outras (BRASIL, 2019, *on-line*).

No Parecer CNE/CES nº 1071/2019, os eixos foram melhor explorados com a descrição do que se espera de cada proposta. Foram acrescentados os eixos que ressaltam as práticas pedagógicas que preparem o estudante para atuar distintos contextos educacionais, com diferentes recursos pedagógicos, fazendo o uso de tecnologias da informação e comunicação; A Língua Brasileira de Sinais, conforme o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, como garantia do acesso de estudantes surdos aos processos de aprendizagem; História da África e

História Indígena, para a ampliação de conhecimentos relativos à história e à cultura brasileiras e ao enfrentamento do racismo e do preconceito; transversalidade temática, que prepare o estudante para abordar temas no currículo que envolvam conhecimentos, vivências e reflexões sistematizadas, como Direitos Humanos, Educação Ambiental, Educação das Relações Étnico-raciais, entre outras.

Percebe-se que os eixos para a formação de professores apresentam conteúdos distintos para o restante da formação. Como a licenciatura é uma formação complementar opcional, os conteúdos que se referem as diferenças, como os do eixo VI e VII, ficam restritos a quem escolher por esse tipo de formação. Seriam as discussões sobre as diferenças mais relevantes para a formação de professores de psicologia do que de psicólogas (os)?

É importante ressaltar a presença das normativas nas descrições desses eixos, como o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 e as Leis nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 e 11.645, de 10 de março de 2008, que apesar de existirem desde antes da atualização das DCN P de 2011, passaram a compor o texto das diretrizes em 2019. Seria esse acréscimo uma tentativa de resguardar a presença desses conteúdos que visam a inclusão, a transversalidade dos Direitos Humanos, da Educação Ambiental, da Educação das Relações Étnico-raciais, etc.? Já não seriam esses direitos considerados universais, em uma formação que respeita as diversidades?

A menção às normativas regulatórias, construídas sob o viés da garantia de direitos se repetiram ao longo dos textos do parecer CNE/CES Nº: 1071/2019. Ainda não é possível dizer se há relevância ou não nesses acréscimos, mas as presenças reforçam a ideia de que estão ocorrendo os tensionamentos das diferenças para as disputas por lugares de significação e tentativa de hegemonia.

3.2 Os Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Psicologia

Como já informamos anteriormente optamos por fazer uma relação entre os Projetos Pedagógicos do Curso (PPC) das duas universidades, a UESB e a UFBA/IMS, por representarem as propostas curriculares em nível local/particular, por se tratarem de documentos internos das instituições. É importante ressaltar que os dois projetos usam como referência as DCN P de 2004 e 2011.

A relação entre local/particular e o nacional/universal dos documentos escolhidos, tornou-se uma estratégia para melhor compreendermos como os textos das DCNs foram traduzidos nos PPCs e observarmos as articulações e deslocamentos dos sentidos dados às

diferenças nos contextos de construção dos documentos. A estratégia serviu, principalmente, para verificarmos se os PPCs correspondem de alguma maneira as demandas da cidade de Vitória da Conquista — Ba. Demandas essas que buscamos nos próprios projetos.

A fim de melhor estruturar essa etapa, buscamos interpretar as demandas nos tópicos nomeados Perfil do profissional/do egresso, Ênfases/Focos e Matrizes curriculares. No perfil profissional, articulamos a noção rasurada de identidade, por compreendermos que há um perfil idealizado a partir do imaginário da representação de uma profissional habilitada e competente. E por interpretarmos as ênfases e as matrizes como tentativas de unificar as práticas profissionais, buscamos observar o que se rompem e subvertem nessas tentativas.

PPC do curso de Psicologia da UESB

No caso da formação da UESB, é esperado que a prática da profissional esteja fundamentada em conhecimentos científicos, que a realidade seja questionada, e que as possibilidades de resposta sejam buscadas na ciência, num movimento contínuo que mantém a ciência viva e em transformação.

O Projeto da UESB, apresentado no Quadro 9, a seguir, tem em sua proposta curricular uma função social com a Educação, quando mostra um comprometimento com a universidade pública como forma de fortalecer a sociedade e oferecer opções à população brasileira na busca de soluções para as diversas questões que enfrenta, entre elas, a formação profissional.

Quadro 9 — Projeto Político Pedagógico do curso de Psicologia da UESB 2009/2012

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA	
Titulação	Formação em Bacharelado de Psicologia, com único perfil profissional, conforme determina a Resolução nº. 08/2004; Formação de Professor de Psicologia, conforme a Resolução nº 5/2011
Perfil do egresso	De um profissional Psicólogo habilitado a exercer a Psicologia em diferentes contextos através da investigação, análise, avaliação, prevenção e atuação em processos psicológicos e psicossociais.
Núcleo Comum de disciplinas	Separado por competências gerais e profissionalizantes
Habilidades	a. Prezar o rigor científico, a ética e a seriedade profissional; b. Saber avaliar criticamente e respeitosamente a multiplicidade de abordagens e enfoques teóricos disponíveis na Psicologia; c. Engajar-se em projetos inter, multi e transdisciplinares conhecendo bem as especificidades de sua profissão; d. Utilizar-se de recursos de outros campos do conhecimento para abordar mais amplamente ou mais precisamente os fenômenos psicológicos;

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA	
	e. Ler e analisar dados de pesquisas científicas, verificando sua validade, especificidade ou generalidade.
Ênfases	Psicologia e Programas Sociais e Psicologia e Contextos Institucionais
Matrizes curriculares	Duas matrizes curriculares, de acordo com a Ênfase em questão – Psicologia e Programas Sociais ou Psicologia e Contextos Institucionais Para a formação de professores, a UESB oferece disciplinas de licenciatura obrigatórias, totalizando 300h/a, e optativas com carga horária mínima de 60h/a como recurso para uma formação interdisciplinar, como apontam as DCN (Art. 13, § 2º). O documento ressalta que a oferta de disciplinas optativas é levada em consideração tanto o interesse da maioria dos alunos quanto a disponibilidade de professores para lecionarem as disciplinas

Fonte: Elaborado pela autora com base no Projeto Pedagógico Curricular para o curso de formação em Psicologia da UESB (2021).

Considera-se, no documento, que o conhecimento psicológico é patrimônio coletivo que muito tem a contribuir no sentido de propiciar uma melhor condição de vida a todos, principalmente quando comprometido com tal visão de educação, a ser efetivada numa instituição pública de ensino. Ou seja, o curso demonstra um compromisso institucional e social com a educação pública superior.

O perfil profissional e as competências idealizadas pelo PPC apresentam elementos que dão a falsa impressão de totalidade. Os contextos e realidade não são delimitados, em todo o texto é reforçada a ideia de que o estudante deve ser se atualizar e se aperfeiçoar, mas não são apresentadas as estratégias para a compreensão de como serão adiquiridas as habilidades durante a formação, como podemos visualizar no Quadro 10, a seguir:

Quadro 10 — Interpretação das Demandas, Antagonismos e Diferenças

Excertos dos documentos	Demandas	Antagonismos	Diferenças
Perfil Profissional - Prática da Psicologia fundamentada em conhecimentos científicos; - Postura de pesquisador, como profissional que questione a realidade e busque na ciência possibilidades de resposta; - Formará um profissional Psicólogo habilitado a exercer a Psicologia em diferentes contextos através da investigação, análise, avaliação, prevenção e atuação em processos psicológicos e psicossociais	Profissional tenha postura de pesquisador, que questione ou se permita ser questionado pela realidade; Psicólogo habilitado a exercer a Psicologia em diferentes contextos; Prevenção e atuação em processos	Supressão dos contextos e realidades: são elas sociais, comunitárias, institucionais? Supressão dos processos psicológicos e psicossociais, e consequentemente das diferenças de gênero, raça, etnia, classe, geração, entre outras.	Idealização de um perfil profissional que esteja habilitado para qualquer demanda Pesquisador com postura neutralizada e prática universalizada As diferenças foram significadas junto aos processos psicológicos e psicossociais

Excertos dos documentos	Demandas	Antagonismos	Diferenças
	psicológicos e psicossociais		
Competências Gerais - Enfrentar desafios e situações desconhecidas com eficiência, dedicação, profissionalismo, humanidade e espírito científico; - Coordenar pessoas, ações, intervenções, políticas, identificando e gerenciando adequadamente recursos e possibilidades; - Reconhecer limites e potencialidades, problemas e soluções, sendo capazes de abordar fenômenos de maneira múltipla, aberta e criativa. - Atualização constante	Por um profissional eficiente, atualizado, criativo, que desafie, reconheça limites, problemas e soluções, que saiba coordenar, que se dedique a profissão, a humanidade e espírito científico	Compromisso com as demandas de gênero, raça, sexualidade, etnia, classe, geração, etc; Identificação das demandas locais; compreensão de diferentes contextos, considerando a desigualdade; defesa e a promoção da cidadania; condições de vida digna dos indivíduos, grupos, organizações, comunidades e movimentos sociais	Exclusão das diferenças por competências direcionadas para o mercado, modernidade ocidental positivista, perfil performativo; Humanidade em relação a natureza, essência humana; Espírito Científico relação com o espírito cartesiano
Competências profissionalizantes Observar e escutar, desenvolvendo um senso de percepção aguçada das demandas psicológicas individuais e coletivas; Elaborar projetos e ações que permitam prevenir o adoecimento psicológico da população e intervir para a diminuição do mesmo; Articular continuamente conhecimentos teóricos e prática psicológica; Promover saúde;	Escuta competente a partir do senso de percepção aguçada das demandas psicológicas individuais e coletivas; Competências para prevenção do adoecimento psicológico da população; Articulação entre teoria e prática psicológica Promoção de saúde	Observação e escuta desenvolvidas durante as práticas de estágio supervisionado, considerando que as demandas coletivas interferem e também constituem as individuais; Promoção de saúde e prevenção do adoecimento psicológico da população, considerando as particularidades, contextos e diferenças de grupos e comunidades	Escuta baseada em aspectos cognitivos Demandas individuais e coletivas suprimidas e significadas como psicológicas
Competências relacionados à prática docente a. Compreender a realidade educacional brasileira, a organização escolar, gestão e	Demanda por uma prática que corresponda as demandas contextuais das	Papel social do educador definido a partir das demandas das diferenças e da compreensão dos	As competências demandam por papel social construído individualmente, a

Excertos dos documentos	Demandas	Antagonismos	Diferenças
legislação de ensino, sendo capaz de participar da elaboração de políticas públicas afins com uma educação inclusiva; b. Compreender as dinâmicas e políticas institucionais, assim como a organização do trabalho docente, desenvolvendo ações coletivas que visem à elaboração e implementação de projetos político-pedagógicos autônomos e emancipatórios; c. Ser capaz de articular o saber educacional e pedagógico, as práticas profissionais e os pressupostos filosóficos e conceitos psicológicos subjacentes; d. Reconhecer o campo específico da Educação, suas possibilidades de interação com a Psicologia, assim como com outras áreas de saber, em uma perspectiva de educação continuada; e. Elaborar uma visão abrangente do papel social do educador, considerando sua necessidade de aperfeiçoamento contínuo; f. Considerar as características de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, assim como o contexto socioeconômico e cultural em que atuarão, na organização didática de conteúdos e na escolha de estratégias e técnicas a serem utilizadas;	realidades educacional, escolar, etc. Capacidade de participar da elaboração de políticas públicas afins com uma educação inclusiva Idealiza o papel social do educador que se aperfeiçoa	contextos e realidades durante o curso de graduação Referenciais teóricos metodológicos que se aproximem do contexto das práticas.	partir dos aperfeiçoamentos a realidade educacional brasileira, nacional como parâmetro para a elaboração de políticas de educação inclusiva

Fonte: Elaborado pela autora com base no Projeto Pedagógico Curricular para o curso de formação em Psicologia da UESB (2021).

O texto é composto por uma abstração discursiva, em que os elementos se esvaziam de sentido. Por isso, o momento de interpretação das demandas das diferenças se tornou desafiador, por não encontrarmos os espaços em que as diferenças estejam disputando porsignificação.

Atribuímos a construção discursiva desse documento ao contexto imaginário de uma psicologia que corresponde às demandas mercadológicas ao mesmo tempo que preconiza os compromissos com a ciência e com a pesquisa. Identificamos em todos os itens as abstrações referentes ao campo de trabalho e estudo, aos objetivos e objetos de compreensão, o que revela uma simplificação do social na interpretação de políticas curriculares.

Segundo o PP do curso da UESB, os alunos deverão optar, por uma das duas ênfases curriculares propostas que complementará sua formação e garantirá a oportunidade de constituir

um conhecimento mais aprofundado em área específica, no sentido de situá-lo diante da diversidade de práticas, orientações teórico-metodológicas e contextos de inserção profissional existentes no campo da Psicologia. Elas se dividem em: Psicologia e Programas Sociais e Psicologia e Contextos Institucionais.

A Ênfase 1 Psicologia e Programas Sociais, objetiva capacitar o aluno para o estudo e a prática profissional em projetos sociais e políticas públicas voltadas para a promoção da saúde mental e cidadania da população. Refere-se às demandas por emersão de grupos sociais e de indivíduos isoladamente, tendo sua necessidade oriunda em condições miseráveis de vida, situações de risco, de isolamento, de vulnerabilidade, de abandono, de desamparo físico e psicológico (UESB, 2009).

Pensando na região sudoeste da Bahia, as ênfases foram pensadas a partir de uma atitude acadêmica radical, vanguardista, crítica, perscrutadora, projetando a partir da análise reflexiva do atual. Por essa razão é que uma das Ênfases deste curso é voltada de um determinado modo para o estudo crítico das dimensões de aspectos da vida social abordados por programas sociais, sejam eles originados da ação governamental ou da iniciativa da sociedade civil (UESB, 2009).

O texto apresenta discursos com elementos distintos do perfil e das competências anteriormente apresentadas. O documento ressalta a importância de relacionar a formação em psicologia com os aspectos culturais, normas sociais considerando a diversidade e complexidade das sociedades complexas. Reforça a necessidade de inserção em programas sociais e em políticas públicas, de atuar para a promoção de saúde mental e de cidadania.

Em relação a Ênfase 2 Psicologia e Contextos Institucionais, a abordagem da atuação do profissional psicólogo está principalmente nos espaços institucionais e tradicionais como escolas, hospitais e empresas. Os referenciais teóricos e metodológicos que direciona a ênfase pertencem à Psicologia Social. Tal abordagem visa desenvolver o estudo sobre a estrutura e dinâmica das instituições, os processos e as relações aí presentes e as estratégias de trabalho do psicólogo nestes espaços.

Cada ênfase possui disciplinas obrigatórias e específicas, que são ofertadas nos três últimos semestres. No caso da ênfase1, para 8º semestre são definidas as disciplinas de Elaboração e Avaliação de Projetos Sociais (75 h), Psicologia e Políticas Públicas de Saúde (75 h); para o 9º semestre são Identidade e Diversidade Social (75 h), Psicologia e Políticas Públicas de Assistência Social (75 h); e para o 10º são Intervenções Psicossociais (75 h), Contextos Psicossociais e Direitos Humanos (75 h).

Na ênfase 2, para 8º semestre são definidas as disciplinas Análise Institucional (75 h), Psicologia, Saúde e Ambiente Escolar (75 h); para o 9º semestre são Psicologia Aplicada às

Instituições (75 h), Psicologia e Instituições de Saúde (75 h); e para o 10º são Espaço e Subjetividade (75 h) e Mudanças, Aprendizagem e Competências Organizacionais (75 h).

PPC do curso de Psicologia da UFBA

No caso da formação da UFBA, é esperado que o profissional Psicólogo esteja habilitado a exercer a Psicologia em diferentes contextos através da investigação, análise, avaliação, prevenção e atuação em processos psicológicos e psicossociais. O Projeto, apresentado no Quadro 11, adiante, tem em sua proposta curricular a formação para a atenção à Saúde e Processos de Gestão de Pessoas, mas não esclarece os compromissos com a sociedade ou comunidade.

Quadro 11 — Projeto Político Pedagógico do curso de Psicologia da UFBA 2009

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA	
Titulação	Formação de psicólogo
Perfil do egresso	De um profissional Psicólogo habilitado a exercer a Psicologia em diferentes contextos através da investigação, análise, avaliação, prevenção e atuação em processos psicológicos e psicossociais.
Núcleo Comum de disciplinas	O currículo de 2009.1 está organizado no núcleo comum a partir dos eixos estruturantes, nos sete primeiros semestres
Competências e Habilidades	• conceituais (que envolvem habilidades cognitivas de manejo do conhecimento sobre os temas); • comportamentais (que incluem ações que implicam o uso do conhecimento para solução de questões ou problemas associados aos temas); e, • orientações ou princípios (que se reportam a posturas a serem desenvolvidas, quer no manejo dos conhecimentos, quer nas práticas executadas).
Ênfases	Oferta de duas ênfases, nos três últimos semestres: 1) Psicologia e Atenção à Saúde e 2) Psicologia e Processos de Gestão de Pessoas O tema que articula os conteúdos curriculares de cada semestre foi definido como o FOCO que orientará os trabalhos das oficinas. Estas oficinas constituem o estágio básico cuja função, como definida nas Diretrizes Curriculares, é a de integrar toda a formação do núcleo comum.
Matrizes curriculares	A matriz curricular de 2009.1 representa diversidade de componentes curriculares, assim distribuídos, carga horária total: 4216h, carga horária de disciplinas optativas, de núcleo comum e de ênfases: 680h, carga horária de disciplinas obrigatórias: 2108, de núcleo comum e de ênfases, carga horária de estágios básicos e específicos: 763h, e atividades complementares: 102 horas.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Projeto Pedagógico Curricular para o curso de formação em Psicologia da UFBA (2021).

No Quadro 12, quesegue, referente à interpretação, é possível perceber que o texto do projeto não define o perfil profissional a partir dos compromissos com as demandas sociais e

comunitárias. O perfil é constituido pelas habilidades e competências adquiridas, forjando uma ideia de que tais habilidades e competencias estão garantidas nessa formação.

As competências e habilidades são apresentadas de maneira transversal à matriz curricular e separada por focos. Cada semestre funciona de acordo com um foco delimitado. Procuramos nesses trechos as noções que pudessem significar ou se equivaler aos sentidos das diferenças, e encontramos diversidade humana, no foco sobre "A constituição do sujeito: processos de desenvolvimento normal X patológico", que: "Respeitar e valorizar a diversidade humana, evitando quaisquer tipos de preconceito e discriminação".

Quadro 12 — Interpretação das Demandas, Antagonismos e Diferenças

Excertos dos documentos	Demandas	Antagonismos	Diferenças
Perfil profissional (do egresso) O perfil do egresso é definido pelas competências e habilidades.	X	X	X
Competências básicas - Analisar, em uma perspectiva histórica as relações entre os contextos social, econômico e político e as diferentes formulações sobre objeto, estratégias de estudo e de intervenção sobre fenômenos psicológicos e psicossociais. - Identificar e estabelecer relações entre as dimensões biológicas, psicológicas, sociais e culturais que tornam cada indivíduo um sujeito singular, buscando compreender a complexa gama de fenômenos que, em interação, determinam a diversidade humana e os processos de construção da identidade pessoal.	De uma profissional que considere as perspectivas históricas nas relações entre os contextos social, econômico e político, dimensões biológicas, psicológicas, sociais e culturais Compreensão dos fenômenos psicológicos e psicossociais, da diversidade humana e os processos de construção da identidade pessoal	O universalismo enquanto categoria que abarca as diferenças em relação aos marcadores gênero, raça e etnia, sexualidade, gerações, entre outras	As diferenças foram significadas na diversidade humana
Competências instrumentais - Escolher apropriadamente, o conjunto de instrumentos necessários para a investigação e intervenção frente a fenômenos psicológicos e psicossociais específicos, sabendo integrar as informações que surgem das diferentes fontes. - Dominar os procedimentos de análise de dados psicológicos e psicossociais de natureza quantitativa e qualitativa	Habilidades generalistas; Formação científica e o domínio de ferramentas técnicas e metodológicas para a ação do psicólogo	Intervenção frente as demandas das diferenças, contextos e realidades	Fenômenos psicológicos e psicossociais como definição das demandas
Competências profissionais gerais do psicólogo – Identificar, no conjunto de fenômenos humanos e sociais, demandas que definem o espaço de atuação do psicólogo, buscando, sempre que pertinente a uma melhor	Tentativa de assegurar uma formação generalista e pluralista	Definir o espaço de atuação do psicólogo a partir da identificação de demandas	As diferenças foram suprimidas no conjunto de fenômenos

compreensão dos problemas, articular a sua ação a de outros profissionais de áreas afins. – Articular apropriadamente o conjunto de práticas profissionais do psicólogo aos referenciais teóricos e metodológicos que as embasam, como critério para definir suas pertinências à natureza do problema, contexto de intervenção e demandas dos clientes.		gênero, raça e etnia, sexualidade, gerações, entre outras diferenças	humanos e sociais

Fonte: Elaborado pela autora com base no Projeto Pedagógico Curricular para o curso de formação em Psicologia da UFBA (2021).

Diante disso, percebemos que a promessa pela representação total também faz parte do perfil do egresso e das competências idealizadas pelo PPC da UFBA. Assim como o projeto da UESB, o documento não apresenta estratégias para a compreensão de como serão adiquiridas as habilidades durante a formação.

As demandas são todas atribuídas aos fenômenos psicólogicos e outros fenômenos não definidos e contextualizados, possibilitando que interpretações diversas sejam realizadas. Por um lado abre espaço para os tensionamentos e subversões, mas por outro lado também pode esvaziar os sentidos e representar demandas hegemonizadas.

As competências profissionais gerais do psicólogo demonstram a tentativa de assegurar uma formação generalista e pluralista, mas se apresenta de maneira abstrata, ao ponto das diferenças se suprimirem em conjunto de fenômenos humanos e sociais sem definição, ausente de sentidos.

Não objetivamos fazer uma comparação entre instituições. Somente buscamos vislumbrar uma possível compreensão do que ocorre com as demandas das diferenças, a partir de seus currículos, na formação oferecida por cada uma delas. E é possível verificar que as diferenças são suprimidas e se apresentam em um campo restrito de representação na formação em Psicologia da UESB e da UFBA.

Vemos que os textos se reportam ao domínio de conhecimentos e capacidades para utilizá-los em contextos diversos de acordo as demandas dos pacientes e da sociedade, mas não é destacada a quem que a formação é destinada ou como os serviços serão oferecidos.

A partir dessas interpretações, percebemos que a supressão e a essencialização das diferenças servem a uma lógica conteudista conformando-as às naturalizações. Entretanto, vale ressaltar que as possibilidades interpretativas das diferenças se dão a partir de disputas políticas articuladas contingencialmente, elas não se exaurem no tempo. Cabe-nos, portanto, não perder de vistas os momentos de articulações nas equivalências, em que as políticas curriculares estejam operando com hibridizações identitárias e multiculturais em uma democracia por vir.

CONSIDERAÇÕES CONTIGENCIAIS

Para o caminhar dessa escrita buscamos maneiras de articular o que compreendemos como currículo e como diferenças à formação em psicologia, considerando que a própria formação também precisaria de um processo de compreensão. No percurso, percebemos que a psicologia é um campo de disputas de poderes que envolve demandas diversas que a legitimam, que lhe suturam identidades e, em contrapartida, tiram-lhe os significados e a certeza do que ela é.

A formação se encontra nesse campo minado de urgências diversas que vêm exigindo as definições e as totalidades nas representações. Junto a isso, existem as diferenças que, quando não hegemonizadas, tensionam as suturas, revelando outros sentidos e novas possibilidades de articulação e representação.

Buscamos, portanto, observar os movimentos das demandas do início ao fim (mesmo que infindável e contingencial) dessa pesquisa. Usamos essa observação como estratégia para compreendermos os contextos diversos em que o currículo e as diferenças nas formações em psicologia no Brasil se encontravam, principalmente durante o período de revisão das DCN P — Parecer CNE/CES nº 1071/2019 —, aqui interpretadas como documento que tenta representar a nação e as demandas de todos os cursos de psicologia do país, com o poder de trazer o efeito de universalidade e de orientar aspectos relevantes nas construções dos PPCs de psicologia.

A revisão realizada, após quinze anos do texto das diretrizes (2004) que ainda vigoram em nos cursos de Vitória da Conquista — BA, tem representado para as comunidades acadêmicas, reguladoras e fiscalizadoras da formação em psicologia como um movimento de resistência ao conservadorismo político crescente no país e os seus efeitos, como o desmonte da educação superior, nos valores, compromissos e princípios, consequentemente, nas competências e habilidades das (os) psicólogas (os).

Como informamos no capítulo 3, as novas diretrizes foram construídas coletivamente, com a participação das profissionais psicólogas enquanto classe, da comunidade e de outras entidades reconhecidas, com o intuito de democratizar o processo de elaboração de uma normativa nacional. Os efeitos do documento, que ainda se encontra em homologação, nas formações futuras ainda não são previsíveis, mas têm simbolizado a urgência por mudanças, por alcance da realidade da sociedade brasileira e as suas demandas.

Em nossa interpretação atribuímos o movimento de resistência aos tensionamentos das diferenças que tem se esbarrado, por todos esses anos, em normativas com discursos esvaziados

de sentido, com tentativas de neutralização, que representam demandas outras, correspondentes às exigências mercadológicas de uma profissional psicóloga que seja capaz de se auto atualizar de acordo com o que o campo exigir, de produzir práticas que deem conta de todos os fenômenos psicológicos, características de um perfil profissional hegemonizado.

Apesar das diferenças tensionarem as normativas, o espaço que lhe é designado é suprimido ou equivalente a outros significados, revelando o movimento de neutralização dos possíveis conflitos ou desordens que as suas presenças poderiam causar. Ao interpretarmos os princípios e compromissos da formação, encontramos significantes repetidos em nossa leitura, como a diversidade, a promoção da cidadania, qualidade de vida e de saúde para os seres humanos, os direitos humanos para a garantia da dignidade humana, que nos trouxeram interrogações: quem são os seres humanos que podem ter qualidade de vida e saúde? Para quem que os direitos são direcionados? Por que que ainda vemos as várias queixas de que a psicologia não corresponde à realidade do país se nos documentos encontramos que os serviços são para todos?

Nas interpretações do PPC dos cursos das universidades escolhidas, fomos estimuladas a pensar que as tentativas representação estão em torno do local, das particularidades das instituições e da cidade ou da dimensão dos mundos da vida, constituídos por sentimentos, estabilidades e histórias coletivas compartilhadas, diante das orientações do documento de caráter nacional das DCN P.

Identificamos no perfil profissional, nas competências e habilidades e nas ênfases e focos, dos dois cursos, que o local é representado nas exigências por formações para a saúde, programas sociais e organizações e instituições, mas não encontramos elementos que sejam direcionados para outras particularidades dos campos. Pensando nas diferenças, consideramos que as localidades e particularidades estarão sempre em conflito com as necessidades regulatórias do Estado, da nação, sendo um dos motivos para as supressões e articulações que colocam as diferenças em um lugar universalizado, como nas diretrizes.

No projeto pedagógico do curso da UESB, sobretudo na definição das ênfases, encontramos maior preocupação em descrever a cidade, a importância de construir um curso de psicologia que prepare, durante a graduação, profissionais competentes e habilitados a lidarem com as demandas sociais, com as novidades das modificações políticas do país, entre outras questões que, para a nossa interpretação, dão abertura para as diferenças disputarem por significação e hegemonia. No entanto, nas competências e habilidades não são definidas as estratégias, causando uma lacuna que pode ser interpretada de qualquer maneira, inclusive de

um modo que impeça o contato dos estudantes com os contextos de demandas locais e das diferenças.

Em relação ao projeto pedagógico do curso da UFBA também identificamos os discursos que se fecham em significantes universalizados, caracterizando a tentativa de neutralidade do discurso. As demandas das diferenças foram suprimidas e se articularam aos significantes vazios totalizantes. Além disso, vemos que a localidade não se refere ao que a comunidade demanda e que não há a preocupação, no documento, com as particularidades da instituição da cidade de Vitória da Conquista — BA, não mencionada no texto.

É importante ressaltar que não descartamos a possibilidade de que a formação do *campus* Anísio Teixeira (UFBA) corresponda às demandas da cidade e região, assim como a nossa interpretação não objetiva dar sentidos à qualidade do curso. O que consideramos, portanto, são os efeitos da relação de dependência com a matriz de Salvador e a herança do PPC na formação, que podem dificultar as orientações para que a formação esteja conectada ao seu local e aos fluxos culturais da região.

Nos diversos contextos, percebemos que as solicitações por mudanças identificadas nos levantamentos das teses, dissertações e artigos, nos últimos dez anos, nos referenciais teóricos e nos documentos curriculares, estão em torno das demandas das diferenças e da qualidade na formação em psicologia, que tem produzido sentidos e significados semelhantes, como a necessidade de correspondência às queixas da sociedade, relacionada à falta de conhecimento e de atualização na formação individual das (os) psicólogas (os), discursos esses representados nas diretrizes.

Consideramos que há uma relação contraditória entre o que é exigido do perfil profissional ideal e as demandas sociais. Por não dar conta do total e do social (significante totalizante e universalizante), um perfil ideal imaginado, que corresponda a todas as demandas sociais, é desligado do coletivo e passa a ser responsável pelas faltas individualmente. Essa lógica relacionada ao conhecimento coloca esse sujeito em posições performáticas de buscas constantes por atualizações baseadas em realidades suturadas que estão distantes de ter um fechamento, assim como ao desligá-lo do coletivo torna-o não responsável pelo social, consequentemente, alheio às políticas.

É esse o movimento que nos permite enxergar a precariedade do currículo, a perceber como a formação passa a ser entendida como insuficiente e de como surgem as urgências pelas superações e soluções para a garantia da qualidade do curso. Ao questionarmos as projeções de universalidade, totalidade e neutralidade comum aos documentos que interpretamos, tensionamos para a dissolução dos discursos homogeneizantes dos sujeitos e das diferenças.

Vale ressaltar, que essa também é uma tentativa de construção discursiva, porém, é uma maneira de descentralizar e horizontalizar a política e de criar lacunas para que as diferenças disputem.

Quanto a nossa proposta nessa pesquisa, ainda há muito a ser identificado, problematizado e questionado. Um texto nunca se fecha e se acaba, então, novas leituras contextuais possibilitarão outras significações das demandas das diferenças no currículo de formação em psicologia. Arriscamos dizer que outros lugares das diferenças poderiam surgir no campo indecidível do discurso.

REFERÊNCIAS

ABEP, Associação Brasileira de Ensino em Psicologia. **Linha do tempo.** Documentos sobre formação em Psicologia, 2010. Disponível em: http://www.abepsi.org.br/web/LinhadoTempo.aspx Acesso em: 29 de jul. de 2020.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia e história: uma relação possível? Ou psicologia e história: uma relação necessária. **Psicologia e Sociedade**, v. 4, n. 7, p. 30-36, 1989.

APPADURAI, Arjun. Dislocación y diferencia en la economía cultural global. *In:* **La modernidad desbordada:** dimensiones culturales de la globalización. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, pp. 41-61, 2001.

APPADURAI, Arjun. **Dimensões culturais da globalização**: modernidade sem peias. Lisboa: Ed. Teorema, 1996.

APPADURAI, Arjun. Disjuntura e diferença na economia cultural global. *In:* **Dimensões culturais da globalização: a modernidade sem peias**. Cap. 2. Lisboa: Editorial Teorema, Livro de 1996, edição de 2004

APPADURAI, Arjun. Fadiga da democracia. **A Grande Regressão:** um debate internacional sobre os novos populismos-e como enfrentá-los. São Paulo, Estação Liberdade, p. 19-35, 2019.

ARAÚJO, Cristiane Belo de; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos. O REUNI na opinião dos gestores de uma universidade pública. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, p. 642-651, 2014.

BARAÚNA, L. M. P. Da história da psicologia para uma história na psicologia. JACÓ-VILELA, A. M.; JABOUR, F.; RODRIGUES, H. B. C. (Org.). **Clio-Psyché:** Histórias da Psicologia no Brasil. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, p. 105-107, 2008.

BARREIROS, Débora Raquel Alves; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Um novo olhar sobre o sentido de política nos estudos curriculares. **Roteiro**, v. 35, n. 2, p. 231-249, 2010.

BARROS, Aline Mattos Braga; CASTELO BRANCO, Paulo Coelho. **Experiências formativas de gestores relacionados ao Curso de Psicologia de uma universidade interiorizada:** estudo fenomenológico. 2019.

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. **Educação & Sociedade**, v. 36, p. 361-390, 2015.

BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt *et al*. **O trabalho do psicólogo no Brasil**. São Paulo: Artmed, 2010.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. **Psicologia social do racismo:** estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, p. 5-58, 2002.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A Psicologia a caminho do novo século: identidade profissional e compromisso social. **Estudos de Psicologia**, v. 4, n. 2, p. 315-329, 1999.

BOMFIM, Elizabeth de Melo. **Psicologia social no Brasil**. Belo Horizonte: Edições do Campo social, 2003.

BRASIL. Base da Legislação Federal. **Lei nº 4.119 de 27 de agosto de 1962.** Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos, 1962. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L4119.htm

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Recomendação nº 27 de 22 de abril de 2020**. Recomendações dirigidas aos Poderes Executivo, Federal e Estadual, ao Poder Legislativo e ao Poder Judiciário, ações de enfrentamento ao Coronavírus. Disponível em http://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/1132-recomendacao-n-027-de-22-de-abril-de-2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES n. 1071/2019 de 04 de dezembro de 2019. **Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos Cursos de Graduação em Psicologia.** Estabelecimento de normas para o Projeto Pedagógico Complementar (PPC) para a Formação de Professores de Psicologia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=139201-pces1071-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Disponível em: 11 de jun. 2021

BRASIL. **Resolução Nº 5, de 15 de março de 2011.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. Brasília, 2011.

BRASIL. **Resolução Nº 8, de 7 de maio de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, Brasília, 2004.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo:** a ascensão da política antidemocrática no ocidente. Trad. Mario A. Marino; Eduardo Altheman C. Santos. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero.** Feminismo e subversão de identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CANGUILHEM, Georges. O que é a psicologia. **Tempo Brasileiro**, v. 30, n. 31, p. 104-123, 1973. Disponível em: http://posds.idance.com.br/wp-content/uploads/2009/07/que_psicologia.pdf . Acesso em: jul. de 2020.

CARDOSO, Thaís Teixeira; MOREIRA, Nubia Regina. Teoria curricular e as significações de gênero na política educacional escolar quilombola. **Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional**, v. 7, n. 7, 2020.

CARVALHO, Graciele Mendes de. Psicologia Escolar em perspectiva de gênero: reflexões para uma prática insurgente. *In:* DENEGA, Alessa Montalvão Oliveira.; ANDRADE, Darlane Silva Vieira.; SANTOS, Helena Miranda dos. **Gênero na psicologia:** transversalidades. Salvador: CRP03, 2020. Acesso em 05 jul. 2020. Disponível em:

https://www.crp03.org.br/wp-content/uploads/2020/07/CRP03-Livro-G%C3%AAnero-na-Psicologia-Transversalidades-29-jun-2020-Digital.pdf

CASTELO-BRANCO, P.; FEITOSA, E. Formação do psicólogo nos interiores do Brasil: reflexões e implicações. **Conversas transversalizantes entre Psicologia Política, Social-Comunitária e Institucional com os campos da Educação, Saúde e Direitos Humanos**, v. 7, p. 557-566, 2017.

CFP, Conselho Federal de Psicologia. **Jornal do Federal**. ano XXIII, n. 104, jan./ago. 2012. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/01/Jornalespecial1.pdf. Acesso em: março de 2021.

COIMBRA, C. M. B. Os especialistas da infância e da juventude: produzindo verdades competentes. **Revista Paidéia**, São Paulo, v.11, n. 20, p 85-88, 2001.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA– CFP. Ano da formação em psicologia: Revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia. **Conselho Federal de Psicologia**, 2018.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA– CFP. Audiência Pública no CNE trata das Diretrizes Curriculares Nacionais de Psicologia. **Conselho Federal de Psicologia**, 2019. Acesso em: 30 de março de 2020. Disponível em: https://site.cfp.org.br/audiencia-publica-no-cne-trata-das-diretrizes-curriculares-nacionais-de-psicologia

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA– CFP. **Código de ética profissional do psicólogo**. Brasília: CFP, 2005. p. 20.

COSTA, Frederico Alves. **A dimensão do político na Psicologia Social no Brasil (1986-2011):** Uma análise da produção científica a partir da Teoria Democrática Radical e Plural. 2014.

COSTA, Frederico Alves; PRADO, Marco Aurélio Máximo. Crítica, política e psicologia social: A mudança social e o lugar da ação intelectual na luta política. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 21, n. 2, p. 216-227, 2016.

CRP03, Conselho Regional De Psicologia Da 3ª Região, CRP03. **Mulheres e Relações de Gênero.** *Site* CRP03, [20--?]. Disponível em: https://www.crp03.org.br/mulheres-e-relacoes-de-genero/. Acesso em: jul. de 2020.

CRUSOÉ, N. M. de C.; MOREIRA, N. R.; ABRANCHES, A. de F. P. de S.; FREITAS, R. K. D.; LOPES, G. dos S. Prática docente voluntária no contexto da pandemia: o ensino médio na Bahia. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 27, p. e39304, 2021. DOI: 10.26512/lc27202139304. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/39304. Acesso em: 21 dez. 2021.

DA SILVA, Lady Daiana Oliveira; MOREIRA, Núbia Regina. Uma revisão da cultura da performatividade no trabalho docente. **EDUCA-Revista Multidisciplinar em Educação**, v. 5, n. 10, p. 94-111, 2018

DERRIDA, Jacques. **A Escritura e a Diferença**. Trad. Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva, 2002.

DERRIDA, Jacques. **Margens da Filosofia**. Trad. Joaquim Costa, António M. Magalhães. Campinas, SP: Papirus, 1991.

DERRIDA, Jacques. **Posições.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DIAS, Rosanne Evangelista. **Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006).** 2009. 248f. Tese (Doutorado em Educação). UERJ, Rio de Janeiro, 2009.

GABRIEL, Carmen Teresa. Docência, demanda e conhecimento escolar: articulações em tempos de crise. **Currículo sem fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 425-444, 2015.

GLYNOS, Jason, HOWARTH, David. Explicação crítica em Ciências Sociais: a abordagem das lógicas. *In:* LOPES, Alice Casimiro, OLIVEIRA, Anna Luíza Araújo Ramos Martins de, OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de (orgs). **A Teoria do Discurso na Pesquisa em Educação**. Recife: Ed. UFPE, 2018.

GONZAGA, Paula Rita Bacellar. Os homens que odiavam–odeiam–as mulheres: o escrutínio moral das mulheres como mecanismo de atualização do sistema de gênero moderno/colonial. **In:** DENEGA, Alessa Montalvão Oliveira.; ANDRADE, Darlane Silva Vieira.; SANTOS, Helena Miranda dos. **Gênero na psicologia:** transversalidades. Salvador: CRP03, 2020. Acesso em 05 jul. 2020. Disponível em: https://www.crp03.org.br/wp-content/uploads/2020/07/CRP03-Livro-G%C3%AAnero-na-Psi cologia-Transversalidades-29-jun-2020-Digital.pdf. Acesso em: jul. de 2020.

GOUVEIA, Marizete; ZANELLO, Valeska. Psicoterapia, raça e racismo no contexto brasileiro: experiências e percepções de mulheres negras. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 24, e42738,2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722019000100239&lng=en&nrm=iso. Acesso em 04 de jul. 2020.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & realidade**, v. 22, n. 2, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Cultura e representação.** Tradução de Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? *In:* SILVA, Tomaz Tadeu (Org. e trad.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103-133.

HALL, Stuart; SOVIK, Lívia. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG/Humanitas, 2003.

IBGE. **Censo demográfico 2010.** IBGE: Insituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2010.

IPEA. Atlas da Violência. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada: **Atlas da Violência**, 2021. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia. Acesso em: 15 nov. 2021

JACÓ-VILELA, Ana Maria. **Psicologia:** um saber sem memória?. Mnemosine, 2004. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/41350/pdf_19. Acesso em: jul. de 2020.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. V. 222. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. Ediciones Nueva Visión, 1990.

LACLAU, Ernesto. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2000.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista:** por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios, 2015.

LANE, S. T. M. A Psicologia Social e uma nova concepção do homem para a Psicologia. In: LANE, S. T. M.; CODO, W (Orgs.). **Psicologia Social:** o homem em movimento, p. 10-19. 1987.

LANE, S. T. M. Revendo a prática da Psicologia Social. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 5, n. 1, p. 20-21, 1985.

LÉDA, Denise Bessa; MANCEBO, Deise. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 1, p. 49-64, 2009.

LHULLIER, Louise Amaral (Ed.). **Quem é a psicóloga brasileira?: Mulher, Psicologia e trabalho**. Conselho Federal de Psicologia, Conselhos Regionais de Psicologia, 2013a.

LHULLIER, Louise. **Psicologia:** uma profissão de muitas e diferentes mulheres. Brasília: Conselho Federal de Psicologia - CFP, 2013b.

LIMA, Renato Sampaio. A psicologia comunitária no Rio de Janeiro entre 1960 e 1990. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 32, p. 154-165, 2012.

LOPES, Alice Casimiro. Currículo, política, cultura. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: **Autêntica**, v. 1, p. 23-37, 2010.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas Políticas de Currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.33-52, 2006. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf . Acesso em: jul. de 2020.

LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo. São Paulo: Cortez**, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, sociedade & culturas**, v. 39, n. 39, p. 7-23, 2013.

LORDE, Audre. **A transformação do silêncio em linguagem e ação.** Geledés. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: https://www.geledes.org.br/a-transformacao-do-silencio-em-linguagem-e-acao/. Acesso em: jul. de 2020.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-posições**, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008.

MACEDO, Elizabeth. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o caso dos PCN. **Educação & Sociedade**. v.106, p.23-43, 2009.

MACEDO, Elizabeth. Currículo, identidade e diferença: articulações em torno das novas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica. **Projeto de Pesquisa apresentado ao CNPq**, 2011. Disponível em: www. currículo-uerj. pro. br. Acesso em: jul. de 2020.

MACEDO, Elizabeth. Por uma política da diferença. **Cadernos de pesquisa.** São Paulo, v. 36, n.128, mai/ago. 2016, p.327-356, 2006.

MACEDO, Elizabeth; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam? *In:* MACEDO, Elizabeth; MACEDO, Roberto Sidnei; AMORIM, Antônio Carlos. **Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?** Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2008.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araujo; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista brasileira de educação**, v. 20, p. 31-50, 2015.

MANENTI, Mariana Aguiar; MOREIRA, Núbia Regina. Currículo de formação em psicologia e a emergência do ensino remoto: conflitos e consensos em tempos da pandemia da Covid-19 no Brasil. **Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional**, v. 8, n. 14, 2021.

MENDONÇA, Daniel de. O momento do político: evento, indecidibilidade e decisão. **Dados**, v. 57, p. 745-771, 2014.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, v. 2, 2012.

MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Política & Sociedade**, v. 2, n. 3, p. 11-26, 2003.

MOUFFE, Chantal. Entrevista a Samuele Mazzolini: la apuesta por un populismo de izquierda. **Nueva Sociedad**, n. 281, p. 129-138, 2019. Disponível em: https://nuso.org/articulo/la-apuesta-por-un-populismo-de-izquierda/. Acesso em: 14 de jun. 2021.

MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia. **Revista de Sociologia e Política**, n. 25, p. 11-23, 2005.

MOUFFE, Chantal. **Por um populismo de esquerda**. Autonomia Literária, 2020.

MOUFFE, Chantal. **O regresso do político**. Tradução de Ana Cecília Simões. Portugal, Lisboa: Gradiva, 1996.

MOUFFE, Chantal. Por uma política da identidade nômade. **Debate Feminista (Cidadania e Feminismo)**. São Paulo: México, 1999. p. 266-275.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson de. Provocações para aguçar a imaginação/invenção analítica: aproximações entre a teoria política do discurso e análise do discurso em educação. In: LOPES, Alice Cassimiro; OLIVEIRA, Ana Luiza Ramos Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Souza de. **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Editora UFPE, 2018. p. 169-216.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de, OLIVEIRA, Anna Luíza Araújo Ramos Martins de, MESQUITA, Rui Gomes de. A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.38, n.4, p. 1327-1349, out/dez 2013.

OLIVEIRA, R. M. S.; LIMA, J. N. S. Saúde mental e relações étnicas: formação do psicólogo para o SUS e o suas colonização e currículo. **Odeere (UESB)**, v. 2, n. 4, p. 145-165, 2017.

PAIXÃO, Marcelo; GOMES, Flávio. COVID-19: memórias e pesadelos para quase-cidadãos. **Para além da quarentena: reflexões sobre crise e pandemia. Rio de Janeiro: Mórula**, p. 180-190, 2020.

PEREIRA, Fernanda Martins; PEREIRA NETO, André. O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. **Psicologia em Estudo**, v. 8, n. 2, p. 19-27, 2003. Acesso 25 de jul de 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722003000200003&script=sci_arttext

PEREIRA, Hortência Pessoa; SANTOS, Fábio Viana; MANENTI, Mariana Aguiar. Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 3, n. 9, p. 26-32, 2020.

PRADO, Marco Aurélio M. Psicologia política e ação coletiva. **Revista Psicologia Política**, v. 1, n. 1, p. 149-170, 2001.

PRADO, Marco Aurélio Máximo. Fronteiras negadas: contribuições da psicologia política para a compreensão das ações políticas. **Psicologia Social:** articulando saberes e fazeres. Belo Horizonte: Autêntica, p. 99-111, 2007.

RIBEIRO, Maisa Elena; SOLIGO, Ângela Fátima. Diretrizes Curriculares e Formação do Psicólogo Brasileiro: avanços, retrocessos e desafios. **Revista Integración Académica en Psicología, Ciudad de México**, v. 8, n. 22, p. p36-49, 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo" estado da arte" em educação. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

ROSA, Leandro; SILVA, Alessandro S. A Psicologia Política: um breve olhar sobre as Américas. **Psicologia Política:** debates e embates de um campo interdisciplinar, p. 9-36, 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia. Afinal, por que somos tantas psicólogas? **Psicol. cienc. Prof**., Brasília, v.4, n.1, p.6-12, 1984. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98931984000100002&script=sci_arttext&tlng=pt#top. Acesso em: 31 maio 2020.

RUDÁ, Caio; COUTINHO, Denise; DE ALMEIDA FILHO, Naomar. Formação em psicologia no Brasil: o período do currículo mínimo (1962-2004). **Memorandum:** Memória e História em Psicologia, v. 29, p. 59-85, 2015.

SANDOVAL, Salvador AM. O comportamento político como campo interdisciplinar de conhecimento: a reaproximação da sociologia e da psicologia social. **Estudos sobre comportamento político**, p. 13-23, 1997.

SANTOS, Fábio Viana; DE OLIVEIRA SEREJO, Janaína Alves; MANENTI, Mariana Aguiar. Educação, currículo e pandemia: o fracasso das competências socioemocionais da BNCC. **Ensino em Perspectivas**, v. 3, n. 1, p. 1-5, 2022.

SILVA BAPTISTA, Marisa Todescan Dias da. A regulamentação da profissão Psicologia: documentos que explicitam o processo histórico. **Psicol. cienc. Prof**., Brasília, v. 30, n. spe, p. 170-191,dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000500008&lng=pt&nrm=iso>.

SILVA, Gabriela Andrade da *et al.* **(In) disponibilidade de informações pedagógicas de cursos de Psicologia da Bahia no site das Instituições de Ensino Superior:** um estudo sobre accountability. 2019. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/31171

SILVA, Gabriela Andrade da *et al.* Informações pedagógicas de cursos de psicologia em sites de instituições de ensino superior. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, v. 9, n. 2, p. 162-173, 2020.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; SILVA, Silvia Maria Cintra da. EDITORIAL 22.1-Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, p. 13-16, 2018

VIEIRA, Gabriela Maria de Sousa. **A psicologia do Brasil "democrático":** um estudo sobre políticas públicas. 2016.

ZANELLO, Valeska. Prefácio. In: DENEGA, Alessa Montalvão Oliveira; ANDRADE, Darlane Silva Vieira.; SANTOS, Helena Miranda dos. **Gênero na psicologia**: transversalidades. Salvador: CRP03, 2020. Disponível em: https://www.crp03.org.br/wp-content/uploads/2020/07/CRP03-Livro-G%C3%AAnero-na-Psicologia-Transversalidades-29-jun-2020-Digital.pdf. Acesso em 05 jul. 2020.