



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

CÁSSIA DE CASTRO BEZERRA

**A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA NO CONTEXTO DE EXPANSÃO E INTERIORI-
ZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS: A EXPERIÊNCIA DE
PALMEIRA DOS ÍNDIOS/ALAGOAS**

Recife

2022

CÁSSIA DE CASTRO BEZERRA

**A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA NO CONTEXTO DE EXPANSÃO E INTERIORI-
ZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS: A EXPERIÊNCIA DE
PALMEIRA DOS ÍNDIOS/ALAGOAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia

Orientadora: Dra. Elaine Magalhães Costa Fernandez

Recife

2022

Catálogo na Fonte
Bibliotecário: Rodrigo Leopoldino Cavalcanti I, CRB4-1855

B574f Bezerra, Cássia de Castro.
A formação em Psicologia no contexto de expansão e interiorização das universidades públicas brasileiras : a experiência de Palmeira dos Índios/Alagoas / Cássia de Castro Bezerra. – 2022.
251 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora : Elaine Magalhães Costa Fernandez.
Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. CFCH.
Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Recife, 2022.

Inclui referências e apêndices.

1. Psicologia. 2. Psicólogos - Formação. 3. Interiorização. 4. Ensino superior. 5. Palmeira dos Índios (AL). I. Fernandez, Elaine Magalhães Costa (Orientadora). II. Título.

150 CDD (22.ed.) UFPE (BCFCH2023-129)

CÁSSIA DE CASTRO BEZERRA

**A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA NO CONTEXTO DE EXPANSÃO E INTERIORI-
ZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS: A EXPERIÊNCIA DE
PALMEIRA DOS ÍNDIOS/ALAGOAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia

Aprovado em: 04/11/2022.

Participação via Videoconferência

BANCA EXAMINADORA

Participação via Videoconferência

Prof^ª. Dr^ª. Elaine Magalhães Costa Fernandez (Orientadora/Presidente)
Universidade Federal de Pernambuco

Participação via Videoconferência

Prof. Dr. Jefferson de Souza Bernardes (Examinador Externo)
Universidade Federal de Alagoas

Participação via Videoconferência

Prof^ª. Dr^ª. Deliane Macedo Farias de Sousa (Examinadora Externa)
Universidade de Pernambuco

Participação via Videoconferência

Prof^ª. Dr^ª. Renata Lira dos Santos Aléssio (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Participação via Videoconferência

Prof. Dr. Fatima Maria Leite Cruz (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico este trabalho a todas, todos e todes que acreditam e resistem na luta por uma formação pública, gratuita e de qualidade no contexto da expansão e interiorização das Universidades Públicas Federais.

AGRADECIMENTOS

A Deus.

À minha família, especialmente aos meus pais, Maria e Ezequiel, que me ensinaram desde a infância o valor da educação no processo de formação humana e da cidadania; e ao meu irmão Abel, que sempre me apoiou nos meus estudos, mesmo não concordando com as escolhas feitas.

À Profa. Elaine Fernandez, minha orientadora, por acompanhar todo o percurso deste trabalho com confiança, zelo e respeito.

Aos membros da banca examinadora, Prof. Jefferson Bernardes, Profa. Deliane Macedo, Profa. Renata Lira e Profa. Fátima Cruz, pela leitura zelosa e crítica deste trabalho e pelas recomendações e contribuições realizadas neste diálogo.

Aos professores/as do PPGPsi da UFPE por todos os debates, inquietações e respeito, dentro e fora de sala de aula, os quais permitiram um ambiente acadêmico de aprendizado e crescimento constantes.

Aos amigos e amigas do doutorado, Juliana, Jorge, Lassana, Verônica e Roberta, por todas as trocas partilhadas e por terem se tornado verdadeiro/as companheiro/as nesta jornada acadêmica. De certo, nosso encontro tornou o caminho muito mais leve e frutífero.

A Phagner, pela amizade e escuta, e por ter se tornado um parceiro fundamental na construção deste trabalho. A escrita desta tese tem o tom dos nossos muitos encontros, trocas e diálogos. Gratidão, amigo!

A todos/as os/as colegas e amigos/as do curso de Psicologia da UFAL em Palmeira dos Índios, pelo apoio constante no percurso do doutorado, e no cotidiano pelas lutas que travamos coletivamente para promover e fortalecer uma formação em Psicologia que esteja alinhada com a ética e com o compromisso sociopolítico de romper com o ciclo de exclusão vivenciado historicamente pela população do agreste e sertão de Alagoas.

A todos/as que participaram desta pesquisa, possibilitando reflexões acerca da formação no interior de Alagoas, e, principalmente, por terem contribuído ainda mais com o meu compromisso com a educação pública superior no contexto de interiorização. Muita gratidão por terem aceitado o convite e confiado que nossos encontros seriam espaço seguros e potentes para se desvelarem com tamanha honestidade.

A todo/as estudantes e profissionais formados no curso de Psicologia de Palmeira dos Índios que deixaram em mim tantas marcas, inquietações e lições, por proporcionarem reflexões e inquietações que se tornaram as molas propulsoras deste trabalho. Esta tese é fruto de todos esses encontros que me transformaram em Outra.

“Não existe história muda. Por mais que a queimem, por mais que a quebrem, por mais que mintam, a história humana se recusa a fechar a boca” (GALEANO, 2009, p. 173).

RESUMO

O presente estudo visa compreender os significados produzidos por docentes e discentes sobre a formação em Psicologia no contexto de interiorização das Universidades Públicas, tomando como referência o curso de Psicologia na cidade de Palmeira dos Índios, em Alagoas. Nesse sentido, toma-se como cenário de investigação a expansão das universidades públicas para as cidades de pequeno porte na região nordeste, considerando que esse deslocamento produz mudanças diversas na profissão, uma vez que esse contexto de formação difere do contexto em que os saberes e práticas da Psicologia foram tradicionalmente engendrados. O estudo foi orientado pelo referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural no contexto da pesquisa qualitativa. Assim, utilizou-se dois instrumentos metodológicos: a Análise Documental e a Roda de Conversa. O documento escolhido foi o Projeto Pedagógico do Curso, considerando ser um documento fundamental para compreender o contexto e as condições de operacionalização da formação graduada proposta pelo curso investigado. O segundo momento foi marcado pela realização de duas Rodas de Conversa com os docentes e discentes, com a finalidade de aprofundar os sentidos e significados desta formação interiorizada. Os resultados foram analisados de modo complementar e integrado, e indicaram que os projetos pedagógicos desenvolvidos no curso ainda reproduzem concepções disciplinares e conservadoras sustentadas pelo modelo educacional orientado pelo Currículo Mínimo, de modo que há a necessidade da realização de revisão dos conhecimentos e práticas psicológicas que considerem a conjuntura territorial, social, histórica e econômica do curso. Nesta perspectiva, os significados e sentidos atribuídos a formação em Psicologia no interior alagoano foram diversos, sendo identificadas questões ligadas à oportunidade de estudo, trabalho, à democratização do acesso ao ensino superior, à lutas, resistências, e paradoxos viabilizados pela interface com os contornos da educação pública.

Palavras-chave: formação do psicólogo; interiorização; ensino superior.

ABSTRACT

The present study intends to comprehend the meanings produced by professors and students about the Psychology major in the ambience of interiorization of the public universities, taking as a reference the Psychology course from the city of Palmeira dos Índios, Alagoas. In this regard, it turns into the research scenario for the public universities' expansion to the small towns in the Brazilian Northeast, considering that this displacement creates several changes in the profession, once this formation context differs from the ones in which the knowledge and practices of Psychology were traditionally produced. The study was oriented by the Historic-Cultural Psychology theoretical reference in relation to qualitative research. Thus, two methodological instruments were used: the Document Analysis and Conversation Circles. The chosen document was the course's Pedagogical Project, considering it as a fundamental document for the comprehension of the background and the implementation conditions of the observed graduate course. The second moment was marked by two Conversation Circles involving professors and students, in order to delve into the implications of this interiorized formation. For the analysis of the Pedagogical Project, the analytical strategy made by Seixas et al. (2013) was used, and for the Conversation Circles' analysis the technique of content analysis with a focus on referent. The results were looked into in a complementary and integrated manner, and revealed that the course's Pedagogical Project replicates disciplinary and conservative concepts supported by the educational model oriented by the Core Curriculum, so there is a need to carry out a review of psychological knowledge and practices that consider the territorial, social, historical and economic conjuncture of the course. In this perspective, the meanings and meanings attributed to training in Psychology in the interior of Alagoas were diverse, with issues related to the opportunity to study, work, to the democratization of access to higher education, to struggles, resistances, and paradoxes made possible by the interface with the contours of public education.

Keywords: psychologist formation; interiorization; university education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Disciplinas do Projeto Pedagógico de Curso de 2009	124
Quadro 2 - Eixos Estruturantes e Disciplinas PPC 2018	150
Quadro 3 - Comparativo entre ementas de disciplinas mantidas entre o PPC 2009 e o PPC 2018	156
Quadro 4 - Disciplinas modificadas entre o PPC 2009 e o PPC 2018.....	159
Quadro 5 - Atividades Curriculares de Extensão	166
Quadro 6 - Categorias de Análise	171

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
ACE	Atividades Curriculares de Extensão
AI-5	Ato Institucional nº 5
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CAPES	Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior
CAPS	Centros de Atenção Psicossocial
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisas
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
CREAS	Centro Especializado de Referência da Assistência Social
CRP	Conselho Regional de Psicologia
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAC	Núcleo de Acessibilidade
NAE	Núcleo de Assistência Estudantil
NASF	Núcleo Ampliado de Saúde da Família
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PPC	Projeto Pedagógico de Curso

PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROUNI	Programa Universidade para todos
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC-RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Reuni	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
SUS	Sistema Único de Saúde
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UB	Universidade do Brasil
UDF	Universidade do Distrito Federal
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
URSS	União Soviética
USP	Universidade de São Paulo
OMS	Organização Mundial da Saúde
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
FMI	Fundo Monetário Internacional
ONG	Organização Não Governamental
CA	Centro Acadêmico
DCE	Diretório Central dos Estudantes
CONSUNI	Conselho Universitário do Campus
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
OMS	Organização Mundial de Saúde
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
CRP	Conselhos Regionais de Psicologia
CFP	Conselho Federal de Psicologia
SPESP	Sindicato dos Psicólogos do Estado de São Paulo
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UFABC	Universidade Federal do ABC

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: CAMINHOS PARA A INTERIORIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS	20
2.1	Considerações iniciais sobre o processo de constituição da Universidade Pública no Brasil	21
2.2	A política de expansão da educação superior pública nos anos 2000	27
2.3	A expansão e interiorização da Universidade Federal de Alagoas para o agreste alagoano	40
3	A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA: HISTÓRIA E DESAFIOS DA PROFISSÃO NO BRASIL	49
3.1	Breve introdução à história da formação em Psicologia no Brasil	49
3.2	Avanços e desafios da formação em Psicologia	58
3.3	A Expansão e Interiorização da Psicologia: elementos para o debate	68
4	DEMARCAÇÕES TEÓRICAS	81
4.1	Vigotski e a Psicologia Histórico-cultural	81
5	CAMINHO METODOLÓGICO	90
5.1	Objetivos	90
5.2	Caracterização da Pesquisa	90
5.3	Participantes da Pesquisa	91
5.4	Aspectos Éticos	95
5.5	Construção dos Dados: instrumentos e procedimentos	95
5.5.1	O Projeto Pedagógico de Curso: pesquisando em documentos	96
5.5.2	A Roda de Conversa como recurso de pesquisa	97
5.6	Análise dos dados	100
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO	103
6.1	Contexto da pesquisa: aproximações com o curso de Psicologia no agreste de Alagoas	103
6.2	A formação em Psicologia no agreste alagoano a partir do Projeto Pedagógico do Curso	108
6.2.1	O processo formativo segundo o Projeto Pedagógico de Curso de 2009	112
6.2.1.1	<i>Bloco I: Fundamentos teóricos, filosóficos e pedagógicos</i>	112
6.2.1.2	<i>Bloco II: Ênfases Curriculares e Disciplinas</i>	117

6.2.1.3	<i>Bloco III – Práticas Profissionais</i>	131
6.2.2	O Processo Formativo segundo o Projeto Pedagógico de Curso de 2018.....	136
6.2.2.1	<i>Bloco I: Fundamentos teóricos, filosóficos e pedagógicos</i>	137
6.2.2.2	<i>Bloco II: Ênfases Curriculares e Disciplinas</i>	144
6.2.2.3	<i>Bloco III: Práticas Profissionais</i>	160
6.3	Construindo significados na Roda: reflexões sobre a formação em Psicologia no contexto da expansão das universidades públicas	164
6.3.1	Interiorização Universitária: lutas e oportunidades.....	168
6.3.1.1	<i>Ingresso na Universidade e suas Trajetórias Acadêmicas</i>	168
6.3.1.2	<i>Mobilidade e Trajetórias de Migração</i>	176
6.3.1.3	<i>Visibilidades e Invisibilidades no Processo de Interiorização</i>	184
6.3.2	A Formação em psicologia no semiárido alagoano	196
6.3.2.1	<i>Marcas da Formação em Psicologia no Interior</i>	197
6.3.2.2	<i>Pluralidade Epistemológica: disputas, tensões, afetos e resistências</i>	211
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	226
	REFERÊNCIAS	230
	APÊNDICE A – Carta-convite aos discentes do curso de psicologia da Unidade Educacional de Palmeira dos Índios/UFAL	247
	APÊNDICE B – Carta-convite aos docentes do curso de psicologia da Unidade Educacional de Palmeira dos Índios/UFAL	248
	APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	249
	APÊNDICE D – Dados de Caracterização dos Participantes	251

1 INTRODUÇÃO

A formação em Psicologia no Brasil vem passando por mudanças significativas nas últimas décadas. Estudos apontam que, dentre outros aspectos, a formação do psicólogo no território brasileiro tem sido marcada pelo processo de interiorização da Psicologia, engendrado, em parte, pelas políticas de expansão e interiorização das universidades públicas federais gestadas nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) (BASTOS; GONDIM; RODRIGUES, 2010; YAMAMOTO; COSTA, 2010; MACEDO; DIMENSTEIN, 2011; NÓBREGA, 2017; DANTAS, 2017; MACEDO *et al.*, 2018a; MACEDO *et al.*, 2020).

As políticas para a educação superior, iniciadas em meados dos anos 2000 pelo governo federal, tornaram-se um esteio importante de ampliação, democratização e desenvolvimento do acesso à educação pública superior para um contingente expressivo da população brasileira, principalmente para uma parcela da população que não detém condições financeiras para custear as despesas de um curso superior nas capitais ou em instituições privadas em suas cidades.

Nesse sentido, muitos estudos que buscam investigar a política de expansão e interiorização têm se debruçado em análises e discussões relativas aos avanços e limites, bem como nas particularidades, envolvidos nesse processo em diferentes regiões do país (PADIM, 2014; NASCIMENTO; HELAL, 2015; NEVES; SARMENTO, 2015; JESUS, 2016; CORAL, 2016; GÓES, 2016; DANTAS, 2017; MACEDO *et al.*, 2020). Tais investigações têm sido motivadas pelas mudanças e efeitos que essa política vem produzindo no cenário da educação superior pública, e na vida de milhares de famílias que não precisam mais se deslocar para os grandes centros urbanos a fim de ter acesso a uma formação profissional pública e de qualidade.

A implementação dessas políticas impulsionou o deslocamento das universidades públicas federais para cidades de pequeno e médio porte do país, que, em geral, estão situadas fora do eixo das grandes capitais. Tal conjuntura produziu um cenário “novo” para essas instituições e, conseqüentemente, para a formação graduada e pós-graduada de profissionais nas mais diversas áreas do conhecimento. Esse contexto acabou contribuindo para a expansão da formação em Psicologia para territórios distintos daqueles nos quais a maioria das teorias e práticas psicológicas foram, tradicionalmente, desenvolvidas (NÓBREGA, 2017; DANTAS, 2017; MACEDO *et al.*, 2020).

Acompanhando o contexto da expansão universitária, a formação em Psicologia tem experimentado mudanças importantes em sua organização, estrutura e funcionamento, provocadas, dentre outros fatores, pelo deslocamento de um contingente expressivo de profissionais

e estudantes para áreas distintas dos centros urbanos e das grandes capitais (MACEDO; DIMENSTEIN, 2011; LEITE *et al.*, 2013; NÓBREGA, 2017; DANTAS, 2017; MACEDO *et al.*, 2020).

Com o aumento do número de cursos de graduação em muitas cidades do interior do país, observou-se que, no cenário brasileiro, começou a ocorrer certo reposicionamento da profissão, até então pouco consolidada nos municípios de menor porte (BASTOS; GONDIM; RODRIGUES, 2010; LEITE *et al.*, 2013; DANTAS, 2017). Tal realidade suscitou particular interesse em refletir sobre a formação graduada desenvolvida nesses territórios, que são caracterizados, na maioria das vezes, por modos de vida e de relações que têm aproximação com o contexto rural, os quais, mesmo quando assumem características consideradas urbanas, se diferenciam das metrópoles por instituições e práticas de trabalho e lazer distintas. Nesse sentido, com esse novo posicionamento da profissão são produzidos desafios, até então inéditos, para a formação de psicólogas e psicólogos em todo território brasileiro.

Com efeito, nossa atenção nesse trabalho, de modo geral, recaiu sobre a formação em Psicologia no contexto da expansão das Universidades Públicas no Brasil e, mais especificamente, sobre a expansão universitária do curso de Psicologia em Alagoas, que foi realizada primeiramente pela única instituição de ensino público federal do estado, a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – contexto de trabalho da pesquisadora; logo, o interesse do estudo realizado aqui está diretamente relacionado, também, à vivência da pesquisadora como docente na formação de psicólogos/os no contexto de expansão das universidades em um município de pequeno porte no agreste alagoano.

O estado de Alagoas tem sido narrado, em muitos momentos, como um espaço de desigualdades sociais, onde a população convive com um alto nível de pobreza e vulnerabilidade social em vários âmbitos (BRASIL, 2007; IPEA, 2012). Diante dessa realidade, o processo de expansão universitária em direção ao interior de Alagoas tem sido considerado por várias instâncias um importante instrumento para o desenvolvimento do estado e de suas regiões, uma vez que, historicamente, o ensino superior teve um início tardio nesse estado, com significativas dificuldades de democratização de acesso pela ampliação da participação da iniciativa privada, especialmente a partir da década de 1970 (TAVARES; VERÇOSA, 2006; MARTINS, 2009).

Nesse percurso, ao longo de mais de 10 anos atuando como docente em um curso de Psicologia criado pela adesão às políticas de expansão, diversos foram os questionamentos, reflexões, experimentações, conflitos, avanços e desafios empreendidos pela autora. Muitas lacunas e inquietações acadêmicas e pessoais foram surgindo, marcadas pela necessidade de refletir sobre o ensino, a produção de conhecimento e as práticas psicológicas e formativas nesse

contexto. Em especial, considerando o imperativo de uma proposta pedagógica de curso existente que era descontextualizada, que não dialogava com as demandas locais, desconsiderando as características sociais, culturais, econômicas e políticas do território em que o curso está localizado. Assim sendo, passou-se a entender que a atual configuração, produzida pela expansão da formação em Psicologia, exigia um olhar atento e aprofundado para as mudanças que a área, enquanto ciência e profissão, vinha atravessando, orientada por alguns dos contornos que serão aqui apresentados.

Nesse entendimento, ressalta-se que, por um lado, o campo da Psicologia no Brasil é diverso e multifacetado, marcado por uma pluralidade conceitual e metodológica que reflete na formação deste profissional. De maneira que o espaço da academia se torna um celeiro fértil para a promoção, produção e superação de saberes, fazeres e subjetividades dicotômicas, naturalizantes e individualistas, as quais tem marcado a história da Psicologia. Por outro lado, o cenário formativo é construído a partir de interações e pertencas entre diferentes indivíduos, nos mais variados contextos. De tal modo, a experiência formativa se dá de maneira dinâmica, marcada por diversos significados, dilemas, desafios e repertórios pessoais e coletivos que enunciam a construção de caminhos singulares frente às questões emergentes no dia-a-dia da profissão.

Partindo dessas considerações iniciais, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre a formação em psicologia e a expansão das universidades públicas federais, tomando como referência as produções publicadas nos últimos 12 anos (2007 a 2019). As buscas foram realizadas a princípio¹ em três bases de dados: o *Banco de Teses e Dissertações da Capes*², o *Portal de Periódicos CAPES/MEC*³, e a *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*⁴; sendo utilizado em cada uma dessas bases os seguintes descritores: “formação em psicologia”, “formação do psicólogo”, “interior”, “interiorização”, “psicologia” e “ensino superior”. Estes descritores foram definidos levando em consideração as possíveis variações nas palavras-chaves apresentadas pelas bases de dados ou pelos próprios documentos; objetivando, assim, identificar um maior número de publicações. Todavia, ao realizar o cruzamento entre os descritores acima, observou-se que o quantitativo de publicações encontrados acerca do campo-tema deste estudo ainda era bem pequeno, em torno de 22 trabalhos.

¹ No processo de construção da tese foram feitas novas pesquisas em outras bases de dados.

² Ver site: <http://bancodeteses.capes.gov.br>.

³ Ver site: <http://www.periodicos.capes.gov.br>.

⁴ Ver site: <http://www.scielo.br/>.

De forma geral, observa-se que há um número amplo de publicações acerca da formação da/o psicóloga/o considerando diversas intersecções - compromisso social do psicólogo, políticas públicas, identidade profissional, história e constituição da profissão, experiências de estágio, áreas de atuação e currículo (CORREIA, 2007; PAULIN; LUZIO, 2009; BASTOS; GONDIM, 2010; PENTEADO; GUZZO, 2010; JONSSON, 2011; YAMAMOTO, 2012; BERNARDES, 2012; HÜNING *et al.*, 2013; RECHTMAN, 2015; GOMES, 2015; SEIXAS, 2014, 2016; MACEDO *et al.*, 2018a). Entretanto, por outro lado, ainda é escassa a quantidade de pesquisas e discussões sobre a formação que tem sido desenvolvida em contextos distintos dos centros urbanos, e que considerem os processos de expansão da Universidade Pública, cujas práticas são marcadas pela territorialidade de uma formação interiorizada. Destes trabalhos, apenas sete tiveram como foco de discussão questões relacionadas ao ensino superior de maneira mais direta. E apenas cinco apresentaram como objeto direto a formação em Psicologia no contexto da expansão e interiorização das universidades. Após leitura mais detalhada do resumo e partes dos estudos levantados, contabilizou-se um pouco mais de 20 trabalhos que discutiam elementos relativos ao ensino superior, ao currículo e as experiências de estudantes no processo formativo, como os estágios.

Em geral, estes trabalhos apresentaram como foco de discussão o currículo e os documentos que referendam e orientam a formação em Psicologia. Neste sentido, o debate proposto envolvia, basicamente, questões ligadas a necessidade de mudanças nas matrizes curriculares, com vista a construção e criação de novos modelos, concepções e modos de operar a prática profissional. Os posicionamentos apresentados remetiam aos desafios que eram lançados no espaço acadêmico, considerando, principalmente, as demandas que tem surgido nas novas áreas de atuação.

Exceto pelos poucos trabalhos encontrados, observa-se que há uma carência de referenciais que discutam a formação da/o psicóloga/o no contexto do interior brasileiro. Este fato, corroborou com nosso interesse de estudo, ratificando a lacuna, ainda, existente de estudos que considerem a formação em diálogo com territórios não hegemônicos, os quais demarcam o processo formativo de maneira particular. Além disso, compreendemos que ao estudar os processos de formação oportunizamos investigações a respeito dos projetos que orientam a profissão de psicólogo no Brasil. Deste modo, consideramos que as questões levantadas sobre a formação acadêmica no contexto da expansão e interiorização são questões pertinentes à profissão, sendo, portanto, motivo importante de investigação.

Tomando todo esse contexto, elegemos como foco de investigação os significados produzidos por aqueles que constituem o “corpo” da formação, ou seja, os alunos e professores do

curso de Psicologia em Palmeira dos Índios/AL. A partir disso veio a seguinte indagação: Quais significados estão sendo produzidos por docentes e discentes sobre a formação graduada em um curso de Psicologia criado pela expansão e interiorização da Universidade Pública no Brasil? Nesta direção, este trabalho teve como objetivo geral compreender os significados produzidos por docentes e discentes sobre a formação em Psicologia no processo de expansão e interiorização das Universidades Públicas, tomando como referência o curso de Psicologia na cidade de Palmeira dos Índios, em Alagoas. E como objetivos específicos: a) analisar a Formação em Psicologia no interior de Alagoas, a partir do projeto pedagógico do curso; b) identificar os desafios, dificuldades e perspectivas dos docentes e discentes em relação a formação interiorizada; c) compreender os significados, sentidos e experiências compartilhadas por docentes e discentes sobre a formação interiorizada da Psicologia em Alagoas.

Em linhas gerais, esta tese consistiu em um estudo de cunho qualitativo, realizado com docentes e discentes do curso de Psicologia da Unidade Educacional de Palmeira dos Índios, vinculada ao Campus Arapiraca da Universidade Federal de Alagoas. Para tanto, se ancorou na perspectiva histórico-cultural, assentada no referencial teórico do materialismo histórico e dialético. Nesta direção, optamos pela combinação de dois diferentes métodos de investigação: a análise de documentos e a roda de conversa. Desse modo, a partir dos dados produzidos por estes instrumentos, buscamos realizar um diálogo entre os elementos da formação da/o psicóloga/o neste contexto particular e os estudos que orientam o debate sobre a formação em Psicologia no Brasil.

Este trabalho foi organizado em cinco capítulos, mais as considerações finais. No capítulo dois, discorreremos sobre a história da educação superior no Brasil, com foco nas políticas de expansão das universidades públicas implementadas a partir dos nos anos 2000, e a interiorização da universidade federal em Alagoas. O capítulo três revisitará a história da organização da formação do/a psicólogo/a no Brasil, considerando seus avanços e desafios. Em seguida, no capítulo quatro apresentaremos os pressupostos teórico-epistemológicos que subsidiaram o estudo em tela. O capítulo cinco se deterá a apresentar o percurso e os procedimentos metodológicos trabalhados na tese. No penúltimo capítulo desta tese, buscou-se explicitar os resultados e a análise da pesquisa realizada, de modo complementar e integrada. Por fim, tecemos as considerações finais do trabalho, com fins de sintetizar as contribuições teóricas e metodológicas produzidas neste estudo.

2 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: CAMINHOS PARA A INTERIORIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Este capítulo tem a finalidade de revisitar os dados históricos e atuais acerca da constituição das políticas públicas para o campo da educação superior, com foco nas políticas de expansão das universidades públicas implementadas nos anos 2000, as quais subsidiaram a criação do curso de Psicologia no agreste de Alagoas, foco do nosso trabalho.

Durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), foram criadas políticas de educação voltadas para a expansão e interiorização de novos campi em cidades de médio e pequeno porte em todo país, além de ampliação da oferta de vagas em *campi* já existentes. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), as cidades de médio porte são aquelas que possuem um contingente populacional maior que 50 mil habitantes; as cidades de pequeno porte, por sua vez, apresentam população inferior a 50 mil habitantes.

Segundo os dados levantados naquele período, o esforço empreendido durante esse governo, para a consecução da expansão do ensino superior público, apresentou dados bastante representativos e que ilustram o êxito desta política, como: o aumento aproximado de 60% no número de matrículas nos cursos de graduação presencial; o aumento, em torno de 90%, de matrículas nos programas de pós-graduação *stricto sensu*; a abertura de 21.786 novas vagas para docentes efetivos, e uma redução de 64% de docentes substitutos; o aumento aproximado de 300% dos recursos destinados ao Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) no período de 2008-2012; o aumento significativo de contratação de servidores técnico-administrativos; o crescimento do número de bolsas de mestrado, doutorado e pós-doutorado; dentre outros aspectos (BRASIL, 2012).

Neste caminho, a política de expansão e interiorização das Universidades nas últimas duas décadas tem corroborado, significativamente, para efetivar mudanças em diversas áreas profissionais e de atuação, e, no caso desta tese, no desenho da profissão de psicólogo/a no país (BASTOS; GONDIM; RODRIGUES, 2010; SEIXAS, 2014; NÓBREGA, 2017). Uma das marcas dessa mudança tem sido o deslocamento da formação graduada para contextos não hegemônicos, divergentes daquele em que o campo do conhecimento e das práticas psicológicas foram tradicionalmente engendradas (MACEDO; DIMENSTEIN, 2011; YAMAMOTO, 2012; NÓBREGA, 2017).

2.1 Considerações iniciais sobre o processo de constituição da Universidade Pública no Brasil

A Universidade pública, alçada a instituição de referência do ensino superior, tem uma história relativamente recente no Brasil, tendo seu espaço consolidado a partir do século XX (CUNHA, 2000; MENDONÇA, 2000; FÁVERO, 2006; ARAÚJO, 2013; SEIXAS, 2014). Em termos históricos, a Universidade passou a se desenvolver no Brasil, enquanto instituição moderna, após a Proclamação da República, no final do século XIX e início do século XX. Em linhas gerais, surgiu associada à pressão das elites para formar e capacitar seus filhos, juntamente com a necessidade de consolidar o movimento de modernização do país – aliado à industrialização – que começava a ganhar força no Brasil, criando, assim, uma demanda por formações mais qualificadas que seriam materializadas pelo ensino superior.

A primeira Universidade instituída no Brasil, criada legalmente pelo governo federal, e assumindo esse título de maneira duradora, foi a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920⁵. Conforme Fávero (2006), foi através da reunião de três escolas profissionais já existentes – a Escola Politécnica (de engenharia), a Escola de Medicina e a Faculdade de Direito – que ocorreu a criação oficial da primeira Universidade pública do país. Todavia, o agrupamento dessas três escolas em uma instituição não gerou uma maior integração entre elas. Ao contrário, cada uma continuou conservando suas próprias características e funcionamento, conforme menciona Mendonça (2000, p. 136, grifo do autor) no trecho a seguir.

A reunião em universidade dessas instituições, entretanto, não teve um maior significado e elas continuaram a funcionar de maneira isolada, como um mero conglomerado de escolas, sem nenhuma articulação entre si (a não ser a disputa pelo poder que se estabelece entre elas, a partir daí) e sem qualquer alteração nos seus currículos, bem como nas práticas desenvolvidas no seu interior.

No cenário da educação superior houve algumas iniciativas neste momento, como a criação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934, da Universidade do Distrito Federal (UDF)⁶ em 1935, bem como a Universidade do Brasil (UB) em 1937. A USP e a UDF foram duas experiências universitárias desenvolvidas por iniciativa de educadores que intencionavam uma renovação nestas instituições; a primeira foi criada por um grupo de intelectuais articulados em

⁵ Seguindo este primeiro modelo de universidade, em 1927 foi criada a Universidade de Minas Gerais por iniciativa do próprio governo do estado.

⁶ Em 1939, por várias questões políticas, a UDF acabou por ser extinta e incorporada à UB.

torno do jornal *O Estado de S. Paulo*, e a segunda, por Anísio Teixeira, secretário de Educação no Rio de Janeiro na época, que empreendia a realização de uma reforma na educação (CUNHA, 2000; MENDONÇA, 2000; FÁVERO, 2006; SEIXAS, 2014).

Nesse contexto, a UB se diferenciou das iniciativas anteriores por ter sido uma proposta articulada pelo governo, assumindo uma função de caráter nacional voltada a estabelecer um modelo-padrão para a organização de instituições de ensino superior em todo país. Conforme Seixas (2014), a unificação da noção de Universidade no Brasil, bem como sua federalização, vai se materializar a partir da proposta da UB, considerando que essa instituição se submeterá às prerrogativas e funções do Estado.

A proposta da UB era formar trabalhadores intelectuais para o exercício técnico requeridos pelo Estado, principalmente nas áreas de educação e cultura, com foco na formação de professores para o ensino secundário. Funcionava na mesma lógica do conglomerado de escolas profissionalizantes, uma vez que a preocupação maior era com a abrangência da universidade, e não com a integração dos cursos. Essa proposta universitária deveria abarcar a totalidade dos cursos superiores oferecidos no país até então, pois isso era compreendido como um aspecto fundamental para se consolidar como universidade-padrão, modelo, no Brasil.

O ritmo de desenvolvimento econômico no país começou a crescer a partir da década de 1950, sobretudo pela intensificação dos processos de industrialização e o conseqüente crescimento econômico. Nessa direção, a ideologia da modernização começou a se consolidar como uma tendência forte no país, alçando uma dimensão nacional com engajamento de vários setores da sociedade. Esses fatores foram determinantes para impulsionar o debate e as mudanças no contexto das discussões das políticas educacionais, que reverberaram também no processo de modernização das universidades. No âmbito da educação superior, a proposta de modernização envolvia “um conjunto de mudanças na estrutura e funcionamento das universidades nacionais, de forma que ela tentasse sincronizar a educação com as necessidades de desenvolvimento econômico e social, alcançando um papel mais importante na sociedade brasileira” (SEIXAS, 2014, p. 43).

Para o ensino superior, esse foi um período de expansão como um todo. Ainda sob a dinâmica de reunir escolas profissionalizantes, as universidades se multiplicaram, principalmente com o predomínio da formação profissional em detrimento de investimentos na pesquisa científica. A quantidade de alunos cresceu, e organizações e entidades profissionais e de pesquisa foram criadas, como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em 1948; o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq); e a Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), ambos em 1951.

Fávero (2006) pontua, a partir da leitura histórica desse período, que o movimento pela modernização do ensino superior vai ter sua culminância com a criação da Universidade de Brasília (UnB), em 1961. Essa universidade nasce “como um divisor de águas na história das instituições universitárias, quer por suas finalidades, quer por sua organização institucional, como o foram a USP e a UDF nos anos 30” (p. 29). A originalidade desta proposta materializou alguns caminhos para futuras mudanças na estrutura pedagógico-administrativa do ensino superior, como descreve Mendonça (2000, p. 144, grifo do autor) no trecho a seguir:

Sua organização pedagógico-administrativa ia na linha das mudanças que já vinham sendo ensaiadas em experiências anteriores, aprofundando-as. Sua estrutura era composta por institutos centrais e faculdades, organizados, por sua vez, em departamentos. Os institutos forneciam um ensino introdutório de dois ou três anos, completado pelo ensino especializado das faculdades. Além disso, eram responsáveis pelos cursos de formação de pesquisadores e de pós-graduação. Os professores eram todos contratados pela legislação trabalhista e a cátedra transformava-se de cargo em grau universitário. Havia os estudantes regulares e os *especiais*, que apenas assistiam aos cursos sem pretensão de obtenção de graus ou certificados e para os quais se reservavam 10% das vagas disponíveis (com isso, retomava-se, curiosamente, a concepção de extensão universitária dos anos 30). A instituição de uma Fundação mantenedora, com sólido patrimônio, seria a garantia da sua autonomia em todas as dimensões e o governo da universidade seria exercido pelos órgãos colegiados nos seus diversos níveis. Por meio desses órgãos, a participação dos estudantes era sensivelmente maior do que nas demais instituições de ensino superior.

Por outro lado, as universidades criadas nessa época espelhavam posicionamentos políticos divergentes, orientados por polaridades políticas e pelos conflitos ideológicos que se formavam no cenário brasileiro. Nesse contexto, diferentes propostas universitárias foram sendo apresentadas e debatidas, acendendo a discussão da política de ensino superior no Brasil. Em linhas gerais, houve, nos anos de 1960, uma crescente efervescência do debate sobre a reforma da universidade brasileira. E, sem dúvidas, esse debate foi especialmente orientado pelas reivindicações apresentadas pelo movimento estudantil, representado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), e pela comunidade científica organizada até ali.

Esses movimentos, aliados à mobilizações populares, encabeçaram a luta pelas reformas de base na educação brasileira, exigindo do governo soluções para os problemas educacionais mais agudos da época. Conforme Fávero (2006) e Martins (2009), a resposta de maior alcance dada pelo governo foi a criação de um grupo de trabalho encarregado de estudar e propor medidas de reforma à estrutura da universidade. Diferente dos debates ocorridos nos períodos anteriores, em que as discussões possuíam um viés mais público, a política educacional no regime autoritário militar foi confiada a um pequeno grupo designado pelo poder central. O grupo foi

formado por representantes do Ministério da Educação (MEC), do Ministério do Planejamento, do Conselho Federal de Educação e do Congresso. Ao final do trabalho esse grupo elaborou um relatório que forneceu orientações gerais acerca do paradigma de base no qual a universidade brasileira seria consolidada. Conforme Martins (2009, p. 20, grifo do autor), as recomendações veiculadas pelos relatórios⁷ pontuavam os seguintes aspectos:

A educação superior deveria ter objetivos práticos e adaptar seus conteúdos às metas do desenvolvimento nacional. O sistema de ensino superior não poderia continuar atendendo a um público restrito, tal como vinha acontecendo. Propunha-se assim sua expansão, assinalando, no entanto, a falta de recursos financeiros, o que levou à introdução do princípio *da expansão com contenção*, que seria reiterado pela política educacional. O objetivo a ser alcançado era obter o máximo de atendimento da demanda com o menor custo financeiro. A reformulação do ensino superior deveria pautar-se por uma racionalização dos recursos e orientar-se pelo princípio de flexibilidade estrutural, evitando a duplicação de meios para as mesmas finalidades acadêmicas.

É importante destacar que, nesse cenário, alinhada ao projeto político ideológico do governo militar, a orientação desenvolvimentista foi afirmada, implicando no esvaziamento da dimensão política da universidade e na valorização da sua dimensão técnica. Desse modo, a autonomia da universidade não teve condições para se efetivar no contexto da ditadura⁸, como consequência dos diversos dispositivos criados para limitá-la.

Todos esses aspectos vão impulsionar uma reestruturação das universidades, particularmente das públicas. Nessa perspectiva, a Lei nº 5.540/68, conhecida como a Lei da Reforma Universitária⁹, vai se tornar um marco na reorganização do ensino superior no país. Assim, na esteira da reforma universitária de 1968, inaugurou-se um momento que visou, fundamentalmente, a modernização e a expansão das Instituições de Ensino Superior (IES), destacadamente das universidades federais. A partir desse momento, as universidades entraram em um processo de consolidação, sendo reconhecidas como a forma de organização, por excelência, do ensino superior, e assumindo a tríplice função de ensino, pesquisa e extensão, ressaltando a ligação que deve existir entre essas funções; particularmente entre ensino e pesquisa, sendo o ensino a característica principal da universidade pública.

⁷ Outro relatório, o Relatório Meira Mattos, foi também produzido na época por outra comissão, presidida pelo general que acabou dando nome ao documento.

⁸ Abordaremos no esse contexto no próximo capítulo

⁹ Não é objeto desta tese aprofundar-se nesse tópico. Para maiores aprofundamentos, sugerimos as seguintes leituras: Cunha (2000), Fávero (2006) e Martins (2009).

De acordo com Martins (2009), o processo de privatização do ensino superior se ancorou, especialmente, no discurso de “complementaridade” e na ampliação do sistema educacional brasileiro. Todavia, sua estruturação seguiu o mesmo padrão das escolas superiores do início do século, de maneira que foram criados estabelecimentos isolados, voltados para a mera transmissão de conhecimentos de cunho marcadamente profissionalizante, técnico e, conseqüentemente, distantes das atividades de pesquisa. Nessa direção, o ensino superior no país passou a sofrer, especialmente ao longo da década de 1970, um forte processo de massificação, através da multiplicação de instituições isoladas, criadas pela iniciativa privada e que assumiam uma proposta de formação qualitativamente distinta daquela ofertada pelas universidades federais (CUNHA, 2000; MARTINS, 2009; FERREIRA, 2009).

No bojo de todo esse processo, o ensino público cresceu, e as universidades passaram a se caracterizar cada vez mais pela produção acadêmica e por seu corpo docente. Apesar do governo autoritário, algumas medidas, como a implantação da carreira docente e da pós-graduação, modernizaram uma parte significativa do sistema de ensino superior público. Com isso, conforme Martins (2009, p. 22), “no período de 1967 a 1980, suas matrículas passaram de 88 mil para aproximadamente 500 mil estudantes, registrando um crescimento da ordem de 453%”. Ao mesmo tempo, a implantação desse modelo, sob a lógica da “expansão com contenção”, contribuiu para limitar a expansão das universidades públicas, em particular das universidades federais.

Com o esgotamento do regime militar e o processo de abertura democrática brasileira, na década de 1980, a universidade foi chamada a adentrar na arena dos debates sociais que emergiam. Para além da contribuição teórica, no desenvolvimento do pensamento teórico-crítico, sua presença foi reivindicada também em termos práticos, no encaminhamento de propostas e alternativas para solução dos problemas sociais, sobretudo em um momento que acompanhava muitas transformações sociais, econômicas e políticas no país.

Diversos autores destacam que nas últimas duas décadas do século XX aconteceu uma desaceleração da expansão do ensino superior público (CUNHA, 2003; MARTINS, 2006, 2009; FERREIRA, 2009; GOERGEN, 2010; ARAÚJO, 2013). Houve uma retração do Estado nesse período, de maneira que o número de universidades públicas federais permaneceu praticamente inalterado, enquanto as instituições privadas cresceram significativamente. Goergen (2010) assinala que essa realidade se constituiu atrelada, principalmente, à falta de recursos públicos para investimento na área, bem como pelas pressões de organismos internacionais,

como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, cujo receituário neoliberal teve reflexos diretos sobre os serviços públicos estatais, como a educação e a seguridade social.

O campo da educação superior seguiu seu percurso alinhado às orientações do capital internacional e das políticas neoliberais, que orientavam a sua desregulamentação, bem como a redução dos gastos governamentais nesse setor e um maior investimento na educação básica (MARTINS, 2006, 2009). Assim, o crescimento da oferta de vagas foi puxado para o setor privado, enquanto as universidades públicas tinham seus orçamentos controlados sob a justificativa da crise fiscal do setor público. Ademais, com a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) – que adotou uma política de flexibilização dos processos de autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos e de instituições particulares, e as reformas educacionais da década de 1990, principalmente após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 –, intensificou-se a instalação de novos cursos, faculdades e centros universitários, ampliando o alcance das IES privadas em detrimento das públicas.

Entre 1995 e 2002, as matrículas saltaram de 1,7 milhões para 3,5 milhões de estudantes, um crescimento da ordem de 209%. Se o ensino público experimentou um aumento em termos de matrículas, foi o setor privado que comandou essa expansão, uma vez que suas matrículas de graduação cresceram de 60% para 70%. O número de universidades públicas ficou praticamente estagnado, ao contrário das universidades privadas, que passaram de 63 para 84 estabelecimentos. Dos 77 centros universitários criados no contexto da reorganização acadêmica das instituições de ensino, 74 eram privados (MARTINS, 2009, p. 25).

Com efeito, para além de todos os desafios, disputas e mudanças pelas quais o ensino superior brasileiro passou até final do século XX, a universidade brasileira chegou ao final desse século com os papéis de ensino e pesquisa consolidados, assumindo um lugar de importância para o fortalecimento da competitividade e concorrência da economia nacional, fornecendo treinamento especializado para atender às necessidades do mercado de trabalho e às demandas de empresas privadas, bem como formar quadros para o desempenho de serviços para o aparelho estatal.

Por outro lado, diante desse cenário, o ensino superior brasileiro apresentou um panorama com vários desafios que precisariam ser enfrentados no novo século. Dentre alguns, estavam a necessidade de expansão de novas universidades públicas, associada a políticas que priorizem a democratização do acesso à educação superior, propiciando a inclusão de grupos historicamente excluídos desse processo e considerando as questões étnicas, sociais, econômicas,

geográficas e de gênero. Recuperar a dimensão da educação como um bem público que contribui para o desenvolvimento de uma sociedade tecnologicamente avançada e socialmente referenciada e justa, nesse momento, começa a ter uma maior importância.

2.2 A política de expansão da educação superior pública nos anos 2000.

A última década do século XX foi marcada por um contínuo declínio do ensino superior público, em contraposição ao crescimento do setor privado, que comandou a expansão das instituições de ensino superior no Brasil, tanto em termos de número de estabelecimentos quanto em termos de matrículas. Os trabalhos de Carvalho (2006), Martins (2009), e Lima e Cunha (2020) pontuam que as reformas no contexto da educação ocorridas na década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), aprofundaram o processo de mercantilização e privatização do ensino superior, de modo que, entre os anos de 1995 a 2002, o número de universidades públicas ficou praticamente estagnado, enquanto o número de instituições privadas continuou ascendendo a cada ano.

Segundo os dados apresentados pelos autores, durante os anos de 1990 a 2002, a demanda pela educação superior cresceu aproximadamente em 160%, e mesmo sendo o ensino público o mais procurado, devido a retração de vagas na rede pública, a absorção dessa demanda foi realizada em larga medida pelas instituições privadas. Nesse contexto, estimulado pelo financiamento de agentes estrangeiros e nacionais, consolidou-se no país o processo de mercantilização da educação mediante o desenvolvimento de empresas do setor de educação superior interessadas na expansão por meio da privatização.

A título de ilustração, os dados do Censo da Educação Superior (1995 a 2002), coletados por meio do Inep, podem demonstrar a intensidade do processo de expansão na iniciativa privada. No período considerado, o quantitativo de instituições privadas passou de 684 para 1.442, representando um crescimento de 110,8%. No que se refere ao setor público, as instituições passaram de 210 para 195, o que correspondeu a uma redução de -7,1%. Ou seja, não criou-se nenhuma Ifes na gestão presidencial de FHC (LIMA; CUNHA, 2020, p. 6).

No fim do século XX e início do século XXI a expansão da educação superior pública apresentou um declínio em seu crescimento, se comparada com a iniciativa privada. Nota-se que a mudança de governo, em 2003, acarretou a reorientação da política educacional, no sentido de fortalecer o ensino público, sobretudo nas universidades federais. Diversos autores

(CARVALHO, 2006; FERREIRA, 2009; PEREIRA; SILVA, 2010; FERREIRA, 2012; MACHADO, 2013; SILVA, 2014) apresentam indicativos de que foi durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), que o Brasil presenciou um período de mudanças importantes, inclusive, com a marca da retomada da expansão da educação superior pública no país, por meio da implementação de políticas específicas para esse setor.

Por outro lado, Dantas e Souza Júnior (2009) descrevem o governo Lula como um governo bifronte, por ter adotado traços conservadores na economia e reformador na política. Para os autores, esse governo manteve, em diversos aspectos, características ambivalentes em relação às políticas para a educação superior, demonstrando elementos marcados, ora pela continuidade das políticas dos governos anteriores, ora pela sua ruptura.

Nessa perspectiva, Machado (2013) afirma que as políticas de expansão da educação superior dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) se constituíram assumindo o viés do chamado “pacto neodesenvolvimentista”, uma vez que se direcionaram para a inclusão social atrelada ao desenvolvimento econômico do país. O processo de reforma e expansão da educação realizada nesses governos não romperam totalmente com a sociabilidade do capital, pelo contrário, continuou-se reproduzindo concepções e mecanismos de sustentação da lógica de acumulação capitalista. Todavia, a autora ressalta que:

O que parece ter de novo no processo aberto por Lula da Silva e Dilma Rousseff no contexto nacional é a inserção da Educação Superior no campo estratégico do projeto nacional burguês neodesenvolvimentista, especificamente pelas medidas que, mesmo continuando a favorecer aos segmentos neoliberais, trazem elementos que transitam no escopo desse projeto, tais como: a inclusão de setores historicamente marginalizados; a melhoria da renda pela qualificação e aumento da escolaridade formal; a territorialização em função do desenvolvimento local e regional; o incentivo a áreas estratégicas para o desenvolvimento da economia nacional; e o papel do Estado como indutor dessas medidas –, todas elas seguramente burguesas, todavia que fazem esmaecer a ortodoxia neoliberal e constituem bases novas à reprodução capitalista nacional (MACHADO, 2013, p. 206-207).

Embora haja concordância entre os autores de indicadores da continuidade de certas políticas, principalmente ao nível econômico, diversos outros elementos apontam para mudanças quanto ao papel do Estado no provimento da educação superior nesse período, principalmente ao se constatar que o governo Lula foi marcado pela ampliação de políticas públicas sociais, pela distribuição de renda e por programas direcionados à classe trabalhadora, mediante as parcerias do público e privado.

No campo educacional, Carvalho (2006) afirma que a mudança de governo, em 2003, conduziu uma reorientação da política educacional no sentido de fortalecer o ensino público mediante a criação de políticas, programas e ações afirmativas desenvolvidas, sobretudo, nas universidades federais, de maneira que, a partir de 2004, foram colocadas em prática determinadas ações visando reverter a situação adversa em que essas instituições se encontravam nos anos anteriores. Assim sendo, buscou-se recuperar o orçamento nesse campo, estimulando a implantação de novas unidades, a contratação de novos docentes e funcionários mediante concurso público. Apesar de não ter sustentado uma ruptura com o modelo capitalista, as políticas nesse governo buscaram centrar no debate da inclusão e da democratização no campo da educação.

Nessa direção, foi instituído no início do governo Lula, em outubro de 2003, o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), com o objetivo de analisar a situação do ensino superior no país e apresentar um plano de ação visando a reestruturação, o desenvolvimento e a democratização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) (BRASIL, 2003). O diagnóstico realizado pelo GTI, ao final de seus trabalhos, constatou a existência de uma crise na educação superior no Brasil, ratificando o processo de precarização das universidades federais, tanto em termos de degradação da infraestrutura quanto do quadro de servidores docentes e técnico-administrativos nessas instituições. Além disso, a educação no setor privado também atravessava uma crise após o período de grande expansão impulsionada em meados da década de 1990. Assim, com esse diagnóstico, o grupo orientou a adoção de medidas que subsidiaram a formulação e implantação de uma nova reforma universitária brasileira, como salienta Trópia (2008, p. 2):

Sob o discurso de justiça social e de democratização do ensino superior, o GTI apresentaria as seguintes soluções para enfrentar a crise: a criação de um programa emergencial de apoio ao ensino superior, especialmente às universidades federais, e a realização de uma Reforma Universitária mais profunda. Esta reforma teria que perseguir quatro objetivos: ampliação do quadro docente e de vagas para estudantes, educação à distância, autonomia universitária e mudança na política de financiamento (contenção de gastos com folha de pagamento e a entrada de recursos privados na IES).

Nesse sentido, as diretrizes presentes no documento elaborado pelo grupo vão gerar um conjunto de medidas que, ao longo dos governos petistas, irão se materializar em instrumentos normativos através de programas, decretos, medidas provisórias, portarias e leis, que vão dar novo impulso ao processo expansionista da educação superior brasileira. Segundo Carvalho (2014, p. 216), nessa agenda governamental a política educacional se apresentou com dupla

finalidade, que foi “manter o crescimento absoluto do sistema educacional de nível superior, cujo predomínio esmagador concentrava-se no segmento particular e, simultaneamente, redirecionar parcialmente os instrumentos existentes em prol do segmento federal”. Machado (2013, p. 120), reforça que as políticas de expansão da educação superior nos governos do PT se alicerçaram na “diversificação do sistema, dando continuidade e aprofundando o processo que constituiu diferentes modalidades institucionais de ensino, de titulação, de formas de acesso, de localização, de fontes de financiamento, entre outros”.

Dentre as medidas adotadas no governo Lula relativas à expansão da educação superior no Brasil, pôs-se em andamento quatro programas principais: o Programa Universidade para Todos (PROUNI)¹⁰; o programa Expandir; o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)¹¹; e o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Vários estudos (DANTAS; SOUSA JÚNIOR, 2009; FERREIRA, 2012; MACHADO, 2013; SILVA, 2014; LIMA; CUNHA, 2020) apontam que as políticas implementadas nesse período contribuíram para a expansão da educação superior em todo o território brasileiro, uma vez que se constituíram frentes importantes voltadas à expansão e parcial democratização do acesso ao ensino superior.

Em um esforço de síntese, mesmo entendendo a relevância de todos esses programas, para fins deste trabalho, buscamos concentrar a discussão aqui apresentada nos aspectos relacionados ao programa UAB, ao Programa de Expansão Fase I e ao Reuni (BRASIL, 2006). Essas políticas deram curso à expansão da educação superior pública no país por meio da implementação de políticas específicas para esse setor, contexto no qual se ampara nosso objeto de estudo.

Nesse processo, Lima e Cunha (2020) destacam três ciclos de expansão e retomada da educação superior pública no governo Lula: o Programa de Expansão Fase I; o programa Reuni; e a integração regional e internacional. O primeiro ciclo, chamado de programa de Expansão

¹⁰O PROUNI foi criado em 2004 pela lei nº 11.096/2005, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica em instituições privadas de ensino superior. As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos, representando, portanto, um financiamento indireto.

¹¹ A UAB foi uma política de expansão da Educação Superior no Brasil, voltada especificamente à formação de professores à distância. O sistema UAB foi instituído oficialmente pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, e surgiu com o intuito de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país mediante a oferta de cursos e programas através da educação à distância, por instituições públicas de ensino superior, em articulação com polos de apoio presencial. Assim, a UAB funciona como um articulador entre as instituições de ensino e os governos estaduais e municipais, de maneira que se relaciona com as IES já existentes no sistema público, ofertando cursos, materiais didáticos, docentes e tutores; e os municípios montam a infraestrutura local, isto é, os polos presenciais para receber os alunos da microrregião e os tutores, com salas de aula, laboratórios e bibliotecas. Os cursos oferecidos são voltados, prioritariamente, para os professores da rede de educação básica pública em exercício, oferecendo formação inicial para os não graduados e formação continuada para os graduados (FARIA; SILVA; ALMEIDA, 2016).

Fase I, compreendeu o período pré-Reuni, que ocorreu entre os anos de 2003 e 2006, e teve como foco a Expansão e Interiorização dos *campi* das universidades federais. Esse programa assumiu como estratégia principal investir na presença do ensino superior em áreas distintas dos centros urbanos, nas quais a maioria das universidades públicas estavam concentradas, e, nesse caminho, contribuir com a redução da desigualdade regional no âmbito educacional através da construção e consolidação de novos *campi* nas universidades já existentes, no desmembramento de uma universidade federal em outra, bem como incentivando a criação de universidades novas (SILVA, 2014; CARVALHO, 2014; LIMA; CUNHA, 2020).

O trabalho de Silva (2014, p. 72) aponta que algumas mudanças já foram iniciadas nesse primeiro ciclo:

Por exemplo, localizam-se nesse ciclo, em 2005: a) a criação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), a partir de desmembramento da Universidade Federal da Bahia (UFBA); da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), a partir da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); b) as transformações, em Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), da Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro (FMTM); em Universidade Federal Tecnológica do Paraná (UTFPR), do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (Cefet-PR); em Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa), da Escola Superior de Agricultura de Mossoró (Esam); em Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), das Faculdades Federais Integradas de Diamantina; c) e a criação da Universidade Federal do ABC (UFABC).

Segundo o MEC (BRASIL, 2012a) o processo de interiorização dos *campi* das universidades federais ampliou o número de municípios atendidos pelas universidades de 114, em 2003, para 237 até o final de 2011, sendo criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos *campi* nesse período, o que resultou em um aumento de aproximadamente 70% das matrículas presenciais na rede federal. O documento *Análise sobre a Expansão das Universidades Federais – 2003 a 2012* (BRASIL, 2012a, p. 6) constata esses dados apontando que,

[entre] 2003 a 2010, houve um salto de 45 para 59 universidades federais, o que representa a ampliação de 31%; e de 148 campus para 274 campus/unidades, um crescimento de 85%. A interiorização também proporcionou uma expansão no país quando elevou o número de municípios atendidos por universidades federais de 114 para 272 municípios, apresentando um crescimento de 138%.

Ao longo desse primeiro programa de expansão criaram-se universidades federais, todas localizadas em cidades de médio e pequeno porte, e foram realizados diversos concursos públicos para provimento de 7.668 vagas para docentes, e 4.717 para servidores técnico-administrativos (CARVALHO, 2014). Do ponto de vista quantitativo, o número de docentes e técnicos

administrativos mais que triplicou nas universidades e nos institutos federais a partir dessa expansão. Assumindo essa posição, a política de expansão do segmento federal nesse governo teve por objetivo reduzir as distâncias geográficas e as desigualdades da educação superior em termos regionais, tendo em vista que “as estratégias de mercado da iniciativa privada não passam, necessariamente, por preocupações de ordem social ou de redistribuição espacial” (CARVALHO, 2014, p. 222).

Machado (2013) apresenta dados que evidenciam que, de 2002 até 2011, período que circunscreveu o seu estudo, o sistema de educação superior no Brasil cresceu significativamente diante de períodos anteriores. As IES cresceram em 48% nos municípios localizados no interior do país, e 38% nas capitais, principalmente em virtude dos investimentos governamentais nas instituições públicas. Estas apresentaram, nesse período, taxa de crescimento de 46%, avançando para o interior do Brasil numa taxa de crescimento de 54%, enquanto nas capitais o crescimento foi em torno dos 32%. Segundo a autora, “o ano de 2011 fecha com 2.356 IES no país, sendo 819 na capital e 1.546 no interior. Com propriedade pública são 284 IES e 2.081 são privados” (p. 144). O crescimento de IES nas cidades do interior teve sua expressão tanto pelo aumento das vagas públicas quanto das vagas privadas; todavia, nesse período, a velocidade de crescimento das vagas públicas no interior se apresentou de maneira mais expressiva.

Diante desse cenário iniciado pelo Programa de Expansão Fase I, abriu-se um segundo ciclo, no período de 2007 a 2012, marcado pela criação e implantação do programa Reuni, com foco na continuidade da expansão e na reestruturação das IFES. O Reuni foi criado através do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, com objetivo de promover condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, e fortalecer um melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos já existentes nas universidades federais (BRASIL, 2007). Sendo uma das ações previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Reuni foi um importante instrumento do governo federal para aumentar o número de vagas e estimular a presença das universidades federais nos municípios do interior dos estados brasileiros (TRÓPIA, 2008; MACHADO, 2013; SILVA, 2014; CARVALHO, 2014; LIMA; CUNHA, 2020).

O Reuni teve como meta elevar a proporção de um professor para cada dezoito alunos e aumentar a taxa de conclusão média dos cursos de graduação para 90%. Nessa perspectiva, as IES que aderissem ao programa teriam acréscimo de recursos de até 20% das despesas de custeio e de pessoal durante o período de 5 anos. Em contrapartida, deveriam se submeter às seguintes diretrizes: reduzir as taxas de evasão e diminuir as vagas ociosas; aumentar as vagas de

ingresso; ampliar a mobilidade estudantil entre as instituições e os cursos e programas de educação superior; revisar a estrutura acadêmica; atualizar as metodologias de ensino e aprendizagem; diversificar as modalidades da graduação; ampliar as políticas de inclusão e assistência estudantil; articular a graduação com a pós-graduação e a educação básica (BRASIL, 2007).

As dimensões propostas no decreto que instituiu o Reuni evidenciaram a abrangência e complexidade assumida pelo programa; sobretudo pela importância estratégica deste em dar continuidade ao ciclo de expansão e interiorização das Universidades Federais. Nesse sentido, em agosto do mesmo ano, foi lançado o documento intitulado *Diretrizes Gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni*, com a finalidade de apresentar maior detalhamento sobre o funcionamento do programa. O documento expôs a meta geral do Reuni, descrevendo os investimentos e custeios previstos, os indicadores para avaliação das metas do programa, e orientações às universidades quanto à elaboração dos planos de reestruturação e expansão para adesão ao Reuni. O documento apontou, ainda, a forma de acompanhamento dos projetos do Reuni, estabelecendo um cronograma para apresentação das propostas e outras recomendações (BRASIL, 2007).

Segundo Silva (2014), das 54 universidades federais existentes até o final de 2007, 53 aderiram ao Reuni, em duas chamadas, sendo: a primeira realizada em 29 de outubro de 2007, para implantação do programa no 1º semestre 2008; e a segunda, em 17 de dezembro de 2007, para o 2º semestre de 2008. Apenas a Universidade Federal do ABC (UFABC), criada em 2005, não participou da adesão ao programa por já adotar, no momento de sua criação, as inovações pedagógicas preconizadas pelo Reuni.

Formulado no contexto do segundo mandato do governo Lula (2007-2010), e tendo continuidade no primeiro governo de Dilma Rousseff (2011-2014), o Reuni propiciou importantes mudanças no ensino superior público no período de sua vigência (2008-2012). A esse respeito, destacamos: o aumento do investimento nas políticas de ensino superior, como a contratação de funcionários nas IFES, expansão dos *campi*, aumento de vagas nas IES públicas e privadas; incentivo à melhoria na infraestrutura das universidades; incentivo à pesquisa; ampliação dos auxílios aos estudantes, incluindo aumento das bolsas de pesquisa; oferta de cursos de ensino superior nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; dentre outros contributos (BRASIL, 2012a).

Os dados oficiais divulgados pelo INEP através do Censo da Educação Superior [...] revelam a expansão quantitativa das matrículas, vagas e unidades das universidades federais. O número de vagas mais que dobrou de 2002 a 2011: o governo FHC deixou as UFEs com 124.196 vagas, e em 2011, os governos

petistas disponibilizaram 270.121 vagas. A taxa de crescimento foi de 117%. O número de unidades cresceu em 56% no interior: de 25 unidades em 2002, foram para 39 em 2011. Em 2002, apenas 34% das matrículas nas UFEs eram no interior e, em 2011, chegaram a ser 45% (MACHADO, 2013, p. 146).

Vários estudos sobre o período de vigência do Reuni expressam que muitas mudanças foram realizadas pelo programa no sistema federal de ensino superior (PEREIRA; SILVA, 2010; FERREIRA, 2012; MACHADO, 2013; SILVA, 2014; MAUÉS, 2015; MARTINS, 2017), a saber, os dois programas juntos – Expansão Fase I e Reuni – produziram uma taxa de crescimento de vagas no seguimento federal que superou a de inscrições e ingressos naquele período. Estes programas, atualmente, são considerados os principais responsáveis pela expansão da interiorização das universidades federais no país, contribuindo para o aumento do quantitativo de cursos e de vagas em graduação, oportunizando o acesso ao ensino superior a uma parte da população brasileira até então excluída desse nível de ensino. Também foram considerados a principal política pública responsável, nos últimos anos, pela criação de novas universidades federais e novos *campi*, sobretudo, assumindo a perspectiva de atender o interior do país, uma vez que a maioria das universidades estavam localizadas nas capitais e cidades de maior porte, gerando a necessidade de deslocamentos constantes dos estudantes para os grandes centros urbanos.

Salienta-se que durante esse processo o governo constatou a necessidade de possibilitar condições de permanência à população estudantil, sobretudo àquela proveniente das camadas sociais mais vulneráveis. Assim, passou a reconhecer que a assistência estudantil, no segmento federal, era um importante instrumento de consolidação à expansão pública, juntamente à adoção de novas modalidades de entradas alternativas ao vestibular, e à promoção efetiva de políticas afirmativas. Nesse sentido, deve-se ponderar que outros mecanismos de acesso e permanência foram subsidiários ao Reuni, como: o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES); o Sistema de Seleção Unificada (SiSU); e o Sistema de Cotas.

O PNAES foi instituído pelo decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, com a finalidade de desenvolver ações com vistas à garantia de permanência dos alunos nas instituições públicas de ensino superior. Tinha como principais objetivos: democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. As IFES participantes deveriam realizar ações usando as verbas orçamentárias para alimentação, transporte, moradia,

apoio pedagógico, inclusão digital, assistência à saúde, cultura, esportes e creche (BRASIL, 2010a).

O SiSU foi desenvolvido em 2010, pelo MEC, com o objetivo de selecionar candidatos às vagas das instituições públicas de ensino superior a partir da utilização da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como única fase de seu processo seletivo. A orientação é de que a seleção deve ser feita pelo sistema com base na nota obtida pelo candidato no Enem. No site do sistema, os candidatos podem consultar as vagas disponíveis, pesquisando as instituições e os seus respectivos cursos participantes (BRASIL, 2012a).

Já o Sistema de Cotas surgiu a partir da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, garantindo a reserva de 50% das matrículas por curso e turno aos alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A lei orienta que as vagas devem ser divididas da seguinte maneira: metade destinada a estudantes de escolas públicas, com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio; e a outra metade a estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, deve ser considerado o percentual mínimo correspondente à soma de pretos, pardos e indígenas no estado respectivo, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), como registrado na Lei (BRASIL, 2012b).

Não obstante os avanços produzidos pela retomada do Estado como agente indutor de políticas para a expansão universitária no país, sobretudo, das instituições federais de ensino superior, as políticas neste âmbito foram sendo efetivadas assumindo efeitos contraditórios em sua proposta de “democratização”. Durante toda sua vigência, o Reuni foi alvo de fortes críticas, considerado como fruto de um processo de expansão/democratização marcado por contradições e baixo financiamento; nesse sentido, a sua implementação ocorreu sob muitos questionamentos e protestos.

Textos como os de Pereira e Silva (2010), Nemeriano, Moura e Davanço (2012), Machado (2013), Carvalho (2014) e Martins (2017) apresentam os limites e contradições vividos no processo de expansão das universidades federais. Para Martins (2017) e Machado (2013), a urgência com que as universidades federais precisaram entregar seus planos de expansão e reestruturação impediu que fossem feitas discussões mais aprofundadas com a comunidade acadêmica, o que corroborou com a adesão ao programa de forma aligeirada, antidemocrática, despolitizada e/ou pouco planejada.

Tal situação gerou intensas mobilizações estudantis, apoiadas na época pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) (FERREIRA, 2009; ANDES, 2013). As críticas se situavam principalmente em relação ao aumento do número de estudantes sem o necessário incremento no número de professores e técnicos administrativos, o que intensificou fortemente o trabalho docente, em que pese desconsiderar a demanda docente para além das atividades de graduação, como as atividades de pesquisa e extensão, além da pós-graduação. Além desse aspecto acadêmico, houve também muitos questionamentos ligados aos recursos destinados às construções das estruturas físicas, que se mantinham insuficientes para o atendimento da expansão em curso e para a qualidade das atividades acadêmicas. Essas questões produziram sérias problematizações a respeito de uma massificação do ensino superior, e de qualidade questionável (FERREIRA, 2012; CARVALHO, 2014; MARTINS, 2017).

Nomeriano, Moura e Davanço (2012) consideram que a expansão foi feita na base do imprevisto. Segundo os autores, os programas ligados à expansão apresentaram debilidades desde o início, uma vez que os recursos não proporcionavam o crescimento previsto, e a possibilidade efetiva de construções e a infraestrutura não estava colocada de acordo com as metas. Em outros termos, as universidades, diante da infraestrutura expandida, necessitariam de uma maior estrutura física e de contratação de um corpo maior de docentes e servidores técnico-administrativos. Entretanto, muitos estudos indicam que houve um aumento significativo do número de alunos matriculados nas IFES, sem que tenha havido ampliação correspondente na estrutura física e no corpo docente e técnico-administrativo das instituições (DANTAS; SOUSA JÚNIOR, 2009; NASCIMENTO; HELAL, 2015; MARTINS, 2017).

Martins (2017) afirma que o processo de expansão nesse período se constituiu de forma bastante ambivalente, considerando os fatos que deram contorno às mudanças implementadas no ensino superior público brasileiro nos governos do PT.

O que se viu em muitas instituições foi a insuficiência e/ou inadequação da infraestrutura física e de recursos humanos; a precarização das condições de trabalho, observada por meio do expressivo aumento do número de alunos por professor, o insuficiente número de servidores técnico-administrativos, assim como a crescente contratação de trabalhadores terceirizados; a superlotação das salas de aula, entre outros. Por outro lado, não se pode negar que a expansão da universidade pública por meio do REUNI, apesar da forma como foi realizada e das críticas que são necessárias e pertinentes, significou, para muitos, a única possibilidade real de cursar uma graduação. Finalmente, afirma-se que o REUNI na sua condição de política pública foi falho. Com essa crítica, não se pretende desconsiderar a contribuição dessa política, principalmente quando se pensa nos resultados concretos que ela possa ter representado aos indivíduos. Entretanto, salienta-se a necessidade de compreender que,

mesmo nesses casos, o ‘resultado positivo’ é fruto de um processo de expansão/democratização marcado por traços de contradição. Pode-se ainda dizer que as contradições não se manifestaram somente na política, em si, mas também em cada uma das instituições que aderiram ao Programa e que já possuíam um histórico com suas marcas de origem (MARTINS, 2017, p. 15).

Nessa perspectiva, Machado (2013) complementa enfatizando que o aumento quantitativo das universidades federais não correspondeu necessariamente ao aumento e/ou manutenção da qualidade do ensino nessas instituições. Ao contrário, produziu-se um enfraquecimento do seu papel de referência na produção do conhecimento e na formação profissional, intelectual e humana. A desproporção existente entre as metas de expansão almejadas e a construção dos meios necessários para consecução dos objetivos propostos acabou intensificando o processo de precarização no qual as IES públicas estão imersas. De modo que, mesmo diante de muitos avanços, ainda não é possível conceber todo esse processo como um movimento de democratização pleno, no que tange ao ensino superior público brasileiro, uma vez que ainda existem muitas condições desiguais de acesso e permanência nesse contexto.

Ao tempo que transcorria esse momento de expansão com o Reuni, iniciava-se um terceiro e último momento da expansão, entre 2008 e 2013, ligado, fundamentalmente, à integração regional e a internacionalização da educação superior. Na transição do governo Lula para o governo Dilma houve o interesse de que a política de expansão do segmento federal reduzisse as distâncias geográficas e as desigualdades da educação superior em termos regionais e, até mesmo, internacionais. Segundo Lima e Cunha (2020), essa fase se pautou na criação de instituições federais em locais estratégicos do país.

Assim, foram criadas quatro universidades: Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), a qual integra os estados fronteiriços da região Sul do Brasil; Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), que é a universidade da integração amazônica; Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), direcionada para os países da América Latina; e por último, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), voltada para aproximação entre os países falantes da língua portuguesa, como África. Ainda neste terceiro ciclo, tem-se a criação de 47 novos *campi* no período entre 2011 e 2014, bem como a criação de mais quatro universidades: Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), Universidade Federal do Cariri (UFCA) e Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) (LIMA; CUNHA, 2020, p. 9).

A criação das quatro primeiras novas universidades, citada pelos autores, assumiu um dos modos de organização do processo de internacionalização do ensino superior público brasileiro. Essas universidades tinham como finalidade atender a uma “nova face” da educação

superior ligada à globalização e à mundialização da economia, considerando o crescimento da valorização que o mercado vinha dando à experiência adquirida fora do país e aos diplomas de instituições estrangeiras.

A UNILA, por exemplo, foi instalada na cidade de Foz de Iguaçu, em 2010, com o objetivo de “formar recursos humanos aptos a contribuir com a integração latino-americana, com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina, especialmente no Mercado Comum do Sul” (BRASIL, 2010b, p. 1). A proposta é que o corpo docente dessa instituição fosse composto por 50% de brasileiros, e os outros 50% de professores originários de outros países da América Latina. Nessa direção, além de estudantes brasileiros, haveria estudantes de outros países, como: Argentina, Bolívia, Chile, Equador, Nicarágua, Paraguai, Peru, Uruguai, Colômbia, Venezuela, El Salvador e Haiti. Assim, seria utilizado um sistema bilíngue de comunicação com duas línguas, o português e o espanhol.

Seguindo essa mesma perspectiva, a UNILAB, com sede em Redenção, no Ceará, assumiu o objetivo de dar ênfase a uma formação que estabeleceu parcerias com estudantes e professores de países lusófonos, como Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, além de Portugal e Timor-Leste. Nessa instituição, o foco foi promover uma maior integração entre Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente os países africanos (BRASIL, 2010c).

Para além da proposta de criação de universidades nas regiões citadas anteriormente, houve uma grande abertura do governo ao processo de internacionalização de práticas e recursos educacionais no âmbito do ensino e da pesquisa, durante esse período, com o objetivo de impulsionar o desenvolvimento da expertise científica e tecnológica nas instituições públicas e, conseqüentemente, dar respostas aos desafios do projeto desenvolvimentista delineado para o país. Nessa direção, fomentou-se o intercâmbio de estudantes e professores para o exterior e a implantação de estabelecimentos estrangeiros no país, com ações de cooperação acadêmica entre IES, sejam elas públicas e/ou privadas.

Outra ação ligada ao processo de internacionalização nesse período foi o programa Ciências Sem Fronteiras, criado em 2013, coordenado pela CAPES e pelo CNPq. Seu principal objetivo era consolidar e expandir a internacionalização no campo da educação através da ciência, da tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira, por meio de intercâmbios e da mobilidade internacional com vários países. Inicialmente, esse programa foi organizado com uma projeção de duração de quatro anos, com iniciativa de utilizar até 101 mil bolsas para

promover o intercâmbio de alunos de graduação e de pós-graduação, incluindo mestrado e doutorado, tanto na forma plena, quanto na forma conhecida como “sanduíche”, isto é, no qual uma parte dos estudos é realizada no país de origem e outra, no exterior (BRASIL, 2011).

Conforme Maués (2015), esse processo de internacionalização mobilizou as economias locais dos países, tanto com o pagamento das anuidades, quanto com as despesas relativas à vida cotidiana daqueles que participaram do processo de mobilidade estudantil, com gastos referentes a aluguel, comida, roupa e passeios, além, em geral, da visita de parentes durante o período.

Essas medidas injetaram recursos nas instituições públicas, produzindo, inclusive, uma aproximação de gestões das IFES a um padrão internacional, imbricado com o processo de globalização, em resposta aos anseios dos organismos financeiros multilaterais. Esse aspecto levantou sérias críticas ao entendimento de que o processo de internacionalização acirrou ainda mais a competitividade e a mercantilização do conhecimento, constituindo o que alguns autores têm denominado de capitalismo acadêmico (MAUÉS, 2015; MACEDO *et al.*, 2018a; SUDBRACK; NEGRO, 2016).

Todo esse processo gerou forte impacto no caminho de arregimentar o ensino superior a uma indústria de serviços, com forte tendência à competitividade econômica, alavancando as economias emergentes e consolidando aquelas já robustas; principalmente quando o interesse da internacionalização está mais voltado aos interesses comerciais do que aos aspectos científicos, culturais e sociais do conhecimento (MAUÉS, 2015).

Todo o panorama apresentado até aqui vem contribuindo para o desenvolvimento de muitas cidades e regiões, ao tempo que aprofundou o deslocamento da formação de muitos profissionais dos grandes centros urbanos para localidades afastadas das metrópoles. Esse fato vem contribuindo para a formação de profissionais voltados para o desenvolvimento regional, estimulando sua permanência em cidades no interior do país (SEIXAS, 2014; CARVALHO, 2014).

No bojo de todo esse processo, a formação graduada aproximou os estudantes de novas realidades e cenários de práticas, reflexões, teorizações, objetos de pesquisa e de intervenção profissional. Ademais, houve maior diversificação do perfil dos estudantes que têm ingressado nas universidades públicas desde então, localizadas, atualmente, fora do eixo das grandes capitais do país. Carvalho (2014) relata que o ensino superior passou a incorporar, gradativamente, novos grupos sociais que até então estavam às suas margens, tornando mais presente nas universidades públicas um grupo socialmente diferenciado. A esse respeito, Nomeriano, Moura e Davanço (2012) dão destaque para o “estudante-trabalhador”, que, inserido no ensino superior

público, passou a enfrentar inúmeras dificuldades para participar das atividades de pesquisa e extensão, ficando, muitas vezes, limitado à dimensão do ensino.

Chiroleu (2009), em seus estudos, aponta que as políticas de expansão surgiram como uma possibilidade histórica de superação da desigualdade social e educacional no país ao oportunizar a inclusão de uma parcela da população até então distante do mundo acadêmico. Todavia, muitos desafios e exigências têm sido colocados à universidade, como instituição, para a efetivação desse processo até hoje.

Sabemos que o processo de expansão e interiorização da educação superior não é linear, pelo contrário, é um processo dinâmico, com conflitos, ambivalências, dilemas e disputas de diferentes ordens. As pesquisas que têm tomado a política de interiorização como objeto de estudo, em sua maioria, são motivadas pelas mudanças e efeitos que essa política tem produzido no cenário da educação pública superior, e na vida de milhares de famílias que não precisam mais se deslocar para os grandes centros urbanos para ter acesso a uma formação profissional pública e de qualidade. Os estudos neste campo têm sido realizados com o interesse de analisar e discutir os avanços e limites, bem como as particularidades, dos processos de expansão e interiorização nas diferentes regiões do país (PADIM, 2014; NASCIMENTO; HELAL, 2015; JESUS, 2016; CORAL, 2016; GÓES, 2016).

Os estudos emergentes nesse campo apontam para a necessidade de investigações que revelem as singularidades desse processo, considerando os avanços, os entraves, os retrocessos e as possíveis articulações com outras políticas nacionais. Entendemos que as iniciativas dos governos petistas nas políticas sociais não devem ser desconsideradas, apesar de suas ambivalências. Compreendemos que elas precisam ser analisadas pelas contradições e pelos interesses envolvidos no “projeto de desenvolvimento” proposto por esse governo. Além disso, se faz necessária a articulação com um conjunto de outras políticas sociais que promovam condições igualitárias de acesso e permanência no ensino superior, principalmente para estudantes em condições de vulnerabilidade social, pois, sem isso, é difícil avançar para uma efetiva democratização do acesso ao ensino superior.

2.3 A expansão e interiorização da Universidade Federal de Alagoas para o agreste alagoano

A Universidade Federal de Alagoas (UFAL) foi criada em 1961, no fim do governo do presidente Juscelino Kubitschek, através da reunião das faculdades de Direito (1933), Medicina (1951), Filosofia (1952), Economia (1954), Engenharia (1955) e Odontologia (1957). Destaca-

se que todos esses cursos já existiam no estado e funcionavam de maneira isolada, seguindo o exemplo histórico de outros estados brasileiros. Nesse ínterim, o nascimento da UFAL foi uma resposta a pressões estudantis, que, junto aos poderes públicos e à sociedade alagoana, reivindicavam a formação de profissionais em nível superior com a finalidade de promover a modernização do estado na década de 1950 (CAVALCANTE; VERÇOSA, 2011). Nesse sentido, o movimento pela federalização da universidade pública no estado, empreendido pelo médico Aristóteles Calazans Simões (doravante A. C. Simões)¹², junto com os dirigentes dos cursos e alguns políticos da época, foi um marco (SANTOS, 2016, 2018; TAVARES; VERÇOSA, 2011).

Santos (2016, 2018) e Tavares e Verçosa (2011) relatam que o ensino superior público em Alagoas se consolidou tardiamente, e que esse fato tem raízes históricas no processo de formação desse estado, que surgiu orientado pelo projeto sociopolítico e econômico da criação dos engenhos de açúcar. Em outros termos, com o desmembramento da capitania de Pernambuco, o estado de Alagoas foi organizado, desde suas origens, para servir ao projeto econômico colonial do plantio e cultivo da cana-de-açúcar. Logo, tendo como principal economia desde sua origem a monocultura da cana-de-açúcar, o estado de Alagoas historicamente se organizou a partir das relações entre latifúndio e exploração da mão de obra escrava, que gerou a negligência dos governos com os bens públicos, como saúde e educação, corroborando com o ciclo vicioso do analfabetismo em todo o território alagoano.

Essa realidade educacional do estado de Alagoas no início da República foi fruto, em boa medida, do processo social de formação de Alagoas no período colonial a partir de seu projeto econômico baseado nos engenhos de açúcar que exigia da população apenas novas formas de vassalagens, ou seja, submissão à cultura da cana-de-açúcar que já grassava a nova capitania que, no ato de sua criação, contava com apenas três pessoas portadoras de diploma de nível superior. Esse dado histórico e a morosidade para expansão do ensino primário, no início da vida social de Alagoas, já antecipam sob que condições e em que ritmo iria se desenvolver o ensino superior no referido estado (SANTOS, 2018, p. 34).

A UFAL começou a ocupar um espaço de relevância para a sociedade alagoana a partir da década de 1970, com a finalização da construção do campus universitário na capital do estado, Maceió, e a inserção de outros cursos de graduação, como Serviço Social, Agronomia,

¹² O médico Aristóteles Calazans Simões foi o primeiro reitor da UFAL. Sua gestão teve a duração de 10 anos, o mandato mais longo da história da universidade em Alagoas. O nome do campus na capital alagoana, A. C. Simões, é em sua homenagem.

Arquitetura, Enfermagem, Tecnólogo Mecânico, Tecnólogo Industrial de Açúcar-de-Cana, e as licenciaturas em Física, matemática, Química e Biologia.

A partir de uma racionalidade eminentemente técnica – como a representar o embrião do hoje tão decantado planejamento estratégico – a gestão da década de 70 estruturaria, portanto, planos de ação – os primeiros formalizados para a universidade – dentre os quais figuravam objetivos e metas voltados para a formação do corpo docente e para o desenvolvimento da pesquisa. É que em 1975, embora a ampliação do quadro docente, nos últimos 5 anos, tenha sido de 539 docentes, em termos de titulação a UFAL somente dispunha de 13 mestres e 3 doutores, com dois projetos de pesquisa concluídos naquele ano. O número de docentes afastados para mestrado naquele ano, porém, já era de 79 (TAVARES; VERÇOSA, 2011, p. 136).

Mesmo a UFAL tendo ampliado seus cursos e seu quadro docente durante sua primeira década de vigência, ela continuou imprimindo um perfil de formação marcadamente profissionalizante e tecnicista nas décadas de 1970 e 1980. Conforme apontam os autores citados anteriormente, a universidade em Alagoas chegou ao fim dessas duas décadas com uma estrutura mais modernizada, com investimentos na expansão e qualificação do quadro de servidores docentes e técnico-administrativos; contudo, havia ainda poucos registros do desenvolvimento de pesquisas no campus. A iniciativa em torno da realização de pesquisas e de atividades de extensão ocorreu, durante as primeiras décadas de funcionamento, mediante o incentivo de programas especiais resultantes de convênios com entidades regionais e nacionais, sendo desenvolvidos pelos mesmos grupos de trabalho.

Com uma história relativamente recente, a UFAL, nessas seis décadas de fundação, vem se consolidando como a instituição universitária pública de maior referência no estado. Através da ampliação dos cursos de graduação e pós-graduação, ela vem ampliando a oferta de atividades de pesquisa e extensão, junto ao ensino, e assim vinculando-se cada vez mais às demandas dos municípios em que está presente. Nessa direção, a instituição tem ocupado lugar relevante na produção do conhecimento e no desenvolvimento socioeconômico de Alagoas em diferentes campos; sobretudo contribuindo como instrumento para minimizar as desigualdades sociais, econômicas e educacionais que demarcam a vida do povo alagoano, uma vez que Alagoas é um dos estados brasileiros com um dos maiores indicadores de desigualdade social do país, onde a população convive com um alto nível de pobreza e vulnerabilidade social em vários âmbitos (IPEA, 2012; BRASIL, [2020]).

Após 45 anos com atividades centralizadas na capital do estado, a UFAL iniciou um movimento de expansão e interiorização para outras regiões do estado, estimulado, principalmente, pelas políticas públicas gestadas nos governos do PT, especialmente pela criação do

Reuni. A adesão a esse programa permitiu a expansão tanto qualitativa como quantitativa do *Campus* A. C. Simões, em Maceió, como possibilitou a criação do *Campus* Arapiraca, no agreste alagoano; e posteriormente do *Campus* do Sertão, na cidade de Delmiro Gouveia. Nóbrega (2017, p. 69) aponta que as políticas implementadas nesses governos contribuíram significativamente para a “expansão universitária no interior alagoano e, por conseguinte, no significativo aumento de matrículas”. Santos (2016, p. 65) também reflete sobre esse aspecto e afirma que

[desde] o ano de 1961, até o ano de 2006, a UFAL se encontrava confortável em Maceió, capital do estado, deixando desassistidos jovens e adultos da região do agreste, da zona da mata, do sertão e do litoral que não tinham condições econômicas de se deslocar até a capital para cursar a educação superior pública, gratuita e de qualidade oferecida pela universidade federal de seu estado.

A respeito da discussão que envolve o deslocamento da Universidade Federal da capital para o interior de Alagoas, alguns autores assinalam que esse movimento se deu de maneira tardia, acontecendo quase meio século após a existência da instituição no estado (TAVARES; VERÇOSA, 2011; NÓBREGA, 2017; SANTOS, 2016; GÓES, 2016). Contudo, levando em consideração o processo histórico da formação social e educacional do povo alagoano, a demora no acesso e na democratização da educação pública de nível superior nas cidades do interior é um fato que dialoga com a realidade socioeducacional mais ampla dos diferentes níveis de educação ofertados pelo estado como um todo (SANTOS, 2016; CORAL, 2016).

As políticas para educação do governo federal nos anos 2000, principalmente aquelas ligadas à expansão do ensino superior público, motivaram o processo de interiorização da UFAL, contribuindo para consolidar e reposicionar a oferta pública e gratuita da educação superior no estado. Segundo Santos (2016), incentivada pelo programa do governo, a gestão da UFAL, em 2004, formou uma comissão de estudos para estruturar a proposta de interiorização, objetivando a construção de um projeto condizente com as demandas territoriais e econômicas de cada região, buscando dar prioridade ao atendimento de estudantes em condições de vulnerabilidade socioeconômica.

A pesquisa de campo, realizada para auxiliar a construção do projeto de interiorização da UFAL, consistiu em três campanhas realizadas no interior do estado de Alagoas: a primeira no litoral, a segunda no agreste e a última no sertão. A pesquisa se realizava em dois níveis (espontâneo e induzido) com três extratos da sociedade local: 1- alunos da segunda e terceira séries do en-

sino médio da rede estadual de ensino; 2- lideranças locais: políticas e comunitárias; 3- professores e sociedade local. Na pesquisa induzida, apresentava-se uma relação de cursos e perguntava-se quais daqueles a pessoa faria. Na espontânea: quais cursos ou que curso você queria fazer? [...] Essas campanhas, realizadas por alunos do curso de Administração, juntamente com a divisão do nordeste em sub-regiões naturais, com vocações econômicas próprias, conforme classificação do geógrafo Manoel Correia, vão servir de auxílio para construção do Projeto de Interiorização da UFAL (SANTOS, 2016, p. 77).

A comissão organizada para elaborar o projeto de interiorização da UFAL apresentou, no ano de 2006, o documento intitulado *Projeto de interiorização da Universidade Federal de Alagoas: uma expansão necessária* (UFAL, 2018), o qual apresentou as vocações econômicas das sub-regiões naturais do estado (zona da mata/litoral, agreste e sertão). A partir do levantamento que a comissão realizou das demandas potenciais por educação superior em cada região, foi articulada a criação do *Campus Arapiraca*, na região agreste, como a primeira etapa do processo de interiorização; e, para a segunda etapa da interiorização, o *Campus* de Delmiro Gouveia, respondendo às demandas da faixa do sertão. Em relação, especificamente, ao município de Arapiraca, o documento traz o seguinte relato:

O município sede do Campus Arapiraca, assim como seus municípios-Polo, correspondem, respectivamente, ao grupamento municipal de quatro Coordenadorias Regionais de Ensino, definidas pela Secretaria de Estado de Educação de Alagoas, cuja demanda potencial total por cursos de graduação universitária é representada por 70.354 alunos matriculados no ensino médio [...]. Esta demanda representa 32,18% da demanda estadual (218.625 matrículas). São jovens que buscarão ingressar na universidade, sem que a maioria deles tenha condição de fazê-lo senão na universidade pública e gratuita e próxima da sua residência, devido a sua baixa capacidade de deslocamento para Maceió e seu baixo nível de renda familiar (cerca de três salários mínimos) (UFAL, 2018, p. 16, grifos do autor).

Coral (2016) afirma que conhecer as especificidades do agreste e do sertão alagoano é fundamental para pensar políticas específicas destinadas a esse território, as quais possibilitem o desenvolvimento regional e a garantia de direitos básicos à população que reside na região. Assim, diante dos dados, a presença da UFAL na região agreste se apresentou como um avanço legítimo naquele período. Portanto, foi nesse contexto que a UFAL iniciou seu projeto de interiorização com a criação do *Campus Arapiraca*, no ano de 2006.

O município de Arapiraca fica a 120 km de Maceió, e é considerado a segunda cidade com maior população do estado de Alagoas. Historicamente se apresenta como um polo econômico e cultural importante na região do agreste, ocupando geograficamente uma posição

central entre os municípios alagoanos, de maneira que acaba recebendo estudantes oriundos, tanto do próprio município, como de cidades circunvizinhas, como: Belém, Maribondo, Viçosa, Feira Grande, Taquarana, Anadia, Quebrangulo, Igaci, Craíbas, Tanque D'arca, Major Isidoro, Pão de Açúcar, Estrela de Alagoas, Santana do Ipanema, São Sebastião, Coité do Nóia, dentre outros pequenos povoados da região.

Em 2006, o *Campus* Arapiraca iniciou suas atividades com 16 cursos de graduação. Desses, 11 cursos estavam localizados na própria cidade de Arapiraca, sede do *Campus* (Administração, Agronomia, Arquitetura, Ciência da Computação, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Física, Matemática, Química e Zootecnia); dois cursos foram alocados na Unidade Educacional de Palmeira dos Índios (Serviço Social e Psicologia); outros 2 na Unidade Educacional de Penedo (Engenharia de Pesca, e Turismo) e um curso na Unidade Educacional de Viçosa (Medicina Veterinária); e, ainda, dois cursos de pós-graduação *lato sensu* (Filosofia e Enfermagem). Atualmente, novos cursos foram criados, e esse *Campus* possui 34 cursos de graduação no total, distribuídos entre a sede e as Unidades Acadêmicas fora dela. São aproximadamente 6.000 alunos regularmente matriculados, sendo 75% oriundos de escolas públicas e distribuídos por 65 municípios alagoanos (CORAL, 2016).

Vários autores (UCHOA *et al.*, 2014; NEVES; SARMENTO, 2015; CORAL, 2016; GÓES, 2016; NASCIMENTO, 2017; NÓBREGA, 2017; SANTOS, 2018) destacam que o processo de expansão e interiorização do ensino superior público em Alagoas, engendrado pelo deslocamento da UFAL para territórios e contextos não hegemônicos, tem produzido impacto no semiárido alagoano, movido, especialmente, pela ampliação do número de municípios atendidos atualmente por essa instituição.

O reposicionamento da UFAL para as cidades do interior tem refletido na dinâmica dos municípios, reverberando no desenvolvimento dos setores econômicos e produtivos locais, bem como no processo de desenvolvimento social, intelectual, cultural e de qualificação profissional. Coral (2016) afirma que o aumento do número de vagas nos cursos de graduação e pós-graduação, em cidades distintas da capital do estado, tem contribuído diretamente no processo de democratização e acesso à educação superior pública para uma parcela considerável da população que não detém condições financeiras para arcar com as despesas de um curso superior nas capitais ou em instituições privadas. A política de interiorização tem permitido o acesso de famílias de baixa renda a cursos historicamente voltados para as elites brasileiras, como é o caso das engenharias, da arquitetura e do curso de medicina, por exemplo.

Uchoa *et al.* (2014) apontam que, ao nível econômico, esse avanço pode ser visto desde o momento em que começa a ser instalado um *campus*/unidade universitária na região e/ou no

município, pois uma série de investimentos já começam a movimentar a econômica local, provocada pela chegada de estudantes, docentes e técnicos de outras localidades. Mudanças estruturais e produtivas começam a ocorrer nas cidades para atender a essa nova demanda.

A criação do *Campus Arapiraca* estimulou a abertura e o crescimento de diversas atividades comerciais e produtivas ligadas a diferentes setores, potencializando o desenvolvimento das vocações econômicas da região agreste e seu entorno; ademais, tem contribuído significativamente para o aumento da formação de quadros profissionais em diferentes áreas, influenciando os arranjos produtivos locais ligados a atividades de diferentes profissões. Uchoa *et al.* (2014, p. 3) afirmam que a oferta de vários cursos de graduação no interior remonta “[à] possibilidade de reter na região o capital intelectual formado, promovendo assim, um desenvolvimento local sustentável”. Dessa maneira, o conhecimento, engendrado pela universidade federal, tem sido uma mola propulsora para o desenvolvimento regional.

A possibilidade de acesso à formação graduada gratuita e de qualidade, propiciada pela universidade pública, tem contribuído com o desenvolvimento social, cultural e intelectual da região agrestina em diferentes aspectos. Um desses aspectos é a inclusão das demandas da região no debate acadêmico, realizada atualmente, de maneira mais enfática, por docentes e discentes distribuídos nos diferentes cursos; sobretudo pela interdisciplinaridade e a sustentabilidade de ações que são realizadas mediante o diálogo da academia com a realidade das comunidades e populações locais. Um exemplo disso são as discussões, pesquisas e projetos de extensão realizados no *Campus* tendo como interlocutores as comunidades quilombolas, indígenas e a população rural (LUSA, 2013; FERNANDES, 2014; ALBUQUERQUE; LUSA; SILVA, 2015; FERNANDES; SANTOS, 2016; ALVES; FERNANDES; MESQUITA, 2021).

Nessa mesma perspectiva, outro aspecto relevante é a própria transmissão da cultura universitária na região do semiárido alagoano. A difusão de princípios ligados à democracia, liberdade, responsabilidade social e o respeito à diversidade étnico-cultural tem deixado marcas importantes na região, as quais reverberam nas esferas políticas, sociais e culturais dos municípios (GÓES, 2016; NÓBREGA, 2017; UFAL, 2020).

Com a expansão, também é possível perceber uma mudança no perfil dos estudantes. É visível, atualmente, uma presença maior de uma população pouca representada, até então, nas universidades públicas, como negros, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, a população LGBTQIA+, estudantes de escolas públicas, moradores da periferia e das zonas rurais. Essa mudança tem permitido atender, em parte, demandas históricas relacionadas ao acesso à educação superior pela população do campo, considerando que, na grande maioria das vezes, no cenário da

expansão, esses estudantes compõem a primeira geração da família a obter um diploma de ensino superior (UFAL, 2020).

Por outro lado, a ampliação da universidade para o interior tem sido marcada por embates entre expectativas sobre a educação superior e as fragilidades estruturais e de recursos humanos que fornecem subsídios, e são imprescindíveis à consolidação do projeto ligado às universidades interiorizadas. Nesse sentido, não podemos negligenciar as críticas e as dificuldades relatadas concernentes ao contexto de expansão universitária desde sua criação, principalmente aquelas relativas aos poucos recursos que foram investidos para responder às demandas de construção e desenvolvimento de tal projeto, e às dificuldades de consolidar a interiorização e a democratização do ensino superior público em regiões distantes dos centros urbanos (CORAL, 2016; GÓES, 2016; NÓBREGA, 2017).

Em linhas gerais, a implantação do Reuni não garantiu todos os recursos humanos necessários para a ampliação do número de vagas nas universidades; à medida que ampliou o acesso, ampliou-se também a demanda de trabalho dos poucos professores e técnicos. Assim, é importante pontuar aqui que a admissão do corpo docente e técnico no *Campus* do interior aconteceu com a contratação de pessoal em diversos níveis de qualificação profissional, quais sejam: especialistas, mestres, doutores e doutorandos. Sabemos que o processo de qualificação desses profissionais representa uma melhoria nas condições de formação do corpo docente, bem como na ampliação e consolidação das ações de ensino, pesquisa e extensão. Desse modo, é fundamental que a universidade assuma uma política institucional de qualificação continuada para os servidores, criando condições administrativas e financeiras para incentivar a qualificação. Por outro lado, é difícil, no contexto dos cursos interiorizados, a busca por qualificação sem que seja ampliado também o quadro de professores.

Com o REUNI, a criação de novos cursos se deu sob a base da máxima exploração do trabalho do professor, o que se reflete no reduzidíssimo quadro de docentes e de técnicos para os cursos. Com a alta carga de trabalho (que não se resume a horas no ensino), não há como um colega assumir a carga horária do outro, o que tornaria seu trabalho inviabilizado pelo excesso de atividades. Disto decorre a inviável proposta de um sistema de “fila” dentro dos cursos, considerando que os primeiros a buscar a qualificação são os docentes mais antigos, o que significa que os recém-contratados só poderiam iniciar sua qualificação daqui a 20 anos (UFAL, 2012, p. 15).

Nesse caminho, todas as precariedades do início da interiorização, desde a ausência de estrutura física adequada, à falta de professores e de funcionários administrativos, passando também pelos escassos investimentos na assistência estudantil, marcaram, e continuam marcando, a formação de inúmeros estudantes na universidade instalada no interior que enfrentam,

cotidianamente, inúmeras dificuldades para garantir a própria permanência na graduação (TENÓRIO, 2013; GÓES, 2016; NÓBREGA, 2017).

Compreendendo que essa discussão não se esgota aqui, mas concluindo por este momento, a universidade pública se mantém como uma instituição de relevância social estratégica para desenvolvimento do país em diferentes aspectos e regiões, principalmente considerando o lugar que ocupa na produção e transmissão de conhecimento em diferentes frentes. Nessa direção, ao tempo que o deslocamento da UFAL para o interior do estado de Alagoas tem trazido diversos avanços para o cenário do semiárido alagoano, também tem evidenciado tensões, lacunas e dificuldades existentes no processo de consolidação da educação superior pública para o interior.

3 A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA: HISTÓRIA E DESAFIOS DA PROFISSÃO NO BRASIL

Ao falar da Psicologia, e, conseqüentemente, da formação do psicólogo, é necessário ter em mente que as discussões que demarcam esse cenário são plurais, amplas e polissêmicas; marcadas por teorias e práticas distintas que buscam coexistir em um mesmo território. A constituição da Psicologia, enquanto ciência e profissão, é marcada pelas condições sociais e históricas que organizaram este campo, perpassadas, principalmente, pelas teorias e práticas que a orientam e a subsidiam.

O debate e a reflexão sobre a formação em Psicologia só são possíveis a partir de uma compreensão histórica, social e cultural da emergência e consolidação deste campo do conhecimento, partindo da compreensão que, ao se debruçar sobre o estudo de uma determinada área, é necessário se debruçar sobre sua história, revisitando os aspectos que a constituíram como tal, uma vez que os campos de conhecimento não estão deslocados do contexto histórico em que emergiram. Assim, trazer à tona o debate sobre a Formação em Psicologia é vislumbrar e dar visibilidade às questões históricas, sociais e culturais que a constituíram no decurso de sua trajetória.

Este capítulo versa sobre a história da formação graduada em Psicologia no país, sua inserção nas instituições de ensino superior, e os caminhos e desafios alçados pela profissão desde então. Especificamente, nossa atenção recairá sobre o desafio da interiorização dos cursos de graduação em Psicologia no país a partir dos anos 2000, através da expansão das universidades públicas, fenômeno recente e que tem produzido mudanças na profissão, tanto a nível teórico quanto prático, em função desse novo contexto, que difere daquele em que o campo de saberes e práticas da Psicologia foi tradicionalmente engendrado (MACEDO; DIMENSTEIN, 2011; YAMAMOTO, 2012; NÓBREGA, 2017).

3.1 Breve introdução à história da formação em Psicologia no Brasil

Bock (2008, 2009a) aponta que uma profissão se constrói através da história de uma sociedade, em um tempo histórico que permita seu surgimento e que dela necessite. Nesse sentido, a Psicologia se consolidou no Brasil, enquanto ciência e profissão, vinculada ao projeto de modernização da sociedade brasileira, marcado por uma economia de caráter nacional-desenvolvimentista em meados do século XX; aliado a interesses políticos, econômicos e

sociais das classes dominantes que investiam, especialmente, na produção de conhecimento psicotécnico para efetivar os interesses de higienização e ordem social nesse início de século. Desse modo, ao falarmos sobre a formação em Psicologia no Brasil, nos remeteremos à história nacional e à relação que o país desenvolveu com o conjunto de transformações ocorridas no mundo, estabelecidas a partir do interesse das classes dominantes.

No Brasil, a profissão de psicólogo foi regulamentada em 1962, mediante a Lei nº 4.119 (BRASIL, 1962a), de modo que, a partir dessa data, deu-se início ao período de profissionalização da história da Psicologia no Brasil; momento marcado pela consolidação de um referencial legislativo e um normativo para a profissão, o que impulsionou as primeiras experiências de formação universitária e a expansão de campos de atuação (ANTUNES, 2006).

Não temos o intuito neste texto de refazer todo o caminho histórico percorrido pela Psicologia nos períodos que antecederam sua regulamentação, pois extrapolaria o escopo deste capítulo. Nesse sentido, apresentaremos alguns pontos, a nosso ver, importantes para situar o leitor a respeito de como as ideias psicológicas foram se apresentando no território brasileiro. O resgate desse momento é significativo na medida em que os seus acontecimentos foram fundamentais para o processo que formou as bases para o reconhecimento oficial da Psicologia como ciência independente, e para o seu desenvolvimento no campo de ensino e aplicação.

Segundo os autores que empreenderam uma revisão histórica da Psicologia no Brasil (PESSOTTI, 1988; ANTUNES, 2006; ESCH; JACÓ-VILELA, 2001; JACÓ-VILELA, 2012; LOURENÇO FILHO, 1971), foi no cenário dos anos de 1950 que se deu no início à formação de um saber psicológico brasileiro em moldes acadêmicos, principalmente arregimentado ao contexto da medicina e da educação – solos nos quais a Psicologia começou a ganhar contornos próprios de disciplina autônoma –, contribuindo em iniciativas pioneiras nesses campos de estudo. A inserção de temas referentes à Psicologia nos currículos das escolas de formação do magistério e nas faculdades de medicina contribuiu para a criação dos primeiros laboratórios de psicologia no país, ligados a estudos em medidas escolares, testes psicológicos, neurologia e psiquiatria. A inserção da Psicologia como disciplina em diversos cursos no ensino superior passou a conferir importância e credibilidade ao saber psicológico científico, mais aplicado e experimental, o que acabou se constituindo um passo importante nas décadas seguintes para a criação dos cursos de Psicologia. Essa ciência foi se estabelecendo em instituições educacionais e médicas, ambientes representados por intelectuais das classes média e alta, favorecendo com que os estudos assumissem uma postura “neutra” e descomprometida com o cenário político e econômico da virada do século (PESSOTTI, 1988, p. 26).

Conforme apontam diversos autores (PESSOTTI, 1988; ANTUNES, 2006, 2012;

JACÓ-VILELA, 2012; SEIXAS, 2014), a Psicologia iniciou seu processo de consolidação no Brasil, de fato, entre os anos de 1930 e 1962, quando passou a se tornar uma especialidade nos programas de pós-graduação, se distanciando da interface com outros saberes e voltando seu foco cada vez mais para as questões do indivíduo. Nesse período também teve início a consolidação das universidades brasileiras, e com elas diversos campos disciplinares foram se tornando autônomos, inclusive o da Psicologia.

A Psicologia expandiu seu ensino em cursos superiores de diferentes áreas, começou a produzir estudos e pesquisas, ampliou as perspectivas de aplicação de seus estudos e descobertas, aumentou a publicações de livros e periódicos, criou associações de Psicologia, realizou os primeiros congressos e expandiu campos de atuação, que da educação estendeu-se para o campo do trabalho e para a prática clínica. Esses acontecimentos geraram as condições para a abertura dos primeiros cursos de Psicologia no país, na década de 1950, e, conseqüentemente, seu reconhecimento, em 1962, com o estabelecimento de um currículo mínimo para a formação.

Em 1953, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO) criou o primeiro curso de Psicologia no país, apesar de não ter um caráter oficial, considerando a inexistência de uma legislação da profissão vigente na época (ESCH; JACÓ-VILELA, 2001; JACÓ-VILELA, 2012; OLIVEIRA, 2015). Com a presença da Psicologia no cenário universitário ficou cada vez mais marcante a preocupação com a homogeneização do currículo na formação, emergindo, em consequência disso, embates políticos entre divergentes projetos em torno da composição curricular mínima exigida para a consecução do diploma desse novo profissional, e o tempo de duração do curso. Concomitante a isso, instaurou-se um movimento em vários segmentos para a regulamentação dos cursos e da profissão (ESCH; JACÓ-VILELA, 2001).

O percurso para a regulamentação da profissão não foi um processo fácil. Pelo contrário, as discussões duraram aproximadamente dez anos, com idas e vindas na tramitação de projetos na câmara e no Conselho Nacional de Educação (CNE), com debates polêmicos e acirrados instaurados por diferentes associações que existiam na época. Havia posições divergentes na estruturação dos cursos: um grupo defendia um curso com o caráter mais generalista, e outro grupo, uma psicologia mais aplicada, com foco nas “especializações”, o que significava perfis profissionais diferentes. Os dois projetos apontavam divergências em relação aos limites da atuação profissional, às disciplinas do currículo, aos locais e a duração da formação, além das orientações ideológicas distintas quanto ao caráter da Psicologia como ciência pura ou aplicada. Ao final prevaleceu a concepção do profissional generalista, deixando a parte de especialização

para o nível de pós-graduação. Desse modo, “o psicólogo estaria habilitado a trabalhar em quaisquer das especialidades, havendo possibilidade de mudança em seu foco de atuação, realizada durante a carreira, obedecendo a princípios éticos de oferta de seus serviços à medida de seu treinamento” (OLIVEIRA, 2015, p. 100).

Após muitos debates, a Lei nº 4.119 (BRASIL, 1962a) foi promulgada em 27 de agosto de 1962, passando a reconhecer e regulamentar a profissão de psicólogo. Ao fim do mesmo ano, o CNE aprovou o Parecer nº 403 (BRASIL, 1962b) que instituiu o currículo mínimo, que deliberava os aspectos relativos à formação para os cursos de Psicologia que, nesse momento, foi estruturado em três modalidades: bacharel, licenciatura e Psicólogo. Essas modalidades seriam cursadas no período de cinco anos de formação, estando divididas em uma parte teórica e outra prática, dispondo, ao final do curso, a escolha de estágio nos três principais campos de atuação naquele período: a clínica, a escola e a indústria.

Mello (1989) relata que houve, no decorrer de várias décadas, tentativas de mudança desse currículo mínimo; contudo, nenhuma delas obteve o êxito necessário para a consolidação de propostas de modificação. As mudanças vieram a acontecer apenas em 2004, após intensos processos de discussões, debates e revisões dos currículos. Pelo currículo mínimo¹³, a transmissão de conhecimentos e o processo de aprendizagem ocorria mediante o parcelamento de disciplinas e pelo acúmulo de informações fragmentadas e desconectadas do seu contexto social.

Para a formação, além do currículo, também foi exigida a instalação de clínicas-escola¹⁴ nos cursos de Psicologia. As clínicas-escola foram ambientes criados com o intuito de atender à exigência legal de ter um espaço de formação profissionalizante, bem como consolidar e articular as competências centrais desenvolvidas nos cursos de Psicologia naquele período. Segundo a lei nº 4.119, em seu artigo 7º, alínea b (BRASIL, 1962^a, p. 1), cada curso deveria organizar “[...] serviços clínicos e serviços de aplicação à Educação e ao Trabalho, abertos ao público, gratuitos ou remunerados, de acordo com o tipo de formação que pretendam oferecer nesse nível de Curso”. Nesse sentido, essa necessidade foi uma tendência ideológica da época, expressa por uma concepção de Psicologia aplicada e conservadora, com predomínio da clássica divisão da Psicologia nas áreas educacional, organizacional e clínica, o que corroborou

¹³ Aprofundaremos as questões sobre o currículo mínimo e as Diretrizes Curriculares Nacionais no segundo tópico deste capítulo.

¹⁴ O termo clínica-escola veio a ser substituído por “serviço-escola” a partir do 12º Encontro de Clínicas-Escola do Estado de São Paulo, em 2004 (MELO-SILVA; SANTOS; SIMON, 2005). A mudança no termo teve como propósito ampliar as modalidades de intervenção do psicólogo para além daquelas com características eminentemente clínicas; buscando promover a adequação dos serviços prestados às necessidades específicas da população, contribuindo para maior inserção social da Psicologia.

diretamente com a atuação do psicólogo voltada para um modelo econômico e social específico, o liberal.

Vivenciando um momento em que os interesses econômicos eram antagônicos, a economia (neo)liberal, a partir da ideologia do Estado mínimo, se apoiava em grupos e princípios racionais, “científicos”, que centralizassem no indivíduo a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso, demarcando uma redução da regulação do Estado sobre a vida e o controle social, gerando limites à atividade governamental por um lado, e por outro o incentivo à livre competição de mercado e à inflexão em relação aos processos políticos e sociais (BERNARDES, 2004). Nas palavras do autor, a Psicologia como área de conhecimento se consolida fortalecendo o modelo econômico capitalista, aspecto que contribuiu para imprimir no psicólogo a marca do profissional liberal, com atuação privada, individual, de maneira que a profissão começa a ser desenhada como uma atividade que pode ser “exercida com independência, sem vinculações hierárquicas; é livre; (com) predomínio do exercício das faculdades intelectuais e conhecimentos técnicos – tal como a atividade do médico, advogado, engenheiro, etc.” (BERNARDES, 2004, p. 26).

A partir do momento em que a Psicologia foi regulamentada, os cursos de graduação passaram a privilegiar uma formação voltada a solucionar os “desvios” de comportamento e melhor ajustar e adaptar o sujeito ao seu lugar de trabalho, à sociedade, às normas e ao que era considerado hegemonicamente “normal”; principalmente a partir das demandas históricas do pós-guerra e do regime militar.

O contexto em cena exigia do profissional psicólogo tratar dos sobreviventes da guerra, separar os loucos dos normais, precisava-se indicar o melhor trabalhador para o cargo solicitado pelas indústrias, surgidas com a revolução industrial. Era preciso diagnosticar crianças com problemas na escola, trabalhadores que não se adequavam aos seus cargos. Para tanto, também foi preciso importar modelos de tratamento e diagnóstico já existentes, o que ocorre ainda nos dias de hoje, instrumentos que pudessem identificar os mais aptos e os mais inteligentes. Os que não se incluíam nos comportamentos ou desempenho esperados, na escala de inteligência solicitada, por exemplo, tornavam-se o “problema”. Em certa medida, a Psicologia, e principalmente, a Psicologia clínica, destacam-se como o lugar de tratar desses desvios, de tudo o que foge à normalidade (SOUZA, 2007, p. 18-19).

Os trabalhos de Coimbra (1995), Hur (2007, 2012) e Scarparo, Torres e Ecker (2014) apontam que, enquanto categoria, oficializada nacionalmente, a Psicologia se fortaleceu no período da ditadura consolidando suas ações alinhada politicamente ao regime ditatorial. Segundo

esses autores, a profissão atuava de maneira conservadora, priorizando as questões organizativas e técnicas, como a criação dos conselhos e a defesa dos testes psicotécnicos; assumindo uma posição distante e pouco implicada com as questões sociais e políticas que gerassem conflito com o estado ditatorial.

Foi durante a ditadura militar que as instâncias regulamentadoras do exercício da profissão, os conselhos profissionais e sindicatos, foram criadas com a finalidade de produzir força e legitimidade, e defender a profissão que acabara de nascer. Segundo Hur (2007, 2012), os psicólogos começaram a se mobilizar para instituir as suas associações profissionais a partir de 1969, período de maior repressão e intensa violência política no país, em que vigorou o Ato Institucional nº 5 (AI-5)¹⁵; contudo, “a organização dos psicólogos não foi feita como um movimento social, reivindicador, e sim numa ação institucionalizada, direta, com os representantes do estado da ditadura” (HUR, 2012, p. 74).

Em 1971 foi aprovada a lei nº 5.766 (BRASIL, 1971), que dispõe sobre a aprovação dos Conselhos Profissionais de Psicologia, com a criação do Conselho Federal de Psicologia (CFP) e dos Conselhos Regionais de Psicologia (CRP). Contudo, a instalação dos Conselhos só ocorreu três anos depois, quando o sindicato foi oficializado com a associação de um terço dos profissionais que atuavam em São Paulo.

Embasada em argumentos de uma pretensa cientificidade neutra, marcada por um viés positivista, a Psicologia se manteve omissa e distante de uma reflexão política sobre os efeitos de suas práticas durante o contexto da ditadura. Ficou explícita uma atuação em conformidade política ao Estado ditatorial, evitando a participação em manifestações que contrapunham o regime, bem como fornecendo legitimação científica aos processos de ajustamento, exclusão, opressão, preconceito, desigualdades e violências que ocorriam naquele período.

Assumindo, cada vez mais, práticas com características reguladoras e normatizadoras, a/os psicóloga/os atuavam frente ao ajustamento do indivíduo na sociedade, pautando-se em parâmetros de “normalidade” e “patologia” para “tratar” os desvios e os desviantes. Coimbra (1995) afirma que as categorias políticas foram transformadas em categorias psicológicas, promovendo na vida social um esvaziamento político e uma ascensão à psicologização, através da

¹⁵ Os Atos Institucionais foram um conjunto de normas que concediam plenos poderes aos militares, consolidando uma série de medidas e dispositivos para o fortalecimento do aparato repressivo, com base na Doutrina de Segurança Nacional. O AI-5 é o marco que inaugurou o período mais sombrio da ditadura. Por meio do AI-5, a Ditadura Militar iniciou o seu período mais rígido de violência, com a censura aos meios de comunicação, com intensa perseguição e prisão dos opositores políticos, a cassação de direitos políticos, a reforma e aposentadoria de militares (da oposição) e intelectuais, proibição da mobilização dos movimentos sociais e a criação de mecanismos de controle e vigilância da sociedade civil. Neste momento as práticas de tortura se consolidaram como ações comuns dos agentes do governo.

patologização do cotidiano, especialmente, daqueles comportamentos ligados, notoriamente, à militância e à participação político-social.

As práticas psicológicas difundidas nesse período, sobretudo, entre as camadas médias urbanas da sociedade brasileira, contribuíram para o estabelecimento de uma cultura *Psi* supervalorizada (COIMBRA, 1995; BERNARDES, 2004; FIGUEIREDO, 2015). Propiciada, principalmente, pela valorização da experiência de individualidade e de intimidade – ocasionadas pela crise da noção de sujeito, produzida pela modernidade –, se consolidou a ideia de que a atividade do psicólogo era essencial para a sociedade da época, fortalecendo a hegemonia de certos estilos de vida e modos de pensar. Esse aspecto foi reforçado, inclusive, pela difusão da Psicanálise na sociedade brasileira.

Através de uma atuação que priorizava um modelo clínico liberal privatista, a psicanálise reificou a experiência de intimidade, a concepção de individualismo e o entendimento de uma subjetividade privatizada, em que a noção de subjetividade é concebida como individualizante e individualizada, universal, desconsiderando a complexidade dos processos multideterminados de subjetivação, e fortalecendo o imaginário de que a prática psicológica mais efetiva para trabalhar as questões do sofrimento é a clínica individual (FERREIRA, 2006; FIGUEIREDO, 2015).

Para além dos elementos levantados até aqui, outro fato que cooperou para a expansão da Psicologia após a sua regulamentação foi a abertura do ensino superior para a iniciativa privada, como um dos desdobramentos da Reforma Universitária de 1968. A privatização do ensino superior, produzida pela reforma na educação, foi uma das estratégias políticas adotadas pelos militares para incentivar o crescimento econômico e a lógica liberal no país mediante a ênfase em uma formação tecnicista e massificada, submetida às regras de mercado. Como afirma Bernardes (2004, p. 28), “a formação, portanto, se transforma em treinamento de um conjunto de técnicas desvinculadas da realidade social”.

Mesmo com o exacerbado controle do Estado e a restrição de direitos naquele momento, a Reforma Universitária, através da mercantilização do ensino e da aliança com setores empresariais da iniciativa privada, promoveu o crescimento da educação universitária, influenciando no aumento da quantidade de cursos de formação, que passou de quatro para trinta nos cinco primeiros anos após sua regulamentação (SEIXAS, 2014).

Com a educação transformada em mercadoria, através de um ensino superior predominantemente privado, houve um crescimento expressivo dos cursos de Psicologia na década de 1970 (COIMBRA, 1995). Entretanto, a maioria dos cursos criados em instituições privadas

apresentavam condições acadêmicas precárias, oferecendo cursos de baixo custo e alta rentabilidade, sem garantia de formação adequada e com várias limitações, como relata Antunes (2012, p. 60) no trecho a seguir:

Nessa época, foram criados muitos cursos de Psicologia que, para garantir a lucratividade, reduziam o número de disciplinas ao currículo mínimo, com docentes submetidos a baixos salários e com número elevado de alunos por sala de aula. Um grande contingente de alunos oriundos das camadas menos privilegiadas economicamente, que necessitavam estudar no período noturno para, com seu trabalho, pagar os custos de um curso superior muitas vezes de futuro incerto, formavam o corpo discente de muitas dessas instituições. A falta de docentes qualificados, a precariedade das suas condições de trabalho, as atividades restritas apenas ao ensino, desvinculadas da extensão e da pesquisa, contribuíram para uma crescente perda de qualidade do ensino da Psicologia. A isso deve-se acrescentar que o número de psicólogos formados era muito maior do que o mercado de trabalho demandava, em franco retraimento para a atuação do psicólogo se comparado ao período anterior ao da regulamentação da profissão.

Essa situação gerou preocupações para a categoria, tendo em vista o crescimento do número de profissionais formados a cada ano, muito superior ao que era absorvido no mercado, com limitações teóricas e práticas assentadas em um modelo de homem a-histórico, conservador, extremamente limitado e inadequado para intervir na realidade do país (DIMENSTEIN, 1998; YAMAMOTO, 2012; ANTUNES, 2012). Desse modo, de um lado a Psicologia se consolidava ampliando gradativamente seu espaço de atuação, e do outro, desempenhava sua atividade de forma limitada e inadequada às demandas ocasionadas pelas questões sociais emergentes.

De acordo com Hur (2012), em decorrência dessas problematizações, um grupo de psicólogos passou a se reunir à parte de suas associações no fim da década de 1970 e realizar discussões sobre a profissão e a realidade sociopolítica do país, o que deflagrou na decisão de montar uma chapa para concorrer às eleições do sindicato e dos conselhos. O grupo acabou vencendo as eleições, levando a uma renovação dos membros das instituições representativas da Psicologia, que passaram a assumir um posicionamento mais crítico e politizado sobre as questões do Estado e do exercício da profissão. Entretanto, mesmo com a mudança para uma gestão mais progressista e combativa, os conselhos continuavam assumindo a função de instituição disciplinar.

É importante compreender que a história da Psicologia brasileira esteve a todo momento articulada à história política do país e às ideologias presentes em cada período. Dessa maneira, após o período ditatorial, o processo de transição democrática pelo qual o país passou durante

a década de 1980 conduziu a Psicologia para um momento de mudanças, levando-a a discussões e debates que levantavam a defesa da necessidade de estabelecer um projeto político para a profissão, deslocando-se de uma ideologia predominantemente nacional-desenvolvimentista, na qual o compromisso era com as normas do Estado e com as classes dominantes, para uma “ideologia do compromisso social” (SILVA, 2015, p. 66; BOECHAT, 2017).

O ‘compromisso social’ constitui-se, portanto, como ideologia, ao passo que representa um conjunto de ideias emergidas com a finalidade de justificar posições em disputa em meio a conflitos sociais, internos e externos à área da Psicologia. O que não significa que a ideologia do compromisso social seja um todo homogêneo, pelo contrário. Como ideologia ela expressa as contradições da realidade em que emerge e a transitoriedade do movimento histórico a que se liga (SILVA, 2015, p. 66).

Sob a insígnia do “compromisso social”, um conjunto de concepções e práticas começaram a surgir, a partir da década de 1980, orientado pela ruptura de valores e posturas ligados às elites; sobretudo pela construção de uma nova relação entre a Psicologia e a sociedade, voltada para as políticas públicas e para a maioria da população e suas urgências (BOCK, 2008). Boechat (2017) corrobora, ao explicitar os temas de interesse nesse novo ciclo:

Em torno da *ideologia do compromisso social*, cuja marca principal consiste em condicionar a emancipação humana à radicalização da democracia participativa e, progressivamente, em limitar a ideia de emancipação aos quadros da emancipação política, orbitam os conceitos de cidadania, democracia, inclusão social, justiça social, participação social, bem como o clamor pela defesa e ampliação de direitos através da organização e fortalecimento da sociedade civil e da conquista de políticas públicas e sociais (BOECHAT, 2017, p. 63, grifo do autor).

Nesse novo momento, a Psicologia passou a questionar com maior veemência as bases positivistas que a sustentavam e se preocupar com a população, desenvolvendo uma consciência mais social e crítica voltada para a transformação e superação de uma profissão elitista, limitada e descomprometida com as classes subalternas. Os sinais de esgotamento do modelo de atuação do psicólogo como profissional liberal e, em consequência, o aumento de sua atuação como trabalhador assalariado, geraram as circunstâncias para que a Psicologia revisitasse seu quadro teórico-metodológico e sua atuação profissional.

Nesse percurso, progressivamente, começou a despontar produções teóricas mais críticas e atuações profissionais mais atentas à realidade. Um exemplo dessas produções foi o texto de Campos (2010), publicado originalmente em 1983, que trouxe a discussão sobre a função

social do psicólogo, situando o lugar do psicólogo na divisão social do trabalho inserido nas demandas capitalistas. A autora defende que “sua função resultou em ser exatamente o lugar da elaboração das práticas destinadas a adaptar o homem a esta nova realidade do trabalho parcelado, no interior da divisão do trabalho em manual e intelectual” (p. 209).

Outra produção, revisitada até hoje em muitos trabalhos, é o texto de Botomé (2010), publicado numa primeira versão em 1979, que discutiu a situação da profissão nesse período de transição. O autor debateu acerca da elitização da Psicologia, problematizando sobre quem a psicologia buscava servir e quais interesses atendia, considerando que apenas uma parcela bem pequena das famílias (5 a 15%) conseguia ter acesso aos serviços deste profissional, por ser um serviço extremamente caro, gerando a reflexão em torno daqueles que não teriam recursos financeiros para acessar o serviço da Psicologia.

Alguns dos aspectos trazidos à tona, continuamente, nessas produções, foram as questões ligadas à formação acadêmica, marcando a partir daí a importância de rever a proposta de formação no país. Botomé (2010, p. 192) identifica que “talvez tenhamos que rever o que aprendemos como profissionais e como estudantes de Psicologia. Nossos currículos não nos prepararam para viver e atuar no complexo “cenário” ou sistema das dificuldades que constituem a vida da (maior parte da) população do país”. Nesse percurso, os cursos de graduação começaram a ser cada vez mais questionados, uma vez que a prática profissional e a formação acadêmica se constituem em uma relação de interdependência, e, portanto, desempenham papel fundamental na reprodução de modelos de atuação inadequados à realidade, e na perpetuação do *status quo*.

A preocupação e a necessidade de repensar o modelo de formação tornou-se pauta cada vez mais presente nas discussões da categoria, acompanhando as transformações ocorridas de forma mais ampla no cenário nacional. Assim, era imprescindível rever os conhecimentos e práticas transmitidas na formação acadêmica e construir novas formas de trabalho e atuação a partir das demandas e questões enfrentadas pela maioria da população. No próximo tópico abordaremos as questões emergentes, nesses 60 anos de profissão, no debate em torno da formação acadêmica do psicólogo.

3.2 Avanços e desafios da formação em Psicologia

Desde o processo de regulamentação da profissão, o tema da formação sempre esteve presente nos debates entre diferentes grupos da Psicologia brasileira. Desde então, o território da formação em Psicologia se configurou como um campo complexo, amplo, e com marcantes

distinções. Com 60 anos de profissão regulamentada no país, inúmeros estudos foram produzidos por diversos pesquisadores, envolvendo diversas naturezas, diferentes temáticas, e muitos ângulos de análise a respeito dos contornos e horizontes que a profissão tem tomado nos diferentes contextos do país. Em geral, os estudos têm apontado para a existência de movimentos, contextos e disputas que marcaram, e que têm atravessado, a história da Psicologia como ciência e profissão, inclusive com tensionamentos e controvérsias presentes nas concepções, modelos e práticas do psicólogo até hoje (CFP, 1988, 1994; MELLO, 1989; BRANCO, 1998; DIMENSTEIN, 1998; YAMAMOTO, 2003, 2012; PAULIN; LUZIO, 2009; BOCK, 2009a; LISBOA; BARBOSA, 2009; FERREIRA NETO, 2004; YAMAMOTO; COSTA, 2010; BASTOS; GONDIM, 2010; MACEDO; DIMENSTEIN, 2011; BERNARDES, 2004, 2012; SEIXAS, 2014; FIGUEIREDO, 2015; SILVA, 2015; NÓBREGA, 2017).

São diversos os aspectos que envolvem a formação do psicólogo, marcados por teorias e práticas distintas, advindas de matrizes ontológicas, epistemológicas e metodológicas divergentes. Entendendo a complexidade que envolve essa questão, não temos a intenção de esgotar esse assunto em algumas linhas; pelo contrário, procuraremos trazer, neste espaço, apenas alguns elementos que têm caracterizado e reverberado nas discussões sobre a formação *Psi* nos últimos anos, compreendendo que são debates em construção, interligados aos atravessamentos históricos e sociais do próprio campo da Psicologia e da história do país.

Em meados da década de 1980, surgiu, através do CFP, o interesse na realização de uma ampla pesquisa, a nível nacional, para conhecer e caracterizar o exercício da profissão no país, tendo como prioridade produzir conhecimento que subsidiasse, dentre outros assuntos, as discussões sobre as mudanças nos currículos dos cursos. Como resultado dessa iniciativa foi publicado o livro “Quem é o psicólogo brasileiro?” (CFP, 1988). Essa publicação proporcionou, mediante pesquisa realizada entre os anos de 1985 e 1987, um panorama amplo da atuação e do exercício profissional do psicólogo, indicando aspectos ligados ao crescimento e às áreas de atuação, aos locais e condições de trabalho, às principais orientações teóricas que subsidiavam a prática, e às perspectivas que se abriam para esse campo de conhecimento e de trabalho a partir dali. Dessa iniciativa, algumas características relativas à profissão foram identificadas: profissão feminina (o número de psicólogas chegava a 85%); profissão jovem (73% a 90% dos profissionais estavam na faixa dos 22 a 30 anos); com concentração nos centros urbanos, onde estão situados a maioria dos cursos de formação e, conseqüentemente, o local em que se desenvolveu maior demanda de trabalho para esses profissionais.

Nessa primeira publicação do CFP (1988)¹⁶, o conjunto de informações levantadas foi relevante para aproximar o sistema conselhos e as instituições de ensino superior no direcionamento e nas decisões efetivadas posteriormente, mediante muitos tensionamentos, frente às questões da formação e da fragilidade do currículo mínimo.

Em relação à Formação, esse primeiro apanhado apontou o seguinte: em geral, o currículo foi avaliado de forma negativa por grande parcela dos entrevistados que declararam que os conhecimentos apresentados na formação eram insuficientes, quer em relação aos conhecimentos sobre a realidade socioeconômica na qual o psicólogo atua, quer sobre o papel social desse profissional na sociedade; além de sinalizar que a graduação não preparava o psicólogo para atender às necessidades da maioria da população brasileira. Gomide (1988, p. 74), em seu texto, denuncia que:

Esses dados nos levam a concordar que a atual formação em psicologia não transmite ao aluno um conceito amplo de atuação psicológica; parece-nos que não estamos formando profissionais capazes de construir a psicologia, mas apenas de repeti-la. O estudante apenas aprende técnicas e busca o cliente para aplicá-las.

Assim, evidenciou que havia um despreparo profissional quando o psicólogo precisava se inserir em um campo de trabalho diferente das três áreas clássicas da psicologia (clínica, educação e trabalho), sobretudo por elas absorverem 85% dos primeiros trabalhos dos psicólogos até aquela década.

Em relação às instituições formadoras, os dados apontaram que 70% do ensino da Psicologia estava concentrado nas instituições particulares; indicavam, inclusive, que não havia muita diferença entre o ensino ofertado pelas instituições públicas e particulares. De maneira geral, a formação científica dada aos alunos era mínima: apenas 5,1% dos psicólogos tinham atuado em pesquisa em algum momento da vida; as disciplinas eram muito teóricas e as atividades práticas, previstas para o estágio supervisionado, eram deixadas para o final do curso. Bastos (1988), na época, questionou o papel das instituições formadoras na reprodução de um modelo hegemônico de atuação, o clínico. Em detrimento do insuficiente conhecimento em

¹⁶ Do *Programa de Estudos e Debates sobre a Formação e Atuação do Psicólogo*, lançado pelo CFP em 1984, surgiram três publicações com o objetivo de produzir uma ampla caracterização do exercício da profissão no Brasil até então. A primeira parte dessa pesquisa foi apresentada no livro *Quem é o psicólogo brasileiro?* (CFP, 1988). A segunda parte, no livro *Psicólogo Brasileiro: Construção de Novos Espaços* (CFP, 1992), que forneceu uma perspectiva geral dos aspectos que demarcavam a atuação do psicólogo brasileiro nas áreas clássicas de atuação e nas que emergiam nesse período. E a última parte da pesquisa foi apresentada no terceiro livro, *Psicólogo Brasileiro. Práticas emergentes e desafios para a formação* (CFP, 1994), que buscou apresentar subsídios que permitissem avançar na compreensão de controvérsias e dilemas presentes na formação do psicólogo.

outras áreas de atuação, 66% dos entrevistados indicaram a clínica como sendo a área em que foram melhor preparados para atuar durante o curso de graduação.

Para Bastos (1988), Gomide (1988) e (1988), que colaboraram com escritos nessa primeira coletânea, ficou evidente que o ensino superior não tinha intenção de mudar a tendência ao modelo predominante do exercício do psicólogo até então. O currículo estava voltado ao ensino de técnicas e modelos de atuação profissional já existentes, não havendo nas Universidades e Faculdades interesse no desenvolvimento de conhecimento sobre outras possibilidades de realização do exercício da profissão, mesmo com novos espaços de atuação começando a se abrir, impulsionados pelo momento de transição política pelo qual o país passava.

Todavia, engendrados pelos movimentos de redemocratização política, Reforma Sanitária, Reforma Psiquiátrica e a criação do Sistema Único de Saúde (SUS), a Psicologia se viu inclinada, diante de críticas cada vez mais frequentes, a refletir sobre sua ausência e os desdobramentos de sua prática no campo social e político. Dimenstein (2000) e Hüning *et al.* (2013) afirmam que foi nesse momento, marcado pelas mudanças políticas e pela crise econômica no país, que os psicólogos começaram a se afastar dos consultórios particulares e se aproximaram de uma realidade até então distante daquela que era discutida e produzida na formação, e da qual os psicólogos estavam acostumados a lidar nos clássicos lugares de atuação. O modelo clínico, predominante na atuação, começou a dar sinais de saturamento e fragilidade no atendimento às demandas da população, em que pese os novos campos de atuação exigirem do profissional outros conhecimentos e experiências, muitas vezes, para além daquelas que estavam habituados e foram apresentados na graduação.

Nessa perspectiva, vários estudos (DIMENSTEIN, 2000; BASTOS; GONDIM, 2010; BERNARDES, 2012; SILVA; YAMAMOTO, 2013; AMENDOLA, 2014; SEIXAS *et al.*, 2016) dão indicativos de que, embora a psicologia clínica continue sendo hegemônica, atuando a partir de modelos de psicodiagnóstico e psicoterapias, o cenário das décadas de 1980 e 1990 foram fundamentais para que esse campo perdesse um pouco do seu espaço e força na formação e no cenário *Psi*, movendo os contornos da profissão para intervenções com um viés mais social e coletivo.

Decerto, a ampliação de novos locais de trabalho exigiu que a Psicologia, desde a formação, se redesenhasse e buscasse reconstruir um novo perfil profissional, principalmente ligado às políticas sociais, que se tornou, com o passar dos anos, um dos campos de atuação que mais tem empregado profissionais de Psicologia no Brasil, tanto nos setores da saúde pública quanto na assistência social (DIMENSTEIN, 1998, 2000; YAMAMOTO, 2012). Diante de tal cenário, a formação graduada foi sendo cada vez mais problematizada e apontada,

inclusive, para justificar o despreparo dos profissionais para atuar em novas posições abertas no mercado (DIMENSTEIN, 1998, 2000; YAMAMOTO, 2003; FERREIRA NETO, 2004; YAMAMOTO; COSTA, 2010).

Uma das questões que mais reverberaram nessas discussões em relação à formação inadequada do psicólogo em novos espaços de atuação foi a defasagem do currículo, e, conseqüentemente, a necessidade de reformulações curriculares. Com efeito, o debate acerca do currículo da Formação em Psicologia, que já ocorria desde a década anterior, começou a ganhar força nos anos de 1980 (CFP, 1988, 1994). O currículo tornou-se alvo de problematizações e questionamentos por diferentes estudiosos, culminando em trabalhos, pesquisas e discussões envolvendo a temática (WEBER; CARRAHER, 1982; CFP, 1988, 1994; BERNARDES, 2004, 2012; HÜNING *et al.*, 2013; SEIXAS, 2014, 2016).

Conforme referido anteriormente, o parecer nº 403 (BRASIL, 1962b), do Conselho Federal de Educação, instituiu o currículo mínimo para o funcionamento dos cursos de graduação em Psicologia na década de 1960. Todavia, com as mudanças socioeconômicas e culturais pela qual o país passou, ratificou-se a necessidade de revisão desse documento, sobretudo por não conseguir referendar de maneira apropriada o exercício profissional naquele período.

Segundo Bernardes (2012), para além de delinear disciplinas e conteúdo, o currículo expressa uma visão dos valores e projetos vigentes em uma sociedade, apreendidos por uma estreita relação com os processos políticos, econômicos e sociais do momento histórico vivido. No caso da Psicologia, o currículo mínimo se associou a concepções conservadoras sobre educação e sobre a perspectiva econômica neoliberal, que incentivava uma formação e a manutenção de um perfil profissional centrado no modelo clínico-liberal, voltado ao atendimento individual em consultório particular.

O Currículo Mínimo, que possui por base teorias da aprendizagem formais, constituiu-se basicamente de processos institucionais de transmissão de conhecimentos e de inculcação de valores socialmente aceitos. Nesse processo, destacam-se: 'uma metodologia genérica de ensino que se fundamenta na passagem de informações, um plano de ensino que se organiza em disciplinas isoladas e divididas simultaneamente (estrutura horizontal) e correlativamente (estrutura vertical)'. No currículo mínimo, a transmissão de conhecimentos se dá por meio do parcelamento de disciplinas, o estudo é isolado dos problemas e dos processos concretos do contexto social em que se dão, e, por fim, a aprendizagem é realizada por meio do acúmulo de informações (BERNARDES, 2012, p. 218).

Um marco histórico de reflexão sobre a formação em Psicologia foi o Encontro Nacional de Cursos de Psicologia, que aconteceu em 1992, em Serra Negra (SP) (JAPUR, 1994), em decorrência de um amplo processo de discussão ocorrido em todas as regiões do país a respeito

da formação. Esse encontro contou com representantes de 98 cursos, de um total de 103 cursos existentes no Brasil naquele período. A partir dele foi produzido um documento conhecido como *Carta de Serra Negra*¹⁷, que apresentou princípios norteadores para a formação em Psicologia (JAPUR, 1994; JONSSON, 2011).

Mesmo com a presença de movimentos e tensionamentos que aspiravam à revisão curricular no período de redemocratização, as alterações que ocorriam na época se baseavam apenas na inclusão e retirada de disciplinas (ROCHA JÚNIOR, 1999). Foi entre o período de 1990 a 2004 que houve maior mobilização das entidades científicas, dos profissionais e dos cursos de Psicologia, bem como a instauração de algumas frentes pela reestruturação curricular dos cursos, o que implicou no crescimento das publicações problematizando a formação graduada (COSTA *et al.*, 2012). Todos os movimentos e debates sobre a pertinência do currículo mínimo foram amadurecendo e se intensificando, o que foi fundamental para as mudanças dos modelos de formação, que culminaram na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de Psicologia, em 2004. Conforme Nóbrega (2017, p. 56) “de fato, compreendemos que não haveria como ser diferente, considerando não somente a diversidade teórico-metodológica da Psicologia Brasileira, como também os determinantes políticos e ideológicos que atravessam a profissão”.

Bernardes (2012, p. 220) considera as Diretrizes Curriculares “dispositivos tecnológicos produzidos a partir de certa racionalidade prática, e caracterizam formas específicas de governo”. As DCNs introduziram um novo paradigma de formação para o campo da Psicologia, produzindo mudanças na forma de pensar a formação do Psicólogo, direcionando a reelaboração dos currículos, permitindo uma variabilidade e uma flexibilidade que considerasse a especificidade e a vocação de cada curso, contribuindo para aproximar e adequar os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) às políticas públicas e às demandas sociais e territoriais.

Sem dúvidas, a construção das DCNs – produzidas a partir de debates, tensionamentos e de intensas negociações entre diversos atores, autores e instituições –, representou um processo histórico importante para a Psicologia brasileira em seu percurso de consolidação. Um novo contorno foi dado aos cursos de graduação, enfatizando princípios e orientações sobre o caráter, o funcionamento e o desenvolvimento do curso no plano curricular¹⁸. Oliveira *et al.* (2017, p. 10) reitera:

¹⁷ Carta de Serra Negra. Disponível em: <http://www.abepsi.org.br/web/linhadotempo.aspx>. Acesso em: 20 set. 2021.

¹⁸ Não é nosso objetivo realizar um aprofundamento exaustivo aqui sobre todos os aspectos que compõem as Diretrizes. Falaremos mais sobre as DCNs em outros momentos do texto, articulando-as ao contexto da pesquisa.

Em vez de indicar disciplinas e conteúdos específicos, como fazia o currículo mínimo, a nova regulação, tomando como base o perfil da(o) profissional que se pretende formar, (1) estabelece princípios e fundamentos, conhecimentos, competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidos, articulados em torno de eixos estruturantes; (2) reconhece o fenômeno psicológico como multideterminado e histórica e culturalmente contextualizado, a diversidade de orientações teórico-metodológicas da Psicologia e a diversidade de práticas, de processos de trabalho e de contextos de inserção profissional; (3) integra a formação em um único perfil profissional, o de psicóloga(o), com a possibilidade de complementação com a licenciatura, de oferta obrigatória pela instituição de ensino e realização eletiva pela(o) estudante; (4) acentua a necessidade do desenvolvimento de uma postura crítica, reflexiva, investigativa, ética e socialmente comprometida; (5) valoriza a interdisciplinaridade, a multiprofissionalidade e a integração teórico-prática durante todo o processo de formação, e reforça a necessidade da formação continuada.

Impelidos por essas mudanças, os cursos de graduação em todo país começaram um processo de reformulação de diferentes naturezas e dimensões em seus currículos. Eles foram obrigados a se reestruturar para promover uma formação generalista que correspondesse aos conhecimentos formativos básicos que devem ser comuns a todos os cursos de Psicologia; e, ao mesmo tempo, contemplando as demandas do contexto no qual o curso está inserido, através das ênfases curriculares, voltadas, principalmente, para o desenvolvimento de habilidades e competências particulares, e estudos e intervenções em algum campo específico da Psicologia.

Nesse panorama, começou-se a ampliar a autonomia das Instituições de Ensino Superior (IES) na elaboração dos PPCs, em consonância com as DCNs. Para tanto, além da reestruturação do currículo, apontada acima, foi dada relevância à experiência profissional do corpo docente de cada instituição, bem como passou a se considerar importantes as necessidades sociais da população no contexto em que o curso está inserido para a construção de um perfil próprio a cada curso, delineado por aspectos macro e micro do processo de formação. Coadunamos com Seixas (2014, p. 115, grifo do autor) ao afirmar que essa preocupação “já denota a abertura do campo para áreas consideradas historicamente fora do *mainstream*, abrindo espaço para outras demandas”.

Nesses termos, o PPC, a partir daqui, deverá ser fruto de debates e ações dos atores que compõem cada instituição e cada curso. Seixas (2014) reflete que esse documento deve representar tanto uma realidade específica, que deve ser produzida pela história do curso, pela articulação política para a construção do documento, e pelas características e especificidades da região que estão inseridas; quanto deve possuir uma relação estreita com os demais PPCs dos

Para maiores detalhes, recomendamos a análise do material em sua íntegra nas resoluções nº 8 e nº 597 (BRASIL, 2004, 2018), respectivamente.

cursos de Psicologia do Brasil, vislumbrando uma política mais ampla que irá orientar, em determinada medida, o fenômeno da formação da/o psicóloga/o.

A despeito dos avanços que as DCNs trouxeram para o processo de formação da/o psicóloga/o brasileira/o, os aspectos que envolvem o campo da formação são complexos e dinâmicos, e estão longe de trazerem consenso à categoria. Assim, é preciso ponderar que as mudanças produziram avanços, mas também novos desafios, fomentando a importância de novas análises e de um processo de avaliação contínuo. Resgatar a história desse processo nos ajuda a vislumbrar os caminhos que a profissão tem construído e desenvolvido para lidar com os limites e demandas que lhe são postos a cada momento.

Nesse sentido, a partir da implantação das DCNs, diferentes análises têm sido realizadas nesses anos (BERNARDES, 2004, 2012; LISBOA; BARBOSA, 2009; BASTOS; GONDIM, 2010; COSTA; AMORIM; COSTA, 2010; YAMAMOTO, 2012; COSTA, *et al.*, 2012; LHULLIER, 2013; SEIXAS, 2014; NÓBREGA, 2017), problematizando até que ponto, de fato, as mudanças realizadas estão sendo significativas para transformar a formação em Psicologia no país, ou se foi mantida a mesma lógica com uma “nova roupagem” (BERNARDES, 2004).

O panorama apresentado em diferentes estudos tem apontado que algumas características têm se mantido as mesmas através dos anos, com algumas renovações. De tal modo, o cenário da formação, e conseqüentemente, a profissão, continua sendo representada pela maioria de mulheres (BASTOS; GONDIM; RODRIGUES, 2010; LHULLIER, 2013); a maior parte dos cursos continuam concentrados na região sudeste, revelando que a distribuição dos cursos se dá de forma desigual (YAMAMOTO *et al.*, 2010; SEIXAS, 2014); tendo as instituições privadas como, majoritariamente, responsáveis pela formação básica das psicóloga/os brasileiras, dado que incide diretamente sobre a qualidade e as formas de condução do processo formativo e dos serviços psicológicos prestados à sociedade (LISBOA; BARBOSA, 2009; YAMAMOTO *et al.*, 2010; SEIXAS, 2014); os cursos ocorrem de forma presencial, exclusivamente – contudo, já há a adoção de algumas disciplinas à distância (LISBOA; BARBOSA, 2009); a área de maior predominância na atuação *Psi* continua sendo a Clínica, apesar de ter havido uma expansão considerável do trabalho no contexto das políticas sociais, principalmente nos campos da saúde e da assistência social (BASTOS; GONDIM, 2010; YAMAMOTO, 2012; LHULLIER, 2013).

Esse panorama acaba sinalizando, grosso modo, que o perfil da profissão no país tem permanecido quase inalterado apesar dos esforços de muitos atores para transformá-lo nesses últimos 40 anos. As mudanças têm ocorrido em pequenos passos, gerando certa preocupação com a reificação da produção de uma cultura psicológica no Brasil associada à despolitização

nos processos de formação e inserção profissional da psicóloga/o (YAMAMOTO, 2012). Por outro lado, as transformações ocorridas são reflexos do recrudescimento das políticas públicas no campo da saúde, da assistência e da educação, gerando impacto tanto nos aspectos relativos ao alcance e extensão da profissão, capitaneadas pela inserção do psicólogo no contexto das políticas sociais e públicas, quanto no crescimento do número de cursos de graduação nos últimos anos, e que tem impactado várias esferas da profissão.

Todos esses elementos impactam diretamente nas questões formativas, uma vez que muitas “travas” e lacunas da formação reverberam e perduram na vida profissional, assinalando que a qualidade da formação básica ainda está distante daquela necessária a um exercício comprometido e responsável com a realidade social do país (YAMAMOTO, 2012). Para Travassos e Mourão (2018), a atuação em contextos de maior vulnerabilidade social – gestada, principalmente, pelos setores públicos –, requer qualificação tanto no nível da formação, com uma formação politizada e crítica, quanto na capacidade de os profissionais empregarem em sua prática laboral competências alicerçadas na ética, no compromisso social e na crítica.

A expansão dos espaços de atuação da/os psicóloga/os tem sido acompanhada pelo aumento significativo do número de cursos de graduação no país, mobilizando diversas preocupações e questionamentos por parte de pesquisadores (LISBOA; BARBOSA, 2009; YAMAMOTO *et al.*, 2010; YAMAMOTO; COSTA; SEIXAS, 2011; SEIXAS, 2014). A partir de dados retirados do e-MEC¹⁹, esses autores vêm acompanhando e sinalizando esse crescimento desde o período de regulamentação da profissão. Assim, os dados apresentados apontam que, até o final da década de 1970, havia 69 cursos de Psicologia no país; em 2006, o número de cursos chegava a 350; e em 2009 tinha aumentado para 396. Em 2012, esse quantitativo estava em torno de 460 cursos; e no final de 2020²⁰ esse número foi atualizado para 769 cursos de graduação em psicologia no Brasil. Esse crescimento trouxe reflexos diretos no quadro do desenvolvimento da profissão, incidindo não apenas no aumento exponencial de profissionais em todas as regiões do país, mas também no estabelecimento de uma formação básica vinculada majoritariamente à rede privada de ensino e nos questionamentos a respeito da qualidade do ensino, como apontado anteriormente.

¹⁹ e-MEC é o sistema de tramitação eletrônica dos processos de regulação e cadastro de cursos ligados ao Ministério da Educação. A autora deste estudo fez um levantamento do número de cursos de graduação em dezembro de 2020 para atualizar os dados anteriormente apresentados.

²⁰ Esse quantitativo corresponde ao número aproximado de cursos levantados no site do E-mec naquele ano.

Outro ponto, relacionado ao aumento dos cursos no Brasil, e que especialmente nos interessa, é que o crescimento do quantitativo de cursos, que tem ocorrido nas últimas três décadas, é parte integrante das políticas de expansão do ensino superior no país; sobretudo, as políticas educacionais criadas nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), como pontuado anteriormente. A expansão do ensino superior tem contribuído significativamente para as mudanças no desenho da profissão de psicóloga/o no país, promovendo de maneira significativa uma melhor distribuição das psicólogas e psicólogos nos diferentes estados e regiões, como apontam Bastos, Gondim e Rodrigues (2010, p. 36) a seguir:

[...] os dados sobre a expansão do sistema de ensino guardam, portanto, estreita relação tanto com o crescimento observado no número de psicólogos no Brasil quanto com as mudanças que estão ocorrendo na distribuição pelas diversas regiões, com o crescimento mais acentuado das outras regiões em comparação com o sudeste do país que, apesar de todas as alterações, ainda continua concentrando o maior contingente da categoria.

Os dados apresentados nas últimas pesquisas de abrangência nacional (BASTOS; GONDIM, 2010; YAMAMOTO; COSTA, 2010; SEIXAS, 2014) apontam que a expansão e a ocupação da Psicologia em todo território nacional têm sido acompanhadas pelo processo de interiorização da profissão. Segundo Bastos, Gondim e Rodrigues (2010), houve uma evolução do número de psicóloga/os que atuavam em cidades do interior no período que correspondeu de 1970 a 2009. Nesse levantamento, a proporção de psicólogos atuando no interior era de 48%, enquanto na capital era 32%, evidenciando que o processo de interiorização da profissão estava em curso naquele período, desencadeado, especialmente, pela expansão das instituições de ensino superior em cidades de pequeno e médio porte dos estados brasileiros.

Em 2014, Seixas (2014) atualizou esses dados mostrando que grande parcela dos cursos de Psicologia permanecia situada, e cresciam, em cidades do interior. O autor apontou que apenas 37,2% estavam localizados em cidades da capital, enquanto 62,8% dos cursos estavam localizados em cidades de médio porte do interior dos diversos estados brasileiros. As palavras de Bastos, Gondim e Rodrigues (2010, p. 34 e 35) nos trazem elucidações quanto a isso:

A tendência de interiorização do exercício da psicologia é clara desde os anos de 1970. De uma profissão praticamente restrita aos grandes centros urbanos, a proporção de psicólogos que passam a atuar no interior dos Estados cresce gradativa e sistematicamente até se aproximar do percentual de psicólogos atuando nas capitais, no final da década de 1990 e nos primeiros anos 2000. Nos últimos 4 anos, a proporção de profissionais do interior supera a das capitais. Certamente, esse movimento acompanha o desenvolvimento de importantes centros urbanos no interior de vários Estados bra-

sileiros. No entanto, os dados sobre os municípios em que atuam os psicólogos revelam que esse movimento de interiorização não se restringe aos grandes polos urbanos do interior, atingindo municípios de médio e até de pequeno porte populacional.

Diante do breve cenário apresentado até aqui, os dados demonstram que a Psicologia no Brasil vem se consolidando através de uma estreita relação com as políticas de expansão e democratização do acesso à educação superior. Elas, através da criação de novos *campi* em cidades de médio e pequeno porte do território brasileiro, têm contribuído no processo de interiorização da profissão. Nesse sentido, compreendemos que é necessário refletir os processos de interiorização da Psicologia e, conseqüentemente, da formação do psicólogo no contexto da interiorização das universidades públicas, considerando que essa especificidade demarca uma relação diferenciada da referida formação com outros contextos e territórios.

3.3 A Expansão e Interiorização da Psicologia: elementos para o debate

Tomando em específico as discussões apresentadas acima, ganhou-se evidência de que a ocupação da profissão no território nacional vem sendo acompanhada pelo movimento de interiorização da Psicologia. Nessa direção, destaca-se que o processo de interiorização *Psi* abriu uma demanda, até então, pouco consolidada para o interior, para longe dos centros urbanos e das grandes capitais, lugar em que a maioria das teorias e práticas foram produzidas e se desenvolveram, estimuladas pelas demandas do espaço urbano; logo, esse deslocamento da profissão tem despertado a necessidade de pensar sobre os processos de atuação e formação demarcados por essa territorialidade, pelas questões ligadas aos saberes locais, das pessoas que habitam esses “novos” territórios e do conhecimento que é produzido diante da realidade atual.

Diante do encontro com a literatura, observamos que o debate acerca da interiorização da Psicologia é recente. Todavia, as discussões têm crescido em pequenos passos nos últimos anos, especialmente demarcadas pelo esforço de pesquisadores inseridos no nordeste brasileiro, território que guarda suas especificidades sociais, econômicas e culturais na formação graduada (LEITE *et al.*, 2013). Em linhas gerais, ao buscar identificar estudos e pesquisas que tem realizado diálogos entre a formação em psicologia e os processos de interiorização *Psi*, observamos que, mesmo com uma quantidade restrita de produções, já existe elementos importantes de reflexão surgindo nesse cenário.

Macedo e Dimenstein (2011), ao pontuar o versátil crescimento da psicologia e sua expansão para cidades de pequeno e médio porte nas últimas décadas, já indicaram possíveis im-

plicações desse reposicionamento da profissão, provocado pelo deslocamento de um contingente expressivo de profissionais e estudantes para longe das capitais do país. Os autores afirmam que a interiorização da profissão é um fato que tende a re-situar a Psicologia brasileira, não mais como uma profissão hegemonicamente urbana, centralizada nos grandes centros urbanos, como é tradicionalmente conhecida, e na qual ganhou força. Esse é um movimento que vem se consolidando, principalmente, pelo avanço das políticas públicas através do processo de regionalização e municipalização delas em todo território brasileiro, e pelo aumento do número de cursos de graduação que hoje estão presentes em muitas cidades do interior do país.

Como já pontuado anteriormente, a expansão da Psicologia, em todos esses anos, tem sido fruto de uma série de articulações sociais e políticas que vem fortalecendo e sustentando um campo profícuo de conhecimento, trabalho e atuação profissional; sobretudo no campo das políticas sociais, lhes garantindo uma seara de trabalho diversificada, que amplia territorialmente as localidades de atuação da/o psicóloga/o, que não está mais limitada/o a desenvolver ações apenas nos grandes centros econômicos, mas a expande para cidades fora desse eixo.

Macedo e Dimenstein (2011) afirmam ainda que as políticas públicas possibilitaram um movimento de reorganização do espaço de atuação da/o psicóloga/o, impulsionados pela diversidade de programas e serviços públicos que foram sendo criados pelo governo federal. Os autores comentam que “é o caso da *capilarização* dos serviços da saúde, saúde mental e assistencial social, a partir da implantação/organização de suas redes territoriais [...], que têm feito aumentar de forma significativa a presença do psicólogo para os municípios do interior do país” (MACEDO; DIMENSTEIN, 2011, p. 302, grifo dos autores).

Nessa perspectiva, programas ligados ao campo da saúde, como o Núcleo Ampliado de Saúde da Família (NASF); ou na saúde mental, com os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS); e ainda aqueles desenvolvidos na área da assistência social, como o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) e o Centro Especializado de Referência da Assistência Social (CREAS); são todos serviços orientados por políticas de base territorial, e que têm contribuído vigorosamente para o processo de interiorização da Psicologia no Brasil, particularmente nas cidades de pequeno e médio porte, considerando que a maioria dos programas sociais estão instalados em municípios do interior brasileiro. A esse respeito, Silva e Macedo (2017, p. 149) refletem que:

No geral, o que motiva as/os profissionais a trabalharem em municípios de menor porte, é a oportunidade de inserirem-se mais rapidamente no mercado de trabalho, mesmo como recém-formados, além do ganho com a experiência profissional, a estabilidade no cargo no caso das/os concursadas/os, e por estarem mais próximos da sua cidade de origem, conciliando, em alguns casos, com outros empregos.

Nesse sentido, essa capilarização que os autores mencionam tem garantido legalmente, mediante as leis, portarias, decretos e resoluções, tanto a nível federal quanto estadual e municipal, a conquista legal da presença do psicólogo nas mais variadas equipes de trabalho organizadas por essas políticas sociais. Tais questões oxigenaram os horizontes da Psicologia nos últimos anos, redirecionando-a para novas ocupações e territorialidades. Contudo, a conjuntura que se apresenta empreende desafios que precisam ser olhados com cuidado. A esse respeito, os autores apontam, a seguir:

Pensar sobre esse processo de interiorização e de *capilarização* da profissão para as mais recônditas regiões do território brasileiro requer de nós, sem dúvida, que acolhamos alguns desafios. O primeiro deles é que a realidade desses Municípios e de suas populações foge do contexto em que o campo de saberes e práticas da Psicologia foram tradicionalmente engendrados, isso porque são Municípios com: a) alto índice de população rural (44,93%), cuja atividade produtiva é centrada no extrativismo ou nas atividades agrícola, pecuarista e do pescado para a comercialização local desses produtos, b) frágil dinamismo econômico por causa dos níveis incipientes de desempenho institucional, o que leva à precarização das condições de vida da população e à completa dependência dessas localidades em relação ao governo federal, c) situação de rivalidade política local e as corriqueiras práticas de centralismo, autoritarismo, clientelismo e descompromisso social de certos gestores frente às necessidades da população, e d) o fato de essas localidades contarem com uma significativa parcela da população que vive com renda *per capita* abaixo da linha de indigência (27,39) ou de pobreza (49,86%), com 6,87% de suas crianças de 7 a 14 anos fora da escola, 9,09% das mulheres de 15 a 17 anos com filhos, 6,55% da população em idade de 65 anos ou mais, e com 14,48% da população sendo portadora de algum tipo de deficiência (MACEDO; DIMENSTEIN, 2011, p. 302, grifo dos autores).

Ao enunciar alguns elementos que circunscrevem a realidade dos municípios de médio e pequeno porte do país, os autores evidenciam contextos e realidades totalmente díspares daqueles em que os saberes e práticas psicológicas foram historicamente produzidas no Brasil. Sabemos que a Psicologia se constituiu como profissão no século XX, a partir de um perfil predominantemente urbano, aliada ao projeto desenvolvimentista e de modernização da sociedade da época, o qual precisava associar a presença da profissão aos grandes centros urbanos e às capitais do país. Assim sendo, essa nova configuração de expansão da profissão requer um olhar cuidadoso e reflexivo para as mudanças que a área, enquanto ciência e profissão, vem atravessando, e as demandas que vêm com essas mudanças.

Apesar das orientações normativas que regem os cursos de graduação (BRASIL, 2004), há uma pluralidade conceitual e metodológica, atravessada por componentes ideológicos, que demarcam o campo e refletem diretamente na formação dos futuros profissionais. Se por um lado encontramos uma série de produções e estudos a respeito da formação em psicologia e seus atravessamentos, passando pelas discussões sobre o compromisso social do psicólogo

(YAMAMOTO, 2003, 2012; BICALHO *et al.*, 2009; RECHTMAN, 2015); a inserção da/o psicóloga/o nas políticas públicas (DIMENSTEIN, 1998; PAULIN; LUZIO, 2009; PITOMBEIRA *et al.*, 2016); a história e constituição da profissão (COIMBRA, 1995; JACÓ-VILELA, 2009, 2012; HUR, 2012; ANTUNES, 2014); a construção da identidade profissional (KRAWULSKI, 2004; CORREIA, 2007); as experiências de estágio e supervisão (SANTOIRO, 2012; SANTOS; NÓBREGA, 2017); as diversas áreas de atuação (BRAGA, 2005; VILLELA, 2008; SANTOS, 2014; RIBEIRO; GUZZO, 2014); e sobre o currículo formativo (MELLO, 1989; ROCHA JÚNIOR, 1999; BERNARDES, 2012; SEIXAS, 2014), dentre outros temas; por outro lado, ainda existe pouca literatura em relação à formação que tem sido desenvolvida a partir dos processos de expansão e interiorização da universidade pública, e, conseqüentemente, sobre a produção do conhecimento e das práticas geradas pela territorialidade de uma formação interiorizada.

Lisboa e Barbosa (2009) apontam, em síntese, que houver três grandes momentos de maior expansão dos cursos de Psicologia no país, e todos eles emergiram em paralelo às mudanças advindas das políticas de ensino superior no Brasil. Um primeiro momento, nos anos de 1970, com a reforma universitária de 1968; o segundo momento com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na década de 1990; e um terceiro, e último momento até agora, que foi arregimentado pelas políticas de expansão ligadas ao Reuni e PRO-UNI, a partir de 2006. Com efeito, nota-se que a expansão, e, conseqüentemente, a interiorização do ensino da Psicologia, é um fenômeno que está em curso já a algum tempo, e vem ascendendo em interface tanto com as questões da história da profissão quanto das questões apresentadas anteriormente.

A constatação do avanço dos serviços psicológicos para espaços territoriais não hegemônicos tem levantado questionamentos e demandas em relação à formação em Psicologia realizada em cidades de menor porte, suscitando a necessidade de encarar novas necessidades e transformações, com fins, inclusive, de reorientação de sua práxis. Tomando essa perspectiva, saberes e práticas psicológicas precisam ser repensadas, mais do que nunca, considerando as especificidades territoriais, com suas marcas culturais e modos de existência, para a formação de futuros profissionais.

Nesse caminho, destacamos o trabalho de Dantas (2017), que nos auxilia a compreender como está se desenhando o cenário da formação graduada em Psicologia no contexto da expansão e das políticas de democratização do Ensino Superior. Em sua pesquisa de mestrado, o autor buscou analisar o cenário da formação graduada em Psicologia no Brasil, no contexto da ex-

pansão e das políticas de democratização do Ensino Superior, tentando identificar, especialmente, se a parcela da população que foi historicamente excluída do acesso ao ensino superior passou, através das políticas de democratização, a ter mais contato com a formação em Psicologia, tendo em vista que historicamente é caracterizada como uma formação elitizada.

Para a consecução do seu intento, o autor fez uma investigação por meio de informações de domínio público disponibilizadas no banco de dados do MEC e do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o que o levou à criação de um banco de dados contendo informações e características relativas a todos os cursos de Psicologia do Brasil. A partir da atualização desses dados foi possível tecer algumas considerações a respeito da expansão dos cursos de psicologia no país e, concomitantemente, atualizar o perfil do estudante de psicologia diante desse cenário.

A respeito da expansão da formação em psicologia, esse estudo confirma a compreensão de outros autores (YAMAMOTO; COSTA, 2010; MACEDO; DIMENSTEIN, 2011; SEIXAS, 2014; MACEDO *et al.*, 2018a) que já apontavam que o processo de expansão, e também da interiorização do ensino superior como um todo – e da psicologia, particularmente –, é um projeto que vem se consolidando aliado ao interesse em atender à lógica do capital, que busca beneficiar, prioritariamente, o crescimento e desenvolvimento de IES privadas em detrimento das públicas. Segundo dados apresentados, “do total de IES que ofertam o curso de Psicologia, 76 (17,79%) são IES públicas, enquanto o número de IES privadas é mais de quatro vezes maior, totalizando 351 IES privadas (82,20%)” (DANTAS, 2017, p. 96).

Dantas (2017) aponta ainda que na primeira fase da expansão do ensino superior do governo Lula, entre o período de 2001 a 2006, foram implantados 203 novos cursos de Psicologia no país. Contudo, no período seguinte, entre os anos de 2007 e 2016, esse número cresceu, e foram criados mais 230 cursos de Psicologia em todo território brasileiro, sinalizando uma maior intensificação do processo de expansão nesse período. Nesse aspecto, assinala que os cursos estão distribuídos geograficamente de maneira heterogênea nas diferentes regiões do país.

Mesmo com a Região Sudeste ainda concentrando o maior número de cursos de psicologia e a metade dos estudantes de psicologia do Brasil (47,5%), a Região Nordeste ganhou destaque nos últimos anos, uma vez que “superou todas as demais regiões brasileiras na abertura de cursos de Psicologia. Em 2007, o Nordeste detinha 15,4% (61 cursos) do total de cursos de Psicologia do Brasil, e em 2016, essa porcentagem aumentou para 21,57% (135 cursos)” (DANTAS, 2017, p. 100). Nesse caminho, a expansão das instituições formadoras, e o consequente aumento da quantidade de cursos implantados nos estados brasileiros, em geral, seguem a lógica

de estarem localizados em cidades do interior que sejam consideradas polos de desenvolvimento regional e polos regionais de saúde, fortalecendo, assim, interesses de diversas ordens, e as demandas de mercado daquela localidade (MACEDO; DIMENSTEIN, 2011).

Uma questão que Dantas (2017) ressalta nessa discussão sobre a expansão dos cursos de Psicologia é que esse crescimento não significa, necessariamente, que haja uma democratização no acesso à formação; segundo ele, expandir não é sinônimo de democratizar:

A democratização do Ensino Superior está diretamente relacionada ao acesso da população historicamente excluída desse processo e, além disso, à programação de estratégias de permanência e qualidade de ensino para a classe popular. Ou seja, democratizar seria diminuir as desigualdades de acesso e permanência, levando em consideração as questões étnicas, sociais, econômicas, geográficas e de gênero (DANTAS, 2017, p. 24).

A expansão e a democratização são processos diferentes; contudo, estão interligados, uma vez que a última depende da primeira. Nesse sentido, os dados têm confirmado uma expansão da Psicologia no país, promovida por uma democratização parcial do acesso a essa formação, considerando aspectos como o aumento quantitativo do número de matrículas²¹, a criação e interiorização de novas IES, e o aumento do número de bolsas e financiamentos para os estudantes, como o PROUNI e Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). Todavia, é importante deixar claro que as desigualdades de acesso ao ensino superior ainda são fortes e estão marcadamente presentes nos processos educativos no Brasil, principalmente representadas pelo atravessamento, dentre outras coisas, da lógica da privatização desse ensino, que corrobora com a perspectiva meritocrática e elitista que demarca o ensino superior no país.

O autor concluiu com sua pesquisa que as políticas de expansão do ensino superior vêm conseguindo garantir a inserção de uma parcela significativa da população a esse nível de ensino; e, mais especificamente no campo da Psicologia, já se pode reconhecer que há, efetivamente, um processo de democratização em curso, tendo em vista que esse movimento equalizou a distribuição de cursos no território brasileiro, à medida que aumentou a criação de cursos de Psicologia nas Regiões Norte e Nordeste, em detrimento da região Sudeste; uma vez que essa última se configurava como sendo o território central da formação em Psicologia no Brasil. Além disso, esse estudo pôde confirmar que o movimento de expansão dos cursos de Psicologia vem contribuindo para mudanças no perfil do estudante e da formação em Psicologia.

²¹ Segundo o estudo realizado por Macedo *et al.* (2018a) houve um salto quantitativo no número de matrículas nos cursos de Psicologia, de 124.593 em 2009 para 223.490 em 2015. Ou seja, houve um impacto de quase 80% a mais no quantitativo de alunos no intervalo de seis anos.

Além desse autor, outros estudos (YAMAMOTO; FALCÃO; SEIXAS, 2011; MACEDO *et al.*, 2018a) têm indicado que a expansão dos cursos de Psicologia tem sido um contributo para a mudança no perfil social e étnico do estudante de Psicologia incidindo, inclusive, sobre discussões relativas à elitização da área. Embora o perfil do estudante de Psicologia ainda se mantenha com características de ser feminino, adulto-jovem, de maioria branca e, em sua maioria, com estado civil solteiro; nas regiões Norte e Nordeste essa tendência tem mudado. Os estudos têm apontado que há um forte aumento do número de estudantes que se declaram não brancos, principalmente nessas duas regiões do país, que somam aproximadamente 50% de estudantes negros, pardos e indígenas de todo país, o que representa um indício significativo de inclusão de parcela da população etnicamente excluída do ensino superior durante décadas.

Segundo Macedo *et al.* (2018a, p. 88) “houve um decréscimo no número de estudantes brancos (9,1%) e o crescimento do percentual de pardos/mulatos (7,5%) e negros (2,1%) entre 2009 e 2015”. Os autores ressaltam que essa tendência a uma maior diversidade no perfil étnico-racial dos estudantes de Psicologia, além de estar relacionada ao processo de expansão dos cursos, também é um efeito das políticas de ações afirmativas, em especial do sistema de cotas, que tem gerado uma ascensão de um grupo “mais popular” no ensino superior. Esse grupo é caracterizado, nos estudos de Macedo *et al.* (2018a), por estudantes que apresentam renda familiar com até 4,5 salários; pais sem escolaridade, ou somente até o ensino fundamental I; e de estudantes que cursaram todo o ensino médio em escola pública.

Quanto à Psicologia, o percentual de estudantes que concluíram integralmente o ensino médio em escola pública foi: 41% em 2006; 48% em 2009; 49% em 2012. No ciclo de 2015, levantamos em nosso estudo o percentual de 51,25%. Compreende-se que este crescimento é fruto da política de cotas e que, mais uma vez, exige a necessidade de políticas de assistência estudantis mais sólidas e com maior potencial inclusivo, no sentido de responder as novas necessidades dos estudantes que têm ingressado no sistema do ensino superior brasileiro (MACEDO *et al.*, 2018a, p. 92).

Apesar de ainda haver uma forte influência de um histórico elitista na formação, o crescimento de um perfil “mais popular” dentre os estudantes de Psicologia, atualmente, interfere diretamente no perfil do profissional formado no Brasil e dá sinais das transformações que a formação vem atravessando e das demandas na construção de caminhos frente às questões emergentes na formação; uma delas diz respeito a questões étnico-raciais.

Dados como esse, do perfil do estudante, mostram que o campo está em movimento, de modo que é importante o contexto formativo reconhecer que mudanças estão acontecendo e não negligenciar temas e pautas que hoje se apresentam como fundamentais de serem debatidas

e incorporadas pela categoria, quer nos espaços de formação quer nos espaços de atuação. Discussões relativas, por exemplo, à realidade étnico-racial e de gênero, como tantas outras, não podem mais ser deixadas de lado ou mesmo minimizadas nos ambientes de formação, tendo em vista que são aspectos que constituem a formação do povo brasileiro.

Sabemos que a Psicologia, historicamente, não garantiu grandes espaços, principalmente no currículo das graduações, para discussões acerca das realidades e especificidades étnicas, econômicas, culturais e territoriais do nosso país. Em geral, os sujeitos, orientados pelas teorias psicológicas, são concebidos a partir de perspectivas fortemente marcada por homens, brancos, de classe média, de orientação heterossexual, centrados em padrões e modelos produzidos no contexto da Europa e dos Estados Unidos; e essas concepções teóricas são concebidas e reproduzidas, muitas vezes, no contexto da formação como modelos universais; de modo que a maioria das teorias utilizadas pelos profissionais de Psicologia são oriundas de países europeus ou dos Estados Unidos, e, em geral, propõem uma compreensão universal dos aspectos humanos sob esses vieses, excluindo o legado cultural dos povos asiáticos, africanos e indígenas nas formas de constituição da subjetivação da população e difundindo a ideia de que todos são iguais e que constroem sua subjetividade sob as mesmas condições, desconsiderando a existência das condições de subalternidade, de desigualdades sociais, territoriais, sociais, de gênero e étnico-raciais.

Nessa direção, a Psicologia no Brasil ainda está engatinhando no processo de inserção de teorias não colonialistas em suas salas de aula e nos espaços de debates. As heranças étnicas e culturais dos povos colonizados e subalternizados no percurso da formação do povo brasileiro têm sido pouco incluídas, e até desconsideradas, nos processos de compreensão e produção da subjetividade, dos modos de existência e resistências de uma grande parcela da população brasileira. Questões ligadas ao preconceito, à segregação e às desigualdades sociais ainda continuam sendo ocultadas nos discursos e práticas da Psicologia (ARAÚJO; SILVA, 2022). Apesar da existência da Lei nº 11.645 (BRASIL, 2008), que garante a discussão das relações raciais em todos os níveis de educação, ainda se vê a ausência de discussão sobre o tema nas instituições de ensino superior, e no campo psicológico essa pauta ainda possui pouca relevância²².

²² Nosso interesse aqui não é aprofundar o debate acerca das questões étnico-raciais, uma vez que esse não é o foco deste trabalho. Entendemos que essa questão precisa de um espaço maior para realização de um debate aprofundado. Outras leituras podem ser vistas a partir de Ferreira (2000, 2002).

É comum perceber que as teorias mais presentes nos cursos de Psicologia não abordam, em suas matrizes, questões relativas à realidade dos povos latino-americanos ou africanos. Todavia, ressaltamos a importância da valorização cultural dos conhecimentos relativos às matrizes africanas, indígenas e latino-americanas, tanto quanto aquelas de matrizes europeias e norte-americanas, uma vez que as primeiras, aliadas a outras questões, constituíram a diversidade cultural brasileira.

Discutir e problematizar questões como essas é fundamental para a construção de novos caminhos nos processos formativos dos futuros profissionais. Os aspectos étnico-raciais descritos aqui são apenas um dos elementos, dentre tantos outros, que merecem receber atenção da formação atualmente, tendo em vista que, muitas vezes, o que estudamos e praticamos durante a formação graduada se distancia do cotidiano e das problemáticas vivenciadas, principalmente, por sujeitos e grupos que vivem em cidades de médio e pequeno porte, que são, em sua maioria, marcadas por elementos históricos de uma realidade brasileira que não é considerada hegemônica para o campo da Psicologia.

Macedo *et al.* (2018b, p. 51), em um segundo estudo, indicou que em 2014 eram 354 cursos em funcionamento nos municípios do interior. Naquele período, os cursos estavam distribuídos da seguinte forma: “contabiliza-se 39 em localidades de pequeno porte (até 49.999 hab.), 70 em médio pequeno porte (50 mil a 99.999 hab.), 140 em médio porte (100 mil a 299.999 hab.), 52 em médio grande porte (300 mil a 499.999 hab.) e 53 em grande porte (maior que 500 mil hab.)”. Os autores chamam a atenção nesses dados para as cidades consideradas “médias”, as quais acabaram concentrando a maior quantidade de cursos nessas regiões e para onde o processo de expansão tem tido um grande direcionamento.

Como dito anteriormente, o desenvolvimento está em processo de ascensão em diferentes setores produtivos nesses territórios, inclusive no âmbito educacional, que acaba se constituindo “agente de desenvolvimento local e regional, com a oferta de mão de obra especializada, e em alguns casos, especialmente na realidade das universidades públicas que contam com maior tradição e vocação para realização de ações de pesquisa e extensão universitária” (MACEDO *et al.*, 2018b, p. 51).

Os movimentos de aproximação da Psicologia com a realidade de municípios de médio e pequeno porte têm suscitado várias questões para o contexto formativo de futuras/os psicólogas/os nesse contexto, gerando a necessidade do ensino e das práticas formativas estarem voltadas, especialmente, ao diálogo com as demandas locais, compreendendo as características

sociais e políticas do território²³ em que o curso está situado. Nesse aspecto, é importante que os cursos – demarcados por uma territorialidade não hegemônica, distinta daquela das grandes capitais, e, em geral, mais próxima às vivências dos contextos rurais –, se aproximem das questões que delineiam o cenário das ruralidades brasileiras.

Observa-se que os contextos do campo têm se constituído um campo recente de produção, em interlocução com área da Psicologia. Por vezes invisibilizado, esse diálogo tem trazido para o processo formativo um novo cenário de práticas, reflexões, teorizações, objetos de estudo e intervenção profissional. Tais condições têm requerido da formação o aprofundamento de conhecimentos sobre os modos de vida e das relações, bem como dos processos psicológicos e psicossociais daquelas/es que experienciam o contexto rural em seu cotidiano. Tomando essa perspectiva, poderemos ver avançar proposições de uma Psicologia mais próxima e comprometida com a realidade de quem vive nesses territórios e que, ainda hoje, são colocados como coadjuvantes em diferentes conjunturas sociais e históricas.

Conforme afirmam Silva e Macedo (2017), no âmbito da Psicologia observa-se a ausência de um corpo organizado de conhecimentos que sirva de subsídios para orientar as discussões relativas aos aspectos teóricos, metodológicos e analíticos de estudos realizados no contexto rural, principalmente com fins de qualificar as práticas e atuações profissionais das/dos psicólogas/os que atuam nessas realidades. Nesse sentido, esses autores advertem sobre a concepção de rural na contemporaneidade, apontando que é um campo de discussões recente para a Psicologia, e que vem crescendo ancorado na necessidade de pensar a Psicologia em diálogo com esse espaço.

Ressalta-se que, na contemporaneidade, rural é considerado como uma categoria de reflexão teórica e forma de representação que ultrapassa os sentidos relativos a atividades agrícolas e a espaço físico. Assim, passa a não ser mais compreendido como sinônimo de atraso e arcaico, mas constituído por uma diversidade de elementos e atividades produtivas que fazem conexão com o urbano (SILVA; MACEDO, 2017, p. 147).

A Psicologia necessita ampliar o olhar sobre os contextos rurais, compreendendo-os para além de um ambiente físico, marcado por atividades agrícolas, por exemplo, e entendê-lo

²³ A concepção de território adotada neste trabalho se baseia na discussão realizada por Santos (2007, 2012) que defende o Território como o território usado, e não o território em si; uma vez que o território usado constitui-se um todo complexo onde se tece uma trama de relações complementares e conflitantes. Ou seja, a concepção de território deste autor promove uma compreensão que busca refletir processualmente as relações estabelecidas entre o lugar, a formação socioespacial e o mundo (SANTOS, 2007, 2012).

como um espaço rico em produção de conhecimento e reflexões teóricas que fomentem um corpo teórico-metodológico que possa sustentar o trabalho de psicólogas/os inseridos nesse território. Ademais, é importante superar e desconstruir os estereótipos a respeito da vida e do cotidiano rural que foram difundidos historicamente, os quais, por vezes, são considerados subalternos, em vantagem do modo de vida urbano.

É necessário compreender que o contexto das ruralidades é formado por uma arena heterogênea, palco em que diferentes atores se cruzam, e que possui perfis socioeconômicos e percursos formativos distintos, com formações culturais variadas que se expressa por modos de vida e experiências singulares. Assim, em geral, os estereótipos que circulam sobre o contexto das ruralidades contribuem na reprodução da desinformação e na promoção de preconceitos em relação aos estilos de vida que se constituem nesses lugares.

A carência em relação à participação da Psicologia no debate sobre as ruralidades e a escassa produção científica a esse respeito tem aberto espaço para a configuração de uma nova área de estudos no Brasil, e na América latina, denominada Psicologia Rural²⁴, a qual tem ganhado legitimidade como um campo profícuo de estudos e intervenções nos últimos anos (LEITE; DIMENSTEIN, 2013; LANDINI, 2015; SILVA; MACEDO, 2017). Esse novo campo busca contribuir de maneira contextualizada com as discussões em torno dos mais variados modos de vida e de subjetivação de pessoas e coletivos que estão presentes no âmbito das ruralidades. Nesse sentido, Leite e Leite (2020, p. 233) trazem a seguinte reflexão:

Algumas/alguns podem indagar: mas qual a importância de especificar o lócus de atuação ou por que uma Psicologia Rural? O que tem legitimado a relevância destes estudos e a configuração de uma nova área, que se tem denominado como Psicologia Rural, é o entendimento das(os) profissionais que atuam em zonas rurais e pesquisadoras(es) que escolheram as ruralidades como foco de sua investigação (especialmente nas pequenas e médias cidades) é que boa parte do que estudamos e praticamos na nossa formação não se aproxima da construção da subjetividade, do cotidiano e das problemáticas vivenciadas pelos sujeitos e grupos com quem trabalhamos nos contextos rurais.

A Psicologia Rural, segundo apontam os autores, é uma área de investigação e intervenção que surge como uma rota alternativa para pensar teorias e práticas produzidas em cenários com características rurais, uma vez que, historicamente, como já sabemos, a Psicologia é uma ciência que nasceu e se desenvolveu em espaços urbanos, nas grandes capitais, de modo que tanto a formação quanto a atuação profissional centralizaram seus estudos e suas ações com

²⁴ Para conhecer melhor a área ler as seguintes referências: Leite e Dimenstein (2013) e Landini (2015).

populações e em contextos predominantemente urbanos. A esse respeito, Landini (2015, p. 22) aponta: “Así, la pertinencia de una psicología rural partiría de la necesidad de contrapesar o contrabalancear la ‘urbanización’ histórica y actual de la psicología generada y enseñada en las universidades y en los centros de investigación”.

Nesse sentido, em detrimento da Psicologia – que, de maneira geral, se ancora teórica e metodologicamente em conhecimentos voltados para contextos eminentemente urbanos –, a iniciativa de pensar uma Psicologia Rural põe em perspectiva a relevância desta ciência e profissão avançar para outros espaços territoriais, reconhecendo que as experiências psicológicas das pessoas nesses dois territórios são distintas, e por isso a experiência do sujeito que vive nas grandes capitais não deve ser tomada como universal. Como afirma Landini (2015, p. 26), “considerar lo rural como variable relevante para la psicología implicaría negar el carácter universal de su saber”.

Em linhas gerais, a Psicologia Rural nasce ampliando os horizontes da Psicologia em direção à novas territorialidades e suas inserções, buscando responder às problemáticas próprias de quem vive em cidades pequenas, e também fortalecer modelos de formação e atuação mais condizentes à realidade encontrada no interior brasileiro. Desse modo, a Psicologia Rural tem emergido como uma possibilidade, atualmente, de construir uma perspectiva e uma prática psicológicas que sejam apropriadas e úteis às demandas e às populações que não estão localizadas nos centros urbanos.

Todavia, para que novos olhares sejam inseridos e se tornem relevantes no contexto formativo ainda há um longo caminho a percorrer, pois, como indica Seixas (2014), os currículos dos cursos de Psicologia ainda se mantêm orientados por uma formação conservadora, voltada para teorias de base europeia e estadunidense, e práticas engendradas pelo lugar hegemônico da clínica psicológica, as quais, muitas vezes, desconsideram a realidade em que estão inseridas.

Os currículos continuam apresentando como proposta aos alunos o ensino quase que exclusivo das áreas clássicas, com práticas profissionais que têm por base os campos tradicionais da Psicologia aplicada. A formação ainda é conteudista, apresentando modelos que lembram em muito os do Currículo Mínimo. A clínica ainda é preponderante, ocupando um espaço hegemônico, tanto nas teorias, quanto nos objetos e fenômenos estudados e nos campos de aplicação. Há pouca, ou quase nenhuma, inovação ou originalidade no que se estuda, em como se estuda e o que fundamentam as teorias. O debate histórico e epistemológico ainda é escasso, sobretudo frente aos outros eixos estruturantes. E surpreende negativamente a ausência de temas ligados à realidade brasileira, sobretudo com o discurso recorrente de contextualização dos saberes e práticas da Psicologia (SEIXAS, 2014, p. 238).

Não temos dúvida de que o processo de interiorização *Psi* gerou, e gera, tensionamentos para a área, tanto a nível teórico/epistemológico quanto ao nível prático/analítico. A interiorização nos pôs diante de um campo de discussões pouco abordadas até então, e que por isso requer a capacidade de refletir e problematizar as possíveis contribuições, posicionamentos e desafios da Psicologia em relação a essa nova realidade na qual está situada também a formação do psicólogo. Conquanto alguns esforços tenham sido produzidos nos últimos anos no campo da produção de conhecimento e de referências para a compreensão da inserção da Psicologia em cidades do interior do país (DANTAS, 2013, 2017; NÓBREGA, 2017; LEITE; DIMENSTEIN, 2013), percebemos, ainda, a necessidade de avançarmos nos estudos sobre o processo de interiorização da formação em Psicologia no Brasil.

Todas as transformações apresentadas até aqui são importantes para entender o fenômeno da expansão e interiorização dos cursos de Psicologia para as cidades de médio e pequeno porte no país. O contexto da formação graduada longe dos grandes centros econômicos estabelece novos cenários e desafios para a formação de psicólogas/os, e essa realidade exige mudanças nos processos formativos, para que não haja a reprodução e manutenção de atuações descontextualizadas, pautadas em modelos hegemônicos que não que não correspondem àquilo que o campo demanda dos novos profissionais. Nesse sentido, é importante revisar as práticas desenvolvidas, especialmente nos contextos mais recentes de inserção da Psicologia, considerando que ela não está mais voltada exclusivamente para a população dos grandes centros urbanos, como historicamente foi estabelecido; existe outras necessidades, outras condições de vida, relações sociais, econômicas e simbólicas, que a Psicologia precisa considerar no seu saber-fazer inserida nesses novos contextos.

4 DEMARCAÇÕES TEÓRICAS

O cenário da Psicologia, ao longo da sua história, carrega consigo uma pluralidade de concepções e referenciais teóricos e metodológicos ligada ao processo de reconhecimento do seu objeto de estudo. Para tanto, nosso objetivo nesse capítulo é apresentar o aporte teórico-epistemológico que dará sustentação à pesquisa aqui empreendida. Sendo assim, nosso olhar estará amparado pelo diálogo entre autores que assumiram uma forma de pensar o homem e o mundo assentados no referencial teórico do materialismo dialético.

Deste lugar, buscaremos apoiar a leitura dos dados produzidos nesta pesquisa na interface com autores que fizeram enfrentamentos importantes, tomando a linguagem em uma relação dialógica e dialética, como questão central para compreender a constituição do homem enquanto sujeito social da/na história. Segundo Freitas (1994, p. 158), “o sentido das coisas é dado ao homem pela linguagem. Na linguagem, no diálogo, na interação, estão o tempo todo o sujeito e o outro”. Nessa direção, propomos apresentar, brevemente, o percurso teórico realizado por Vigotski na Psicologia, o qual produziu uma virada epistemológica importante para a compreensão dos fenômenos psicológicos, inclusive ampliando o encontro da Psicologia com outras áreas de conhecimento.

4.1 Vigotski e a Psicologia Histórico-cultural

Este trabalho se fundamenta e dialoga com a abordagem sócio-histórica no campo da Psicologia. Esta perspectiva surgiu no Brasil em meados do século XX, em sintonia aos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvida pelo psicólogo russo Lev Semionovitch Vigotski²⁵ (1896-1934). Essa abordagem no cenário da Psicologia integra um movimento mais amplo, qual seja, o da Psicologia Social Crítica, perspectiva que vem sendo produzida em solo brasileiro desde a década de 1960, assumindo um posicionamento teórico e epistemológico que busca superar e romper com as noções de neutralidade, idealismo e positivismo presentes na Psicologia. Com isso, serve de contraponto à tradição classificatória e estigmatizante que concebe o sujeito como um ser abstrato, universal e a-histórico (BOCK, 2009a, 2009b; LACERDA, 2013).

A Psicologia Histórico-Cultural é uma vertente psicológica que nasceu na União Soviética (URSS), tendo como principais representantes teóricos Vigotski, Leontiev (1903-1979) e

²⁵ O nome do autor tem sido escrito de diferentes modos, tais como: Vygotsky, Vygotski e Vygotskii. Nesta tese faremos uso da grafia Vigotski.

Luria (1902-1977). Em meio à crise e à tensão da guerra na Rússia no início do século XX, Vigotski buscou voltar seu olhar para os aspectos culturais e sociais da população, entendendo que esses aspectos expressavam e influenciavam a formação da subjetividade das pessoas. Desse modo, compreendeu que as vertentes psicológicas vigentes naquele momento não conseguiam superar a visão dicotômica de homem, herança da compreensão de ciência cartesiana, e, por isso, desconsideravam os aspectos culturais e sociais como importantes na constituição dos processos psicológicos e de individuação do sujeito. Diante desses fatos, Vigotski inaugurou uma série de estudos buscando investigar e compreender aspectos relacionados às funções psicológicas superiores²⁶ a partir das relações estabelecidas entre o homem e seu ambiente sociocultural.

Ao entender, e defender, que a constituição do homem, enquanto sujeito, se dava também pela construção da sua cultura, e não apenas por herança biológica, Vigotski passou a contrapor e a realizar críticas a posições consideradas por ele reducionistas e deterministas na Psicologia. Em oposição, passou a propor um outro modo de entender os fenômenos psicológicos, tendo como fundamentação filosófica e metodológica o materialismo-histórico e dialético. Tomando essa perspectiva, o homem passou a ser compreendido enquanto um Ser em constante movimento, um sujeito ativo e transformador de seu espaço e de sua natureza; assim, ao mesmo tempo em que modifica o ambiente, o mundo no qual está inserido, também é modificado por ele; e, ainda, na relação com o mundo, constrói signos e significados sobre o mundo e sobre si mesmo, tendo como palco dessa construção um determinado momento histórico, cultural e social (BOCK; GONÇALVES; FURTADO, 2009).

Essa compreensão marcou uma virada importante no entendimento dos fenômenos psicológicos, uma vez que a proposta subsidiada pela Psicologia de base materialista-histórico e dialética rompe com o entendimento de que o fenômeno psicológico é eminentemente biológico e passível de observação única. Propôs, por outro lado, a compreensão de que a subjetividade é construída em meio às relações sociais, dentro de uma sociedade com valores culturais e econômicos específicos, e que, portanto, deve ser considerada um fenômeno social.

O materialismo-histórico e dialético, proposto pelo filósofo alemão Karl Marx (1818-1838), e adotado por Vigotski na construção de sua teoria, preconiza que os fenômenos humanos precisam ser compreendidos à luz da história, da materialidade das construções

²⁶ “As funções psicológicas superiores são de origem social; estão presentes somente no homem; caracterizam-se pela intencionalidade das ações, que são mediadas. Elas resultam da interação entre os fatores biológicos (funções psicológicas elementares) e os culturais, que evoluíram no decorrer da história humana.” (LUCCI, 2006, p. 7).

humanas, e do movimento de contradição que move a sociedade. A filosofia marxiana propõe superar a dicotomia entre sujeito e objeto presente no ideal de ciência moderna. Dessa maneira, defende que não há separação entre sujeito e objeto, porque ambos são polaridades de uma mesma unidade – mesmo que polaridades contraditórias. Nesse sentido, a dialética parte, fundamentalmente, do princípio da contradição, de modo que a contradição dos opostos, e a superação desses, é a base do movimento de transformação constante da realidade material.

A realidade material é tomada como existente de maneira independente do pensamento e da razão, uma vez que resulta da ação do homem, das manifestações, principalmente, do seu trabalho para satisfazer suas necessidades materiais. Nesse caminho, a história é compreendida como a história do movimento dos sujeitos em sociedade que, por sua vez, não é algo linear, muito menos contínuo. Aliás, a história é compreendida em seu processo de descontinuidade, estruturada por altos e baixos, por vitórias e derrotas, por avanços e retrocessos, desconstruções e construções (BOCK; GONÇALVES; FURTADO, 2009).

Tomando esses pressupostos, os estudos psicológicos de inspiração materialista-histórica e dialética abriram espaço para considerar, em suas análises, os aspectos sociais e a historicidade presente na materialidade da produção humana, procurando compreender o sujeito a partir do contexto e das condições materiais em que ele se insere. A partir dessas contribuições, a Psicologia passou a considerar o contexto econômico, social e cultural de cada sociedade, analisando os processos sócio-históricos na constituição subjetiva dos sujeitos.

Essa perspectiva auxiliou o campo da Psicologia a desconstruir e questionar a concepção de que o fenômeno psicológico, e, mais especificamente, os processos subjetivos, seriam uma condição individual e cristalizada que estaria localizada na cabeça e que, por isso, deveriam ser compreendidos, apenas, enquanto processos internos e/ou mentais. Ou seja, a psicologia histórico-cultural contribuiu para a construção de uma nova concepção, pautada no posicionamento de que a subjetividade é constituída no plano objetivo da vida concreta, que se constitui mediante a relação constante com o contexto social, econômico, político e cultural no qual as relações sociais acontecem (BOCK; GONÇALVES; FURTADO, 2009; GÓES, 2016).

Logo, assumir as proposições dessa perspectiva é passar a considerar que o singular e o subjetivo não existem em si mesmos, mas na relação com os elementos da coletividade e da objetividade material, superando a dicotomia entre objetividade/subjetividade, como aponta Bock (2011, p. 277) na citação a seguir:

A realidade social e a subjetividade se constituem ao mesmo tempo e no mesmo processo; elas não são a mesma coisa, mas são âmbitos distintos de um mesmo processo. Dessa forma, a subjetividade não é efeito da realidade e nem causa dela; não

existe a priori e nem independente dela. Constituem-se ao mesmo tempo, e os elementos da subjetividade constituem a dimensão subjetiva da realidade. Não são apenas elementos internos ao sujeito; estão postos na objetividade como produto da atividade humana que transforma o mundo e se põe nele.

Desse modo, falar de subjetividade é falar da objetividade produzida nas relações em sociedade, pois são aspectos de um mesmo movimento. É falar de processos em que o homem atua e constrói/modifica o mundo e este, por sua vez, propicia os elementos para sua constituição psicológica. Bock (2004, p. 6) sinaliza que “o mundo psicológico é um mundo em relação dialética com o mundo social. Conhecer o fenômeno psicológico significa conhecer a expressão subjetiva de um mundo objetivo/coletivo”. Assim sendo, falar do fenômeno psicológico é obrigatoriamente falar da sociedade. Pensar dessa forma nos coloca em outra posição e relação com o sujeito e com a sociedade, uma vez que se passa a conceber os processos psicológicos em um movimento marcado pela historicidade da vida e da sociedade, a qual não está finalizada, mas transforma-se a cada nova condição.

Os estudos inaugurados por Vigotski demarcaram um novo momento para a Psicologia no mundo, e, especialmente, para a Psicologia no Brasil nas décadas de 1960 e 1970, que sofria com a repressão e a violência política impetrada pela instauração do regime ditatorial. Esse cenário refletiu a necessidade de repensar o papel da Psicologia, seus fundamentos e suas práticas, tendo em vista que seu uso era comum para respaldar a patologização e a violência àqueles que insurgiam contra o governo militar. A conjuntura social pela qual o país passou corroborou com a necessidade de construir perspectivas que rompessem com as concepções naturalizantes da subjetividade e se preocupasse com o contexto social, político e econômico em que as relações sociais aconteciam.

A compreensão de homem e de mundo orientada pelo viés sócio-histórico irá propor discussões à Psicologia que demandarão seu engajamento com a realidade social, uma vez que o sujeito e o mundo serão pensados em constante diálogo e em permanente movimento de interação com o contexto social, cultural e histórico. De acordo com Molon (2015), os processos subjetivos – como a consciência, por exemplo –, sob essa perspectiva, não existem por si mesmos e nem se afastam do tempo e do espaço. Isso diz que eles precisam ser construídos cotidianamente, a partir da relação com o outro. É na relação, e por ela, que o sujeito se constitui e é constituinte de outros sujeitos. Desse modo, o fenômeno psicológico é constituído e mediado nas, e pelas relações sociais.

Esse olhar compreende que os fenômenos psicológicos são processos mediados e não imediatos. Molon (2008, p. 57) afirma que “a atividade humana é uma atividade mediada socialmente, é uma atividade mediada semioticamente, em que a invenção e uso de instrumentos técnicos permitem ao homem transformar a natureza e, nesse mesmo ato, se autotransformar”. Nesse aspecto, a linguagem ocupa um lugar de destaque nos estudos orientados pelos pressupostos vigostkianos, tendo em vista que ela é compreendida como um importante instrumento de mediação na formação e no desenvolvimento da subjetividade. Nesse sentido, os sujeitos são, e estão, constituídos e situados pela linguagem, considerando que por meio desta os seres humanos interagem não somente entre si, mas com o ambiente, com a história, apropriando-se da cultura.

A linguagem, produzida histórico e socialmente, é instrumento fundamental no processo de mediação das relações sociais, constituindo homens e mulheres como sujeitos interativos. Nesse processo, a palavra é utilizada para organizar o pensamento e constituir a formação da consciência, conforme aponta Vigotski (1996, p. 132) quando descreve que “as palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana”.

Nos estudos de Vigotski (1996), a aquisição da linguagem representa um salto de qualidade no desenvolvimento cognitivo da criança, constituindo-se em condição para o pensamento. A criança começa a perceber que cada coisa tem um nome, de maneira que “a fala começa a servir o intelecto e o pensamento começa a ser verbalizado. Desse momento em diante, a criança passa a sentir a necessidade das palavras, tenta aprender os signos: é a descoberta da função simbólica da palavra” (FREITAS, 1994, p. 93). Assim, linguagem e pensamento formam uma unidade dialética. Mesmo o pensamento não sendo apenas a expressão de palavras, é por meio delas que passa a existir, e é nesse sentido que a criança, por exemplo, vai, paulatinamente, organizando seu pensamento através da fala.

A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica (VIGOTSKI, 1996, p. 131).

Linguagem e pensamento não são processos idênticos que ocorrem mediante uma relação primária. O fluxo do pensamento não acompanha, necessariamente, o fluxo da fala, e vice-versa. Todavia, são processos que se encontram inter-relacionados em um movimento dinâmico

e contínuo, de vai-e-vem, entre palavra e pensamento, de modo que o pensamento se materializa através da palavra, e esta dá contornos de significação ao pensamento. Nesse caminho, Vigotski (1996, p. 289) aponta que a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado, de maneira que “o significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno verbal e intelectual”. Ou seja, no significado da palavra reside o encontro entre pensamento e linguagem, nomeado pelo autor como pensamento verbal.

O significado de uma palavra representa uma amálgama tão estreita de pensamento e linguagem que é difícil dizer se se trata de um fenômeno de pensamento, ou se se trata de um fenômeno de linguagem. Uma palavra sem significado é um som vazio; portanto, o significado é um critério da palavra e um seu componente indispensável. [...] Mas, do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização, um conceito. E, como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos encarar o significado como um fenômeno do pensar (VIGOTSKI, 1996, p. 104).

O autor considera que toda palavra tem significado, e o significado é um conceito, uma generalização. Por conseguinte, podemos compreender que “sendo a palavra uma generalização, isso quer dizer que a realidade é generalizada e refletida em uma palavra” (MOLON, 2008, p. 61). Os significados são concebidos enquanto produções históricas e sociais, relativamente estáveis e dicionarizadas; logo, são compartilhados socialmente, permitindo a comunicação, a socialização de experiências, bem como a efetivação do pensamento generalizante. A compreensão nessa perspectiva é que, ao apreender o significado de uma palavra, vamos entendendo o movimento do pensamento, pois através daquela o pensamento se realiza, se materializa.

Na perspectiva vigotskiana a compreensão da relação pensamento-linguagem não pode ser outra que não seja de uma relação mediada, em que um aspecto não pode ser compreendido sem o outro, mesmo preservando seus processos singulares. Ademais, a transição do pensamento para a palavra passa pelo entendimento das categorias significado e sentido, que apesar de serem consideradas elementos diferentes, se constituem mutuamente, de modo que não podem ser compreendidas separadamente, descoladas uma da outra, pois uma não é sem a outra, conforme Vigotski assinala no seguinte trecho:

A primeira, que é fundamental, é o predomínio do sentido de uma palavra sobre seu significado – uma distinção que devemos a Paulhan. Segundo ele, o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que

uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas da fala (VIGOSTKI, 1996, p. 144).

Como apontado anteriormente, os significados vão fazer referência a qualquer generalização ou conceitos, fruto da estabilização de ideias instituídas por um determinado grupo, que são compartilhadas constituindo as relações em sociedade. O sentido, por outro lado, não tem a estabilidade de um significado, pois sofre alterações mediante elaborações constantes diante do contexto em que surge, buscando estabilizar-se conforme as relações sociais em determinado contexto vão ocorrendo. Em outras palavras, o sentido é compreendido como uma atribuição particular, única, à forma como cada sujeito se apropria do mundo e da realidade a partir da sua vivência e experiência pessoal.

Nessa relação dialética, o sentido se configura como algo mais amplo que o significado, uma vez que este último é uma “pedra no edifício do sentido” (ibid., p. 144). O significado é, assim, considerado apenas uma das zonas de sentido, se apresentando como uma das inúmeras possibilidades de sentido proporcionada pelo uso de uma expressão ou palavra. A palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge.

O significado de uma palavra é mais estável e preciso, enquanto o sentido de uma palavra pode ser modificado de acordo com o contexto em que aparece; conseqüentemente, diferentes contextos apresentam diferentes sentidos para uma palavra, o sentido não é pessoal enquanto individual, mas é constituído na dinâmica dialógica. O sentido de uma palavra modifica-se tanto dependendo das situações como das pessoas que o atribuem; por isso é considerado quase ilimitado. Porém, os processos de significação, significados e sentidos, são produzidos e apropriados nas relações sociais, em determinadas condições históricas (MOLON, 2008, p. 62).

O par dialético significado/sentido faz parte de um processo que carrega a materialidade e as contradições presentes na realidade social e histórica, de maneira que se constituindo ao longo da história do sujeito produz a atividade humana de significação, mediando e constituindo o pensamento e a consciência. Nessa direção, Aguiar e Ozella (2013, p. 304) afirmam que os significados, objetivados nas palavras, constituem pontos de partidas para compreender o sujeito, pois “sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido”.

De acordo com o que pontuamos até aqui, para compreender os sujeitos, e a subjetividade, é necessário apreender as formas como o pensamento se realiza na palavra constituída de significações, ao tempo que as palavras sejam compreendidas nos seus significados e múltiplos sentidos. O campo das significações é constituído pela dinâmica dialógica e de interação entre

esses elementos, de modo que é fundamental ir ao encontro dos significados das palavras e dos múltiplos sentidos que fazem a linguagem ser polissêmica e polifônica, que integra inúmeras vozes e discursos que objetivam e subjetivam o sujeito em suas relações.

Vigotski (1996, 2004) voltou-se para a linguagem nas suas diversas maneiras de significar a palavra e produzir sentido mediante seu uso, de modo que, para ele, não há possibilidade de compreender uma fala, um discurso, ou ainda construir e produzir sentidos, sem considerar o contexto social e histórico que delinea o fenômeno estudado, bem como os sujeitos sociais que interagem e produzem sentido sob determinadas condições em um espaço-tempo próprio (BRANDÃO, 2004).

Diante do exposto, sua concepção destaca o valor da palavra e da interação com o outro para a compreensão do homem enquanto ser material, social e histórico. Defende que é por meio das interações sociais que a palavra, enquanto signo, é socialmente partilhada e (re)produzida através do consenso estabelecido entre sujeitos de um determinado grupo. Vigotski (1996, 2004), preocupado com a construção da consciência e a constituição do sujeito, deu ênfase à linguagem como formadora do pensamento. Assim, a linguagem se constitui como espaço de tensão e disputa, tomada como lugar privilegiado de produção e reprodução de ideologias.

Nesse sentido, compreende-se que, ao mesmo tempo em que a linguagem não apenas comunica o pensamento, mas o constitui, e vice-versa, ela transforma e se constitui “qualitativamente na ontogênese do desenvolvimento humano, e o atrela a uma história e a uma sociedade num horizonte ideológico e valorativo” (TAVARES, 2020, p. 27). Assim, as palavras ganham sentidos a partir da relação entre os interlocutores, do posicionamento espaço-temporal no discurso e, logo, é nesse movimento que o conhecimento é formado, circula e constitui realidades. Como afirma Tavares (2020, p. 27) no trecho a seguir,

[na] teia dos diversos diálogos que acontecem em nossa vida, os sentidos permanecem ou são modificados, outros sentidos são construídos e captados, lançando-se em uma espiral sem fim. Nesse jogo espiralado, a linguagem é um campo em disputa, em que posicionamentos ideológicos são postos a todo o momento, em que diversas vozes falam sobre a realidade por perspectivas diferentes. Assim sendo, a escolha por determinadas palavras ou por outras não são aleatórias, mas escolhas situadas, onde se valoram e colocam em pauta determinado pertencimento sócio-histórico e político, e não outros, dizendo sobre como construímos o mundo ao nosso redor, demonstrando onde estamos e para quem nos dirigimos.

O processo de construção de sentidos e significados é complexo e dialético, envolvendo enfrentamentos, afetividades e disputas de várias ordens, estabelecidas no processo de alteridade. É, assim, construído na relação com o outro e mediado, especialmente, pela linguagem

que traduz a materialidade da vida do sujeito. Nesse sentido, privilegiamos neste estudo um olhar para os diálogos. Um diálogo é sempre um convite. Um convite para olhar as várias vozes que compõe os discursos, posicionamentos e processos de significação, produzidos mediante as relações de alteridade, em um constante movimento de mudança.

A escolha desse caminho teórico-epistemológico se deu por considerar o espaço da formação em Psicologia um lugar de encontro de diferentes vozes e posicionamentos, os quais, pelas relações de hierarquia, negociação, compreensão, concordâncias, discordâncias e tensões, constroem significados e sentidos a respeito desse processo. Ademais, compreende-se os docentes e os discentes, interlocutores deste estudo, como sujeitos ativos, sociais e históricos, copartícipes na co-construção de uma formação demarcada pelos contornos da interiorização do ensino superior.

A partir do posicionamento teórico apresentado, a pesquisa aqui empreendida é concebida como uma relação entre sujeitos, portanto dialógica, em sua concepção e ação, na qual o pesquisador é também parte integrante do processo investigativo. Esse entendimento permite considerar que o conhecimento é construído na inter-relação das pessoas. E, portanto, produzir conhecimento a partir de uma pesquisa é, pois, assumir uma perspectiva dialógica, de relação entre sujeitos. Essa compreensão aponta um outro horizonte no fazer pesquisa, uma vez que investigador/a e investigado/a são considerados dois sujeitos em interação. A pesquisadora faz parte da própria situação de pesquisa. Sua ação e os efeitos desta constituem elementos de apreciação e de produção do conhecimento. Nesse caminho, o sujeito existe e coexiste na contraposição e no lugar que cada um/a ocupa no diálogo. Os sentidos são produzidos na interlocução da situação experienciada, implicando responsividade, responsabilidade e coautoria de ambas as partes.

Nesses termos, nas próximas linhas apresentaremos o percurso metodológico em que foram produzidas as informações deste estudo, considerando sempre o horizonte sócio-histórico em que a pesquisadora se situa e que orienta a leitura e a compreensão produzida na relação com os interlocutores e em toda a trajetória de construção desta tese.

5 CAMINHO METODOLÓGICO

O presente capítulo tem a finalidade de apresentar o caminho percorrido para a construção deste estudo. Para tanto, apresentaremos aqui os objetivos da pesquisa, a abordagem metodológica adotada, o cenário em que o estudo foi desenvolvido e, por conseguinte, os participantes, os instrumentos e procedimentos utilizados para a construção do *corpus* da pesquisa, e, por último, delinearemos os procedimentos adotados na análise.

5.1 Objetivos

- **Objetivo Geral:** Compreender os significados produzidos por docentes e discentes sobre a formação em psicologia no processo de interiorização das Universidades Públicas. Para tanto nos limitaremos a investigar o curso de Palmeira dos Índios.
- **Objetivos Específicos**
 - 1) Analisar a Formação em Psicologia no interior de Alagoas, a partir do projeto pedagógico do curso de palmeira dos índios.
 - 2) Identificar os desafios, dificuldades e perspectivas dos docentes e discentes em relação a Formação interiorizada.
 - 3) Compreender os significados e experiências compartilhados por docentes e discentes sobre a formação interiorizada da Psicologia.

5.2 Caracterização da Pesquisa

A pesquisa aqui delineada consistiu em um estudo de cunho qualitativo, que coaduna com a perspectiva apresentada por Minayo (2016, p. 22), ao afirmar que este tipo de investigação “implica considerar sujeitos de estudos: gente, em determinada condição social, pertencente a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados”. Nesse sentido, as metodologias qualitativas reconhecem o caráter indissociável entre os aspectos subjetivos e objetivos, entre pesquisador e participantes da pesquisa, entre fatos e significados para a construção do conhecimento; mostrando-se, assim, uma forma apropriada às investigações com grupos e segmentos delimitados e focalizados, bem como de histórias sociais sob o ponto de vista dos atores sociais (MINAYO, 2016).

O estudo dos significados, sob esse viés, é construído na interação entre o pesquisador e os sujeitos participantes da pesquisa, considerando que o processo de pesquisa consiste numa

interação dialética contínua de leituras, análise, crítica, reiteração e reanálise de todo o material produzido, até seu acabamento. Portanto, ao tomar grupos sociais como interesse de pesquisa é fundamental considerar que eles são complexos, contraditórios, inacabados e em permanente construção.

Nessa (e nesta) perspectiva, busca-se tecer uma história ou uma narrativa coletiva da qual possam ser ressaltadas vivências e experiências, considerando suas riquezas e contradições. Para isso, é preciso se aproximar da realidade empírica na busca de informações previstas ou não previstas inicialmente. O investigador deve estar atento e aberto às novidades do campo, abrindo mão, se for preciso, de suas certezas a favor dos dados da realidade, pois, considera-se que a produção do conhecimento se constrói e se reconstrói dialeticamente, podendo sofrer alterações em seu percurso diante dos achados no decorrer da pesquisa.

Nesse sentido, através de uma postura dialógica, tem-se a intenção de produzir conhecimento através do estabelecimento de interações que possibilitem a troca de saberes e informações; e que estas sejam produto da participação de todos os atores envolvidos no processo, com vistas a “romper com a assimetria das relações sociais geralmente impostas entre o entrevistador e entrevistado” (BORDA, 1984, p. 55).

Ao conjecturar o caminho metodológico, compartilhamos da perspectiva de Bernardes, Tavares e Moraes (2014), que defendem a importância de a pesquisadora adotar uma política de pesquisa que aposte no exercício de um pesquisar não descolado daquilo que se produz e se vivencia no cotidiano, uma vez que a pesquisa se constrói a partir de certas experiências de mundo, de subjetividades e de relações, as quais não devem ser desconsideradas no fazer pesquisa e na academia.

5.3 Participantes da Pesquisa

Participaram deste estudo *seis docentes* e *seis discentes* do curso de Psicologia da UFAL *Campus Arapiraca*. A escolha pelos dois públicos se deu por compreender a relevância de ouvir, e dar voz, aos sujeitos que compõem, conjuntamente, o cenário da formação acadêmica. Adicionado a isto, considera-se que, através desses atores, as demandas ligadas à formação criam “corpo”, se organizam e reverberam de forma teórica e prática na profissão.

O curso de Psicologia da Unidade de Palmeira dos Índios é um curso pequeno e relativamente recente, de modo que atualmente conta com o número total de 12 docentes, o que consideramos um número pequeno para o funcionamento de um curso de graduação; contudo, esse quantitativo não foi um impeditivo para a realização do estudo. Tomamos como critérios

de inclusão os docentes que são do quadro efetivo da Universidade, de ambos os gêneros e sem restrições em relação à idade. Para os critérios de exclusão consideramos os docentes que desenvolvem atividades temporárias, como docentes substitutos, e aqueles que por meio do convite se recusaram participar; bem como os casos em que houvesse algum impedimento pessoal ou legal durante o processo da pesquisa.

Em relação aos discentes, os critérios de inclusão adotados foram: ser estudante regularmente matriculado no curso; ter idade a partir de 18 anos; de ambos os gêneros; que tenha concluído as disciplinas obrigatórias; e que estivessem realizando o estágio final no período da pesquisa²⁷. Os critérios de exclusão foram: não estar regularmente matriculado no curso; não ter finalizado todas as disciplinas obrigatórias; aqueles que por meio de convite se recusaram a participar da pesquisa.

Todos os participantes foram convidados a participar do estudo mediante a entrega de uma carta-convite elaborada pela pesquisadora (vide Apêndices A e B). A carta-convite foi enviada inicialmente por correio eletrônico (e-mail) a todos os docentes, os quais iam dando anuência ao convite de acordo com seu interesse e disponibilidade. Após uma semana do convite enviado cinco docentes já tinham retornado o e-mail confirmando interesse na participação.

Aos discentes, o convite foi feito de forma diferente. Foi feito contato inicialmente com todos os supervisores de estágio dos alunos do último ano do curso (9º e 10º períodos), com o intuito de fazer um levantamento do quantitativo de alunos em cada campo de atuação para definir a maneira como seria feito o convite. Ao identificarmos que os alunos estavam divididos de maneira heterogênea nos diferentes espaços de estágio – e diante da dificuldade encontrada para reunir os alunos em um único momento para que a pesquisadora pudesse apresentar a pesquisa e, conseqüentemente, fazer o convite pessoalmente –, foi definida a estratégia de entregar as cartas-convites aos supervisores de estágio, que as repassariam aos alunos. E assim foi feito.

Nas cartas eram informados: a temática do estudo, os objetivos e a metodologia adotada no trabalho, além da data e local que seriam realizadas as Rodas de Conversa, a princípio. Para fins de adequação do funcionamento do instrumento metodológico adotado, passamos a considerar como participantes os seis primeiros docentes e seis primeiros discentes que aceitassem

²⁷ Procuramos trabalhar com os alunos que estivessem realizando seus estágios no último ano do curso, por compreender que o momento em que estão vivendo, às vésperas de se tornarem profissionais, lhes permitiria refletir, rever posições e concepções que perpassaram toda sua formação; ao contrário daqueles que ainda estão no início ou meio do curso.

o convite feito. Essa decisão foi uma alternativa criada para evitar qualquer tipo de tendencialidade na escolha dos participantes, uma vez que não poderia ser esquecido o duplo lugar que a pesquisadora ocupava, de pesquisadora e docente do curso. Ademais, havia a compreensão de que ambos os públicos podiam tecer considerações sobre o campo da formação a partir do lugar que estavam desenvolvendo suas atividades.

Respeitando o processo de escolha dos participantes, após a entrega dos convites nenhum outro tipo de abordagem foi feita, objetivando a adesão à pesquisa. Assim sendo, até a data combinada para a realização da Roda de Conversa havia 11 participantes confirmados. O décimo segundo participante foi um estudante que foi convidado no dia da primeira Roda de Conversa, pois estava na Unidade por ocasião da sua apresentação do trabalho conclusivo de curso. Não havendo nenhuma objeção, ele foi integrado ao grupo.

Nessa direção, o grupo foi formado por seis mulheres e seis homens, com idades que variavam entre 22 e 45 anos, e que tinham ingressado na UFAL entre os anos de 2008 e 2016, desenvolvendo na instituição diferentes atividades, como: extensão, pesquisa, aulas de campo em temáticas distintas, participação no movimento estudantil, grupos de estudos, monitoria, estágios, e atividades de gestão. Todos os discentes haviam se engajado em atividades de extensão durante o curso. No momento da pesquisa, realizavam seus estágios em três contextos de atuação diferentes: na clínica psicológica, no campo da educação/escola, e no campo das políticas de assistência social. Entre os discentes, apenas um não residia, no período da pesquisa, na cidade em que o curso está localizado, mas residia em uma cidade próxima. Por outro lado, entre os docentes, apenas dois residiam na cidade do curso, e os demais residiam na capital do estado. O tempo de formação dos docentes variou entre 13 e 19 anos.

Buscando garantir o anonimato e o sigilo das identidades e dados pessoais da/os participantes, optou-se por identificá-los neste estudo por uma sequência de letras e números, que correspondem à ordem de apresentação de cada um na primeira Roda de Conversa, de modo que serão assim designados: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12. Adotou-se esta linha de exposição como um posicionamento ético, com fins de resguardar e preservar ao máximo a identidade das/dos participantes, que por outros meios poderiam ser identificados com mais facilidade, principalmente os docentes, tendo em vista o número reduzido destes no curso, como registrado acima.

Figura 1 – Disposição de participantes na Roda de Conversa 1



Fonte: a autora.

Entendendo que a pesquisadora não é sujeito passivo na pesquisa, pois está implicada diretamente nos fluxos constitutivos do estudo proposto, e que, como pontuado em outros momentos deste texto, também ocupa o lugar de docente na instituição alvo deste trabalho, contou-se no momento da Roda de Conversa com a colaboração de dois pesquisadores auxiliares, como estratégia de dirimir possíveis viesamentos e tendenciamentos que pudessem emergir, por parte da autora, durante a realização das Rodas de Conversa. Assim sendo, participaram das Rodas uma estudante de graduação da UFPE, que realizava atividade paralela com a pesquisadora, auxiliando-a na análise do PPC do curso; e um estudante de Mestrado da UFPE, que fazia

parte do mesmo grupo de pesquisa da autora. Os dois tiveram o papel de anotar os pontos discutidos nas Rodas e elaborar um relatório de observação para orientar o diálogo com a pesquisadora principal, auxiliando-a no olhar e compreensão sobre a conversa produzida na roda.

5.4 Aspectos Éticos

De acordo com os aspectos éticos relacionados à pesquisa com seres humanos, apresentados nas Resoluções CNS/MS nº 466/2012 e nº 510/2016 (BRASIL, 2012, 2016), o presente projeto foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da UFPE, de maneira que o trabalho só foi iniciado após todos/as terem emitido parecer favorável (CAAE nº 87154218.3.0000.5208). No encontro da primeira Roda de Conversa, todos/as participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecidos (TCLE) (apêndice c), no qual constava informações a respeito da pesquisa, descrevendo os riscos e benefícios decorrentes deste processo investigativo e as etapas que delineavam o estudo. Nesse documento constava a identificação completa da pesquisadora e da sua orientadora, seus endereços e a descrição do local de armazenamento e guarda do material produzido no decorrer deste estudo. Logo, todo o processo que envolveu a realização das Rodas de Conversa só teve início após todas/os concordarem com os termos presentes no documento e concederem sua assinatura, inclusive autorizando a gravação do encontro.

Na segunda roda de conversa, realizada no formato virtual, foram reapresentados os termos disposto no TCLE, assinado anteriormente, de maneira a reiterar o consentimento de todas/os na participação da pesquisa, e a autorização para a gravação deste segundo encontro.

Com o término do estudo, todo o material produzido na pesquisa, assim como as informações dos instrumentos utilizados, será guardado por um período de cinco anos em computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora. As identidades de todos/as os/as participantes serão mantidas em sigilo e, quando necessário, será utilizado um pseudônimo ou outra forma de codificação que não as revele. A decisão de não identificar exaustivamente os/as participantes do estudo atende ao compromisso de anonimato que orienta a pesquisa. Nesse sentido, não indicaremos, por exemplo, a associação do código de entrevista com características ligadas à idade, gênero, escolaridade, renda, e demais indicadores comumente utilizados nas pesquisas. Nesse sentido, buscamos focar nos dados gerais a respeito dos sujeitos participantes do estudo.

5.5 Construção dos Dados: instrumentos e procedimentos

5.5.1 O Projeto Pedagógico de Curso: pesquisando em documentos

A análise documental é definida por Lüdke e André (1986, p. 38) como sendo uma “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Segundo esses autores, o objetivo no uso desse método é identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse. Uma das vantagens desse método é que os documentos se constituem fontes estáveis e ricas de informação, podendo ser consultados várias vezes, de acordo com a necessidade, e servir, inclusive, de base para diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos. Além disso, pode complementar informações obtidas pelo uso de outros instrumentos de produção dos dados.

O documento escolhido para ser analisado foi o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), que é um documento oficial para o funcionamento dos cursos de graduação em todo o país (BRASIL, 2004). O PPC é um dos documentos oficiais de regulamentação do funcionamento dos cursos de graduação no Brasil, se constituindo como um dispositivo indispensável para orientar e organizar academicamente a formação profissional (PENTEADO; GUZZO, 2010; BERNARDES, 2012; SEIXAS, 2014). É, inclusive, o documento de orientação acadêmica no qual deve constar, dentre outros elementos: conhecimentos e saberes considerados necessários à formação das competências estabelecidas a partir do perfil do egresso; da estrutura e do conteúdo curricular; do ementário, das bibliografias básicas e complementares; das estratégias de ensino; dos docentes; dos recursos materiais, dos serviços administrativos, dos serviços de laboratórios e da infraestrutura de apoio ao pleno funcionamento do curso (PENTEADO; GUZZO, 2010).

Nesses termos, o PPC assumiu a função de orientar e conduzir, intencionalmente, o processo pedagógico dos cursos, sendo organizado a partir de ponderações sobre as finalidades das atividades acadêmico-profissionais (NÓBREGA, 2017; SEIXAS, 2014).

Seixas (2014, p. 144) caracteriza ainda que:

O PCC possui um forte reatamento na sua operacionalização, traçando as linhas gerais para os procedimentos didáticos, pedagógicos e temáticos de um dado curso. Assim, no cotidiano nas práticas de sala de aula encontra-se o eco desse documento, juntamente com outros atravessamentos particulares e idiossincráticos da cotidianidade.

Desta forma, o PPC enseja, em si, múltiplas dimensões: ele tanto materializa as indicações das DCNs, ao consolidar as demandas da categoria e das políticas para a educação superior, quanto reflete sobre o tipo de sujeito/profissional que se busca formar, além do tipo de sociedade para a qual essa formação se orienta (BERNARDES, 2012). Portanto, entende-se que é um documento que deve estar em permanente construção, sendo elaborado, reelaborado, implementado e avaliado.

Essas e outras questões acendem a relevância da utilização dos PPCs como fonte relevante na obtenção de dados em pesquisa, sendo utilizado tanto como fonte primária quanto secundária de dados, favorecendo o entendimento do contexto da formação e do funcionamento dos cursos.

Segundo Seixas *et al.* (2016), mesmo não sendo novidade o uso dos PPCs como fonte de dados em diversos campos de pesquisas no Brasil, no tocante aos estudos sobre a formação em Psicologia, ainda há escassez de trabalhos que tenham como foco de análise esse documento. Segundo os autores, em geral, os estudos sobre a formação não se valem do PPC como fonte primária de dados de pesquisa. Diante dessa realidade, pautamos a importância de estar atentos às interações dos conhecimentos que circulam no mundo acadêmico pela via dos planos pedagógicos que orientam a formação

5.5.2 A Roda de Conversa como recurso de pesquisa

A Roda de Conversa é uma estratégia metodológica de produção de dados em pesquisa qualitativa que consiste na criação de espaços de diálogo e na participação coletiva em debates sobre determinada temática, sendo possível a conversa com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos pelo exercício reflexivo da escuta e da fala. Ou seja, é uma metodologia ativa, dialógica e participante.

Sabemos que o uso de conversas como recurso metodológico não é algo incomum em pesquisas qualitativas, seja aquele realizado de forma individual, através do uso de entrevistas; seja em atividades com grupos, como o grupo focal, por exemplo. As conversas promovem um espaço privilegiado de interação social, especialmente por serem uma estratégia de superação da dicotomia sujeito-objeto, levando muitos pesquisadores a adotar uma política de pesquisa que se faz *com* o outro, considerando as pessoas como protagonistas na construção do conhecimento. Nesse sentido, ao adotar o uso da conversa em Rodas, neste trabalho defendemos que o conhecimento se faz a partir de um processo de produção coletiva, que se utiliza, prioritariamente, da linguagem para a constituição das informações produzidas.

Como partilhado por alguns autores (RYCKEBUSCH, 2011; SAMPAIO *et al.*, 2014; BERNARDES; SANTOS; SILVA, 2015; LUNA; BERNARDES, 2016; PONTE; OLIVEIRA; ÁVILA, 2016), a Roda de Conversa é uma ferramenta metodológica que possui dupla origem: os Círculos de Cultura de Paulo Freire (1980), promovidos, principalmente, pelo movimento de Educação Popular, que incentiva a produção dialógica e coletiva do aprendizado e da cultura; e o Método da Roda de Gastão Campos (2000), utilizado, em geral, na cogestão de coletivos no campo da saúde, que preza a construção de espaços coletivos que trabalhem a autonomia e o protagonismo dos sujeitos, buscando desenvolver a sua capacidade de análise e intervenção como estratégia de democracia nos processos de trabalho. Além disso, é também considerada por Bernardes, Santos e Silva (2015) um dispositivo ético-político na construção do conhecimento, tendo em vista que se configura como um espaço em que a palavra circula livremente, e os sujeitos ali presentes negociam sentidos, considerando a polissemia dos processos de interação dialógica, a democratização dos saberes e a horizontalidade das relações; havendo abertura para novas análises da realidade (SPINK, 2010; BERNARDES; SANTOS; SILVA, 2015).

A concepção de educação defendida por Freire (1987) sustenta-se, dentre outros elementos, em pensar e assumir o diálogo como elemento fundante no processo de construção do conhecimento e da promoção de uma política de educação libertadora. O diálogo se constituiu elemento-chave nos círculos de cultura sistematizados por ele na década de 1960, cuja proposta pedagógica era radicalmente democrática e de compromisso com a emancipação de homens e mulheres com o objetivo de ampliar o conhecimento e a compreensão dos educandos sobre a própria realidade, na perspectiva de despertá-los para uma nova forma de relação com a experiência vivida e de uma consciência crítica.

Para este autor, assumir a horizontalidade nas relações dialógicas entre educador-educando (pesquisador-participante) reitera a concepção de que somos sujeitos aprendentes, pensantes, criadores, criativos e inacabados. Freire (1987, 1996) aponta em algumas de suas obras que o processo educativo tem um caráter político que não pode ser desconsiderado. Pelo contrário, o educador deve exercer uma prática educativo-crítica que fomente a formação de sujeitos autônomos que sejam capazes de pensar o mundo e agir sobre ele.

Gastão Campos (2000) corrobora com a perspectiva de Paulo Freire ao advogar em favor de um método de trabalho que propõe e estimula a produção de saúde com as pessoas e não sobre elas; a partir, principalmente, da constituição de coletivos organizados. É nesse sentido que o método da Roda potencializa processos de autonomia e protagonismo dos sujeitos, sendo

fundamental desenvolver a capacidade de análise e cogestão das pessoas e dos coletivos, considerando que, para o autor, a produção de uma obra é o trabalho de um coletivo e que as pessoas são construídas em virtude da interação dos sujeitos com o mundo, e dos sujeitos entre si.

Nessa perspectiva, tal qual os Círculos freirianos e o método da Roda, as Rodas de Conversa são mais do que a disposição física de pessoas sentadas em formato de círculo; elas são uma estratégia metodológica e ético-política em relação à produção do conhecimento e de transposição da lógica sujeito-objeto em pesquisa, efetivando-se a partir de negociações entre os sujeitos que compõem esse cenário; principalmente pelo caráter de que o espaço da Roda possibilita a construção de oportunidades que se abrem à reflexão “num movimento contínuo de perceber - refletir - agir - modificar, em que os participantes podem se reconhecer como condutores de sua ação e da sua própria possibilidade de ‘ser mais’” (SAMPAIO *et al.*, 2014, p. 1301).

Para além de produzir informações para a pesquisa, a Roda, como recurso metodológico, promove a socialização de saberes, a troca de experiências e conhecimentos, a reflexão, ampliando a percepção de si e do outro através do exercício de escuta e de fala entre os vários interlocutores, sendo, em geral, os momentos de escuta mais numerosos do que os de fala. Os posicionamentos de cada participante vão sendo construídos a partir das interações no grupo, mediante as negociações que vão sendo realizadas nos momentos de concordância, discordâncias e complementos nos discursos que emergem.

A Roda de Conversa é uma estratégia que abre diálogos, possibilitando a criação de ambientes descontraídos em uma pesquisa, em que todos podem se posicionar, compartilhar experiências, negociar e coproduzir sentidos e significados, não tendo a pretensão de reificar verdades. O diálogo e a horizontalidade das relações são prerrogativas em uma Roda de Conversa. Entretanto, tal questão não ausenta a possibilidade de haver tensionamentos e disputas presentes em Roda, pois estão postos jogos de poder e questionamentos à hegemonia (SAMPALIO *et al.*, 2014).

O processo de escolha da Roda de Conversa como instrumento de produção de dados nesta pesquisa se deu por entender que ela é uma estratégia rica de produção de linguagem, que propõe a interlocução com um “outro” como lugar de construção de sentidos e de significados, cujo processo de compreensão é ativo e responsivo entre os participantes. A compreensão ativa passa pela necessidade de voltar-se para o outro, o que acontece no processo de concordâncias, discordâncias, acréscimos e silêncios elaborados durante todo o processo de interação. Assim, a produção dos dados da pesquisa foi construída de maneira conjunta entre todos os sujeitos, em um contexto de interação dialógica.

5.6 Análise dos dados

Para analisar o PPC do curso de Psicologia de Palmeira dos Índios, adotou-se como procedimento a estratégia analítica produzida por Seixas *et al.* (2013) e Seixas (2014). Essa proposta foi construída a partir da legislação, da literatura acerca da formação do/a psicólogo/a no país, e de categorizações de diferentes PPCs. Esses textos apresentam um método original de análise dos PPCs de Psicologia no Brasil, a partir de uma investigação rigorosa e sistemática que envolveu a análise de 40 PPCs de Psicologia do país. Nessa direção, essa estratégia assume a finalidade de contribuir com as investigações que focalizam o PPC como documento produtor de dados e de compreensão dos processos que envolvem a formação graduada em Psicologia no Brasil (SEIXAS *et al.*, 2013).

A apreensão dos dados a partir da análise dos PPCs consiste na identificação e agrupamento das informações apresentadas nesse documento em três blocos de discussões, com as respectivas categorias analíticas, que compõem as diversas dimensões e características contempladas ali. Para isso, os autores deram prioridade a temas que estavam presentes na maioria dos PPCs e que através deles pudesse ser fornecido um panorama amplo dos fundamentos dos projetos. Assim, estabelecendo a divisão do PPC em blocos constitutivos, foram elaborados procedimentos específicos para organização desses dados. Os três blocos indicados, e que estruturaram a análise proposta aqui são os seguintes: Bloco I – Fundamentos teóricos, filosóficos e pedagógicos; Bloco II – Ênfases curriculares e disciplinas; e Bloco III – Práticas profissionais.

Conforme Seixas (2014), O Bloco I é aquele que busca identificar os fundamentos teóricos, filosóficos e pedagógicos do curso, incluindo aqui a descrição do funcionamento do curso e os dados institucionais que lhes dão contornos, como a quantidade de vagas, os turnos de funcionamento, a quantidade de docentes, entre outros aspectos. Nesse bloco, seguindo as orientações de Seixas (2014, p. 151, grifo do autor), os tópicos de análise são “o perfil do egresso, o processo formativo, as justificativas para a existência do curso e para a mudança curricular e as competências”. Ademais, pode ser analisado aqui o histórico do curso, como elemento compreensivo dos tópicos anteriores.

O Bloco II se constitui pela descrição das ênfases e a matriz curricular. É o bloco que vai reunir maior volume de informação, pois é a parte do PPC em que se apresenta a operacionalização do curso. Nesse sentido, a análise das ênfases curriculares estará centrada nas seguintes categorias: *o foco da ênfase, o perfil do egresso da ênfase, a justificativa para criação da ênfase, o processo formativo dentro da ênfase e seu funcionamento interno*. Já em relação à

matriz curricular, trata-se da análise das disciplinas obrigatórias dispostas no curso, mais diretamente (SEIXAS *et al.*, 2013).

Por fim, o Bloco III vai se referir às práticas profissionais, ou seja, busca-se aqui identificar como o exercício profissional é operacionalizado pelos pressupostos teóricos, filosóficos e pedagógicos dispostos no PPC. O foco de discussão desse grupo são os estágios, básicos e específicos – mas não só eles como todos os conteúdos que indiquem, expressamente, uma atividade prática no curso deve ser incluído nesse bloco.

Tomando essa estratégia de análise, guiada pela organização dos três blocos apresentados acima, pretendemos compor um cenário amplo das principais características do curso investigado. Além disso, esse processo analítico permite realizarmos diversas considerações sobre a realidade da formação em Psicologia no interior alagoano em diálogo com o segundo instrumento metodológico utilizado, a Roda de Conversa.

Para analisar os dados produzidos nas Rodas de Conversa optamos por trabalhar com a técnica da Análise de Conteúdo (AC) (BARDIN, 2010). A AC é uma técnica que tem como objetivo auxiliar na compreensão dos significados contidos nas mensagens dos participantes, e para isso, faz uso de procedimentos sistemáticos na descrição das mensagens analisadas, permitindo identificar indicadores sobre os quais se inferem conhecimentos relativos às condições de produção da comunicação fruto de investigação.

Nesse sentido, a AC ultrapassa a semântica organizada e estruturada através da linguagem e busca interpretar o discurso dos participantes, buscando os sentidos por estes atribuídos à mensagem. Como aponta Bardin (2010, p. 121), a análise de conteúdo “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação e cuja presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”.

Segundo Bardin (2010), a análise de conteúdo se organiza em torno de três polos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados; e a inferência e a interpretação. A pré-análise é considerada a fase inicial de organização dos dados, pois tem como objetivo conhecer o material a fim de reunir e sistematizar as primeiras impressões acerca dos dados produzidos e a partir daí identificar o material que será analisado. A segunda fase trata da exploração do material, que consiste no uso de operações de codificação, de decomposição do material, buscando transformar os dados brutos do texto em “recortes” que permitem atingir uma representação do conteúdo, uma unidade de registro. Segundo Bardin (2010), essa é a fase mais longa e cansativa da análise, pois consiste em decodificar, decompor ou enumerar os dados em função de regras previamente formuladas. Por fim, tem-se a terceira fase que é a de tratamento dos resultados obtidos, assim como a interpretação desses resultados.

Neste estudo foram realizadas duas Rodas de Conversa. Após a primeira Roda, realizamos a transcrição integral do material audiovisual do encontro, de modo a preservarmos toda a narrativa original do contexto de pesquisa. Uma vez realizada essa primeira transcrição, conseguimos identificar quem falou, sobre o que cada um/a falou e como falou. Em seguida, retomamos várias vezes a leitura desse primeiro *corpus* de análise, com o intuito de compreender as questões exploradas e dialogadas na interação entre os sujeitos que participaram dessa primeira roda de conversa, bem como identificar o tipo de unidade de análise que seria trabalhada.

Assumindo uma postura de construção dialógica do conhecimento, não partimos de categorias analíticas previamente estabelecidas, mas nos orientamos pelas relativas regularidades das questões que foram emergindo na interação entre os participantes no decurso dos encontros em Rodas. Desse modo, tomando os aspectos que sobressaltaram em nosso encontro com o material produzido na Roda, começamos a pensar na proposição da segunda roda de conversa com a finalidade de aprofundar a compreensão dos elementos e posições identificadas em uma pré-análise.

Concluídos os passos acima, optou-se pela análise de conteúdo tendo como unidade de registro o objeto, ou referente. Na AC a unidade de registro se refere à unidade de significação, o conteúdo, que será codificado e analisado pela pesquisadora. Nesse sentido, a unidade de registro que toma o objeto ou referente, “trata-se de temas-eixo, em redor dos quais o discurso se organiza. [...] Neste caso, recorta-se o texto em função destes temas-eixo, agrupando-se à sua volta tudo o que o locutor exprime a respeito” (BARDIN, 2010, p. 132).

Esta escolha se deu por entender que, ao utilizar a roda de conversa como instrumento de produção de dados, é fundamental considerar, para além do conteúdo, o contexto grupal como unidade de análise. Isso posto, essa opção contribui para evitar reducionismos no processo de análise, uma vez que, aqui, consideramos que conteúdo e processo são elementos interdependentes no procedimento analítico, o que nos possibilitou ampliar o olhar e a leitura sobre as interações dos participantes nas Rodas.

Dessa maneira, apresentaremos os dados das Rodas de Conversa a partir da organização desse conteúdo em eixos temáticos, que reúne e expressa o conjunto de significados obtidos da interpretação e descrição dos dados oriundos da pesquisa. No capítulo seguinte apresentaremos os resultados e discussões oriundos deste estudo.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO²⁸

Nesta seção iremos apresentar os resultados juntamente com a análise e as discussões empreendidas a partir do conjunto de informações construídas a partir do estudo do PPC e das Rodas de Conversa. Para tanto, estruturou-se o capítulo em três momentos: iniciaremos com uma breve apresentação da história do curso de Psicologia em Palmeira dos Índios-AL, buscando apontar as condições sociais e históricas da presença desse curso no agreste alagoano; em seguida, descreveremos os resultados e teceremos um debate acerca dos dois projetos pedagógicos em uso pelo curso no momento da investigação; e, por último, serão apresentadas as categorias analíticas que emergiram dos dados produzidos pelas Rodas de Conversa.

6.1 Contexto da pesquisa: aproximações com o curso de Psicologia no agreste de Alagoas

O contexto do estudo empreendido neste trabalho foi o curso de graduação em Psicologia da UFAL Campus Arapiraca, situado na cidade de Palmeira dos Índios, região agreste de Alagoas. O Curso de Psicologia desse Campus é um dos 16 cursos criados e subsidiados, a partir de 2006²⁹, pela política de expansão do ensino superior público promovida através do Programa de Expansão do Sistema Público Federal de Educação Superior 2004/2006 (BRASIL, 2006). Os cursos implantados nesse momento contribuiriam no fortalecimento do processo educativo na região, ao tempo que promoveram, de certa forma, uma inversão da lógica tradicional do acesso à educação superior pública localizada apenas na capital do estado, Maceió.

A Unidade Educacional de Palmeira dos Índios foi escolhida para acolher os cursos do Eixo Humanidades de seu Campus, eixo constituído pelos cursos de graduação em Psicologia e Serviço Social; este curso de Psicologia foi o primeiro situado no interior do estado³⁰. Atualmente, a Unidade Educacional está situada em um bairro residencial da periferia do município, constituído por uma população de baixa renda, e possui em seu entorno diversos estabelecimentos comerciais. Com a instalação da UFAL no bairro, muitas mudanças estruturais puderam ser observadas: o aumento dos estabelecimentos comerciais em diversos gêneros; a chegada da UPA; a pavimentação das ruas e a construção de vários prédios de apartamentos para atender à

²⁸ Ao apresentar citações de falas das Rodas de Conversa em conjunto, algumas podem estar em recuo mesmo perfazendo menos de três linhas, para melhor organização.

²⁹ Após 2007 foram implantados mais sete cursos no Campus Arapiraca.

³⁰ Em 2007 havia 3 cursos de graduação em Psicologia no estado de Alagoas e todos funcionavam na capital. Atualmente existem 9 cursos de Psicologia em todo o estado, 6 localizados na capital Maceió e 3 no interior. Os outros cursos de psicologia no interior funcionam na cidade de Arapiraca, vinculados a instituições privadas.

demanda por moradia de estudantes e professores da Universidade. Todos esses elementos geraram impacto no crescimento econômico da região e da cidade como um todo.

Segundo Nóbrega (2017), o funcionamento da Unidade nesse local teve seu início em agosto de 2008, após diversas mobilizações que reivindicavam, na época, a construção dessa Unidade. Nos dois primeiros anos do curso as atividades eram todas realizadas no Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) do município, ambiente com uma estrutura precarizada, dividindo espaço com as atividades do Corpo de Bombeiros e de uma creche.

Segundo Tenório (2013), a estrutura do prédio naquele primeiro momento, entre 2006 e 2008, era bastante precária, com pouca higiene, sem água potável ou lanchonetes próximas, apresentando total inadequação para a realização das atividades acadêmicas. Não havia biblioteca, sala de informática ou laboratórios, e as aulas ocorriam em espaços improvisados. Ademais, havia a falta de um corpo técnico adequado, com uma quantidade de professores e técnicos bem pequena para dar conta de um curso de graduação. A esse respeito, Tenório (2013, p. 68) afirmou: “algo ainda era mais gritante naquele momento, faltavam professores, pois as contratações não foram realizadas de forma imediata e sim de acordo com a carência que foi se apresentando no decorrer do tempo”.

Nesse sentido, Coral (2016) aponta que, em 2006, só havia dois servidores do corpo administrativo, dois docentes do curso de Psicologia, dois docentes do curso de Serviço Social, e outros dois docentes que lecionavam nos dois cursos e em outra Unidade Acadêmica – uma da área de Geografia e outro do campo das Ciências Sociais. O número tão pequeno de docentes nos dois primeiros anos do curso foi uma das inúmeras dificuldades vivenciadas com a expansão do ensino público superior. Mesmo com o número reduzido de docentes, com a adesão ao Reuni, em 2008, as turmas, que eram compostas por 40 alunos, passaram a ter a entrada de 50 alunos a partir de 2009. Todavia, essa ampliação de vagas não significou o aumento de vagas para docentes na mesma proporção, o que gerou mais demandas, sobrecarga de trabalho e, consequentemente, precarização da educação pública. Esse período foi marcado por inúmeras lutas e reivindicações através de mobilizações na cidade e em momentos com a gestão da Universidade.

Mesmo o município tendo doado o terreno para a construção da Unidade em outubro de 2006, apenas em 2007 deu-se início a construção das instalações físicas da UFAL em Palmeira dos Índios (UFAL, 2012); o prédio foi inaugurado em 2008. Nóbrega (2017, p. 88) descreve como se deu a organização e distribuição que foi feita do espaço construído nesse primeiro bloco:

O Bloco 1, único até 2010, era composto pelo Setor Administrativo, Setor de Salas de Aula e o Bloco de Banheiros. No primeiro, havia uma pequena sala para as coordenações das duas graduações, uma sala da administração, uma sala para o Setor de Registro e Controle Acadêmico, uma sala coletiva para os professores, sala da secretaria executiva e outra para a coordenação da Unidade, que também funcionava como sala de (pequenas) reuniões, uma sala para a empresa copiadora, além de uma copa e banheiros. No setor de aulas, havia quatro salas de aula com capacidade para cerca de 50 estudantes, além de duas outras – do mesmo tamanho que as de aula – destinadas à biblioteca e ao laboratório de informática. Já no último bloco, espremida entre os banheiros destinados aos estudantes, havia uma pequena sala que abrigava a lanchonete da Unidade, único espaço de convivência da comunidade acadêmica, embora fosse mínimo (NÓBREGA, 2017, p. 88).

Após a entrega do primeiro bloco muitos desafios e dificuldades se mantiveram presentes no cotidiano das atividades acadêmicas em Palmeira, o que gerou, inclusive, uma série de ações em forma de atos públicos, reuniões e elaboração de documentos (relatórios, abaixo-assinados e solicitações) por parte dos estudantes, professores e técnicos, reivindicando melhorias e maior comprometimento da gestão no processo de expansão e interiorização da UFAL (UFAL, 2012, 2018). As pautas variavam desde a ausência ou carência de infraestrutura para o funcionamento adequado dos cursos; passando por demandas relacionadas à assistência estudantil (residência universitária, restaurante universitário, assistência psicossocial); à ampliação física e de acervo da biblioteca, aos transportes utilizados pelos estudantes de outros municípios – que, em geral, é feito de forma precarizada através de apoio das prefeituras municipais³¹ –, à contratação via concurso de mais professores e técnicos-administrativos, bem como questões ligadas à segurança na Unidade.

Em meados de 2010 o Bloco 2 da Unidade foi entregue. As novas instalações atenderam parcialmente às demandas e reivindicações requeridas naquele momento; todavia, outras demandas não foram atendidas, e até o momento da realização deste estudo ainda estão pendentes, como a ampliação da biblioteca, que funciona em espaço adaptado e em condições inadequadas; a construção do restaurante e da residência universitária; a construção do espaço para funcionamento do Serviço-Escola de Psicologia e do Núcleo de Assistência Estudantil (NAE), que tem sido realizado em salas improvisadas no Bloco 1 desde 2010, onde o piso está cedendo, com certo rebaixamento, e a acústica das salas não é adequada às atividades realizadas.

³¹ Em março de 2017 ocorreu um grave acidente nas imediações do município de São Sebastião, entre dois ônibus escolares das prefeituras de Junqueiro e Teotônio Vilela que faziam transporte de alunos da UNEAL e da UFAL à cidade de Arapiraca. Sete pessoas morreram no local, dois motoristas e cinco estudantes. Mais de 45 estudantes ficaram feridos e foram levadas para a Unidade de Emergência do Agreste em Arapiraca. Esse acidente causou comoção geral no Campus Arapiraca e reacendeu por um tempo a discussão sobre as condições dos transportes coletivos no interior.

Neste contexto, duas necessidades se mantêm presentes e urgentes até hoje para os docentes deste Curso, e da Unidade como um todo: a necessidade de contratação de mais professores e a necessidade de incentivo à qualificação profissional docente e técnica. Em relação à primeira necessidade, segundo dados levantados em 2012 (UFAL, 2012), a Unidade de Palmeira dos Índios representava o local de trabalho e estudo de cerca de 480 pessoas, entre discentes, docentes, técnicos e terceirizados. Nesse levantamento o número total de discentes nos dois cursos foi de 437 alunos, e o número de professores 26 (destes, 12 eram do curso de Psicologia). Atualizando esses dados para o primeiro semestre de 2022, o total de alunos matriculados na Unidade é em torno de 340 estudantes; destes, 280, aproximadamente, estão no curso de Psicologia³². Contudo, o quantitativo de docentes não sofreu nenhuma alteração daquela apresentada no primeiro levantamento de 2012, contradizendo a estimativa de crescimento indicada pelo Plano Diretor do Campus Arapiraca, que estimava um aumento no número de docentes na Unidade Palmeira dos Índios para 67 professores no ano de 2017, e 141 no ano 2023.

Segundo dossiê apresentado e elaborado pelo corpo docente e técnico que compunha o comando de greve da UFAL no ano de 2012, a maneira com que a expansão do ensino superior público federal foi realizada teria produzido e agravado muitos problemas já enfrentados pelas instituições públicas. Em relação ao número de docentes, o documento afirma: “[na] UFAL, por exemplo, pode-se destacar o fato de que a universidade, entre 2005 e 2010, expandiu suas matrículas em 129%, enquanto a contratação de professores e de técnicos não acompanhou aquele movimento, tendo crescido apenas 33% e 5,5%¹, respectivamente” (UFAL, 2012, p. 4).

Considerando essas informações, fica mais uma vez evidente o número reduzido de professores no corpo docente do curso de Psicologia no interior, número esse que acaba gerando sobrecarga de trabalho nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão no curso. Os cargos de coordenações, por exemplo, são geralmente assumidos em um esquema de “rodízio”, em que um docente assume duas ou mais funções de gestão em campos de trabalho diferentes para que nenhuma área fique “descoberta”; por exemplo, um mesmo docente assume o cargo de coordenador de estágio e vice coordenador do curso, ou a coordenação de TCC e vice coordenação de estágio e/ou coordenação de extensão da Unidade; enfim, a sobrecarga de trabalho e o acúmulo de funções é grande.

A sobrecarga docente se confirma, ainda, no acúmulo de atividades de orientação feitas pelos professores/as, em que alguns chegam a ter 12 orientandos de TCC no semestre, além das orientações de monitorias, extensão, estágios supervisionados e pesquisas. Assim sendo, há a

³² Informações levantadas com a coordenação do curso em abril de 2022.

demanda por novas contratações, uma vez que doze docentes formam um corpo de trabalho acadêmico significativamente pequeno para o funcionamento de um curso de graduação que preze pela qualidade da sua formação. Nesse sentido, é urgente a retomada dos concursos públicos para que se possa, de fato, suprir as necessidades advindas da expansão e consolidação do ensino público e dos cursos já existentes.

A esse respeito, o Plano Diretor do Campus Arapiraca, ao apresentar o documento de diagnóstico da Unidade de Palmeira, pontuou:

É importante citar a deficiência da Política de Gestão de Pessoas para o Campus Arapiraca. As limitações de número de pessoal técnico administrativo e docente envolvem questões de dificuldades de contratação, de autorização de novas vagas, demora nos processos de concurso e licenças para qualificação de docentes e técnico-administrativos, sem causar ônus ao funcionamento do setor, ou curso, representa um problema relevante para o bom funcionamento do Campus. Aponta-se a necessidade de se formalizar uma política institucional de incentivo a qualificação profissional dos servidores e a complementação das demandas de novas contratações (UFAL, 2012, p. 19).

O tripé ensino-pesquisa-extensão exige que as IES em expansão, principalmente, considerem a ampliação do seu quadro docente efetivo, de forma que esse possa atuar com qualidade, tanto na graduação quanto na pós-graduação, sem sobrecarregar-se, o que pode levar muitas vezes a um processo de adoecimento ou abandono do trabalho na universidade. O quantitativo pequeno de docentes no curso incide na segunda necessidade apontada, a do incentivo a qualificação profissional docente.

O levantamento feito em 2010 acerca da qualificação docente apontou que o quadro de docentes estava formado da seguinte forma no curso de psicologia: três docentes cursando o doutorado, pois já estavam em processo de doutoramento quando foram nomeados em seus concursos e não puderam ter licença por conta do período de estágio probatório; e nove docentes com mestrado. Atualmente esse cenário se apresenta da seguinte forma: cinco doutores, dois doutorandos e cinco mestres. Mesmo diante da iniciativa do plano de qualificação, as dificuldades para que o docente possa se qualificar são diversas, principalmente relacionadas à impossibilidade de licenciar-se completamente nesse período de estudos, pois não há uma política que garanta a presença de professores substitutos durante todo o curso de doutorado do docente.

Todas as questões apresentadas até aqui têm contribuído diretamente para a construção do curso de Psicologia da UFAL no agreste alagoano, produzindo realidades que marcaram sua história e seu funcionamento até hoje. Em detrimento às dificuldades da implantação do projeto de interiorização, a expansão universitária permitiu que a formação em Psicologia chegasse ao

interior alagoano³³, e, nesses 15 anos de funcionamento, dez turmas foram formadas, com uma média aproximada de 310 psicólogas/os ao total, que pertencem e atuam em diferentes municípios alagoanos, demarcando historicamente a presença do psicólogo formado no próprio território onde nasceu e cresceu. Por outro lado, o cotidiano nesta Unidade ainda é marcado por muita precariedade e embates por uma educação superior de qualidade. Este curso é o primeiro curso de Psicologia do estado que se deslocou para o interior, revertendo, em parte, à lógica do acesso à essa graduação estar localizada apenas na capital. Todavia, deve-se considerar que seu funcionamento ocorre mediante o cruzamento dos processos de interiorização da profissão e da expansão universitária, aspectos que Macedo e Dimenstein (2011) e Nóbrega (2017) ressaltam como fundamentais no crescimento e na expansão atual da profissão. Ademais, por estar situado nesse cruzamento, o curso de psicologia do agreste alagoano vivencia o permanente desafio que é a formação do psicólogo sob os contornos de uma territorialidade específica, distinta daquela constituída nos grandes centros urbanos.

6.2 A formação em Psicologia no agreste alagoano a partir do Projeto Pedagógico do Curso

Neste tópico, voltaremos nossa atenção para os dados que caracterizam a formação graduada em Psicologia no interior de Alagoas a partir dos dois Projetos Pedagógicos do Curso (PPCs) que funcionavam de forma paralela, no momento desta pesquisa. Logo, buscou-se identificar e compreender os elementos que incidem sobre a formação graduada em Psicologia no interior de Alagoas a partir desse documento, considerando que a proposta político-pedagógica ocupa lugar de destaque no processo de identidade de um curso de graduação. Desse modo, deve haver uma correspondência direta entre o que o PPC orienta e a materialização do curso proposto.

Em linhas gerais, é importante pontuar que o primeiro PPC do curso de Psicologia investigado foi elaborado entre os anos de 2005 e 2006 por docentes do curso de psicologia do Campus A. C. Simões, em Maceió (UFAL, 2006). Esse primeiro documento teve como principal referência a realidade do curso situado na capital do estado, e apesar da realidade do curso no interior ter uma dinâmica distinta do curso da capital, esse primeiro projeto seguiu incorporando alguns trechos do PPC do curso localizado em Maceió. Nele já havia a apresentação de conteúdos orientados pelas DCNs para os cursos de graduação em Psicologia, como as ênfases,

³³ Em 2016 foi inaugurado um segundo curso de graduação em psicologia no interior em uma instituição privada.

por exemplo, e algumas características relacionadas ao projeto de interiorização universitária estruturado pela UFAL à época.

O PPC do curso de Psicologia de Palmeira dos Índios já estava pronto quando o grupo de docentes e técnicos, que compõe o curso atualmente, começou a ingressar na Unidade. Todavia, segundo Nóbrega (2017, p. 105), mesmo com dificuldades para demarcar os contornos que a formação no interior assumiria, os docentes do curso de Psicologia do Campus A. C. Simões buscaram

deixar registrada a possibilidade de mudanças, especialmente quanto às ênfases curriculares assumidas no projeto. Entretanto, a despeito das orientações dessa equipe, a proposta pedagógica para os campi interiorizados inseriu elementos que não puderam ser alterados quando a comunidade acadêmica de Palmeira dos Índios começou a se formar e se iniciaram as primeiras reuniões para reformular os PPCs de Psicologia e de Serviço Social.

O motivo para alguns entraves para a efetivação de reformulações do PPC, que ocorreram a partir de 2008, foi limites impostos pelo modelo de estrutura institucional e pedagógica adotado pela UFAL para os cursos instalados no interior. Esse modelo teve como referência as experiências internacionais e nacionais de educação superior de Bolonha e da Universidade Nova, orientadas pelas discussões acerca da sociedade da informação e do conhecimento. A esse respeito, o documento *Projeto de interiorização da Universidade Federal de Alagoas: uma expansão necessária*, elaborado pela comissão de estudos sobre a interiorização da Universidade Federal em Alagoas, tece as seguintes considerações:

Os cursos de graduação oferecidos no interior, no âmbito do projeto de expansão da UFAL, constituem experiência inovadora, apresentando características distintas daquelas já observadas nos cursos do Campus Central/Maceió. Respondem à necessidade de adoção de um projeto acadêmico-administrativo inovador, flexível e econômico em recursos humanos e materiais, mas sem sacrificar a qualidade nem deixar de ser apropriado às novas condições de operação da instituição em sintonia com as fronteiras e as novas dinâmicas do conhecimento, a consideração da pluralidade dos saberes e da interdisciplinaridade, objetivando a formação competente e cidadã dos seus alunos. Assim fazendo, a UFAL ousa definir novos padrões e procedimentos institucionais, nova estrutura e novos projetos pedagógicos, como resposta aos novos desafios da contemporaneidade e suas exigências quanto ao dinamismo, qualidade, inovação, compartilhamento e inserção global, mas também, ação em escala real, atendendo às demandas locais (UFAL, 2006, p. 48).

Esse documento apresentou as primeiras orientações sobre a estrutura e o conteúdo curricular que os cursos do Campus Arapiraca deveriam adotar na esfera pedagógica dos seus projetos de curso, considerando, para isso, os eixos temáticos em que os cursos estariam agrupados.

A exemplo disso está o “Eixo das Humanidades”, em que os cursos de Serviço Social e Psicologia foram agrupados no município de Palmeira dos Índios. Nessa direção, todos os cursos interiorizados pela UFAL foram submetidos a divisões por “Troncos” em suas matrizes curriculares.

Seguindo as orientações do Projeto de Interiorização da UFAL, a estrutura dos cursos foi organizada em três Troncos: a) Tronco Inicial; b) Tronco Intermediário; e c) Tronco Profissionalizante. O Tronco Inicial seria a parte, integrante e obrigatória, do projeto pedagógico com conteúdo mais gerais, comuns a todos os cursos de graduação interiorizados. As disciplinas ofertadas nesse componente seriam realizadas no primeiro período de todos os cursos interiorizados da UFAL, e seriam as seguintes: Sociedade, Natureza e Desenvolvimento: relações locais e globais; Produção do Conhecimento: ciência e não ciência; Lógica, Informática e Comunicação; e Seminário Integrador 1.

O Tronco Intermediário, por sua vez, corresponderia à parte acadêmica em que as disciplinas ministradas privilegiariam conteúdos e discussões relacionados aos cursos daquele mesmo eixo temático. As disciplinas do Tronco Intermediário seriam ofertadas a partir do segundo período da formação para os dois cursos, Serviço Social e Psicologia, que integram o Eixo Humanidades. Algumas dessas disciplinas são: Introdução à Psicologia; Introdução à Filosofia; Introdução à Sociologia; Pesquisa em Ciências Sociais; entre outras. Por fim, o chamado Tronco Profissionalizante contém os componentes curriculares ofertados a partir do 3º período dos cursos interiorizados, em que se encontram os conteúdos específicos de cada curso de graduação.

No bojo desse processo, é importante salientar que os professores que assumiam as disciplinas do tronco inicial e intermediário, em geral, eram docentes de áreas do conhecimento distintas daqueles que compõe as disciplinas do tronco profissionalizante, quais sejam: História, Ciências Sociais e Filosofia. Essa estruturação recebeu inúmeras críticas por parte do corpo docente e discente do Campus Arapiraca ao longo de todo percurso de sua constituição, pois ela interfere diretamente na proposta curricular regulamentada para cada área do saber, impondo limites ao processo de autonomia dos cursos.

A despeito dessas e outras dificuldades, em 2008 foi organizada uma comissão formada por dois docentes efetivos, um docente substituto, um técnico-administrativo e uma estudante do curso com o intuito de realizar uma revisão e reformulação desse primeiro PPC. Essa iniciativa tinha o objetivo de construir uma proposta político-pedagógica que tivesse maior correspondência entre o curso e a materialização da formação com o contexto de sua inserção.

De acordo com Nóbrega (2017), apesar das dificuldades impetradas pela permanência do Tronco Inicial na estrutura do curso e da orientação regimental de que mudanças só poderiam ser efetivadas após a formatura da primeira turma, algumas modificações puderam ser feitas, e outras, consideradas até mais profundas, não foram incluídas no novo documento por haver apenas três professores efetivos naquele período.

Esse grupo de docentes efetivos decidiu que era necessário um número maior de docentes para que outras definições fossem feitas, uma vez que o projeto do curso deveria representar uma construção coletiva que envolvesse a comunidade acadêmica, traduzindo, assim, saberes e práticas que convergissem com as demandas do território em que estava localizado. Diante desse limite, as reformulações naquele período ocorreram apenas no conteúdo e na organização das disciplinas. Contudo, não houve nenhuma alteração nos textos iniciais que abordasse os fundamentos da proposta pedagógica, bem como descrevesse, no texto final, as atividades práticas de estágio no curso.

Segue um breve resumo das mudanças propostas: 1- como não havia a possibilidade de alterar o intocável Tronco Inicial, a comissão inseriu ao menos uma disciplina eletiva já buscando introduzir conteúdo específicos da Psicologia; 2- foram incluídas novas disciplinas, a saber: Psicologia e Políticas Públicas, Inclusão Escolar de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais e Seminário de Pesquisa em Psicologia, sendo a primeira do 5º período e as demais do 8º semestre; 3- houve alteração do período de ofertas de algumas disciplinas, por exemplo, Psicopatologia 1 estava no 7º semestre e foi inserida no rol do 4º período; 4- nomenclaturas, ementas, bibliografias e cargas horárias também foram modificadas (NÓBREGA, 2017, p. 107).

Considerando que este estudo foi realizado em um momento de transição e mudança de projetos pedagógicos no curso, apresentamos a seguir a descrição dos PPCs de 2009 e 2018, tendo como objetivo levantar elementos analíticos para o debate sobre a formação em Psicologia no interior alagoano, a partir do conteúdo apresentado em cada PPC. Entendemos a relevância das reflexões advindas dos estudos sobre os projetos pedagógicos que orientam os cursos de Psicologia no país, tendo em vista que esses documentos dão sustentação à construção de concepções dentro da psicologia, bem como de suas práticas. É mediante a leitura desse documento que somos remetidos às dimensões epistemológicas, teóricas e metodológicas do curso, uma vez que ele esboça as concepções de homem, de mundo e as ações do cotidiano das salas de aula.

Conforme relatado no capítulo metodológico, para esta análise, privilegiamos a adoção da estratégia desenvolvida por Seixas (2014) para analisar PPCs dos cursos de Psicologia no contexto brasileiro. Assim, os PPCs investigados aqui foram desmembrados em três blocos

constitutivos: o Bloco I, dos fundamentos teóricos, filosóficos e pedagógicos; o Bloco II, das ênfases curriculares e disciplinas; e o Bloco III, das práticas profissionais. A seguir, serão apresentadas as informações levantadas em cada bloco dialogando com aspectos apresentados na literatura.

6.2.1 O processo formativo segundo o Projeto Pedagógico de Curso de 2009

6.2.1.1 *Bloco I: Fundamentos teóricos, filosóficos e pedagógicos*

Conforme apresentado anteriormente, este Bloco é composto pelos fundamentos teóricos, filosóficos e pedagógicos apresentados nos PPCs. Além disso, inclui aspectos que descrevem o funcionamento geral do curso, o perfil do egresso, as competências, o histórico do curso, sua justificativa, e outros dados institucionais relativos a esse processo formativo. Seixas (2014) destaca que esses dados são importantes pois revelam a intenção formativa do curso.

Segundo os dados disposto no PPC de 2009, o curso de Psicologia de Palmeira dos Índios teve sua autorização de funcionamento no ano de 2007, com o Parecer CNE/CES nº 52 e seu reconhecimento no ano de 2011, após visita dos avaliadores do MEC, conforme a Portaria nº 489 de 20 de dezembro de 2011. Segundo o documento, o curso funciona de forma diurna, com atividades ofertadas no período da manhã e da tarde, com carga horária total de 4.100 horas; tem a duração mínima de cinco anos e máxima de oito anos. O documento informa que é um curso da área de Ciências Humanas, que visa “à construção de um espaço para debates contextualizados na área de Humanas, quanto à promoção de condições para uma boa formação técnica dos estudantes que ingressarão neste curso” (UFAL, 2009, p. 6). Oferta 50 vagas anualmente, e o processo de ingresso no curso acompanha o processo seletivo assumido pela UFAL no Campus A.C. Simões, o Enem.

O corpo docente do curso é composto por 17 professores no total, sendo eles distribuídos entre os Troncos Inicial, Intermediário e Profissionalizante. Cinco docentes estão vinculados às disciplinas dos Troncos Inicial e Intermediário, e doze docentes estão vinculados ao Tronco Profissionalizante. Esses últimos se distribuem em cinco grandes eixos teórico-práticos: Psicologia Geral, Psicologia Social e Comunitária, Psicologia Escolar e Educacional, Psicologia Clínica, e a Psicologia Organizacional e do Trabalho.

Em relação à *Justificativa* para a existência do curso, segue a breve descrição apresentada no início do tópico de introdução do PPC. Essa é a única exposição feita no documento

que relaciona a necessidade de criação/manutenção deste curso inserido no projeto de interiorização da UFAL, e foi apresentada junto ao tópico da Introdução, não possuindo um tópico específico de justificativa:

Tendo em vista o caminho que a Universidade Pública vem seguindo, no sentido de se interiorizar, e levando em consideração a demanda local pelo profissional de Psicologia, propõe-se, neste projeto, uma estrutura conceitual e curricular inicial para a implantação de um curso de Psicologia na cidade de Palmeira dos Índios (UFAL, 2009, p. 6).

Seixas (2014) aponta que a finalidade da existência e/ou reformulação do curso é apresentada no tópico Justificativa. Assim, observar a Justificativa permite a apreensão do desenho das vocações e demandas do curso na região, as quais ratificam sua criação. Nessa perspectiva, nesse PPC, a necessidade de interiorização da Universidade Pública e a demanda local pelo profissional de Psicologia se apresentaram como alegação principal à presença de um curso como esse no interior. Todavia, não foi possível encontrar no texto uma explicitação mais detalhada sobre do que trata a “demanda local” pelo profissional da psicologia. Não há indicações se essa demanda é social, de qualificação profissional, ou mesmo mercadológica, ligada tanto ao mercado de trabalho como ao mercado educacional. Ou, ainda, se houve estudos anteriores que identificaram outras demandas.

O primeiro curso de graduação em Psicologia localizado fora da capital, Maceió, foi o curso alvo deste estudo, criado a partir do projeto de expansão da única universidade federal do estado. Este era o único curso de Psicologia no interior de Alagoas até o ano de 2019, quando um novo curso, em uma instituição privada, começou a funcionar em um município vizinho. Seixas (2014, p. 168), em suas análises, aponta que “essa ausência de cursos acaba transparecendo como uma resposta às demandas mercadológicas: 56% das instituições afirmam que criam os cursos por haver uma demanda de mercado, seja pelo baixo número de profissionais, seja por existirem poucos cursos”. Podemos depreender que a ausência desta graduação na região pode ser considerada uma das justificativas para a criação e inclusão do curso no projeto de interiorização da UFAL. Contudo, em nenhum momento essa questão foi abordada com mais detalhes no documento.

Por outro lado, entendemos que o fato do documento apontar “a necessidade de interiorização da Universidade Pública” (ibid.) como uma justificativa, sinaliza um esforço de situar no documento que a formação *Psi* está inserida em um panorama macro, relacionado ao contexto de expansão das universidades públicas no Brasil. Essa “necessidade” revela ecos de um discurso político-educacional mais amplo que sustentou a criação das políticas de expansão e

interiorização das universidades no país nos anos 2000 (BRASIL, 2012; SILVA, 2014; MARTINS, 2017). Adicionada à necessidade de expansão universitária para espaços não hegemônicos, houve também um crescimento pela demanda de trabalho de psicólogas/os ligado às políticas sociais, gerando o deslocamento desse profissional para cidades de pequeno e médio porte, conforme apontamos no segundo capítulo deste trabalho.

A esse respeito, Macedo e Dimenstein (2011) afirmam que o processo de interiorização do ensino da Psicologia no País foi ganhando força e espaço nessa interface com a criação de programas e serviços públicos durante os governos do PT, e com as questões históricas que envolvem a profissão, principalmente, as problematizações a respeito do compromisso social da profissão.

Na mesma direção da justificativa, não há qualquer menção a respeito da *história do curso* no documento; esse é um item que não aparece nesse PPC. Entende-se que, no momento da sua elaboração, o curso era recente na região, tendo nascido há apenas 3 anos; contudo, algumas histórias e situações dos primeiros anos vividos na implantação da expansão universitária poderiam ter sido descritas, de maneira a registrar as memórias dos três primeiros anos de funcionamento.

O *perfil do egresso* nesse PPC foi caracterizado por dois tópicos, um perfil geral e um perfil específico. No geral foram apresentadas as seguintes características: uma formação generalista, científica, crítica, reflexiva, interdisciplinar, pluralista, com autonomia, compromisso ético, e compromisso político-social. Esse conjunto de características alinha-se ao discurso preconizado pelas DCNs, replicando o que comumente é mais aceito e reproduzido na área, sem haver maiores reflexões e debates a esse respeito. Na descrição do perfil específico indicou-se o seguinte:

Um profissional comprometido com a educação integral e a formação do cidadão, com a promoção da saúde nos diversos níveis de atuação, capaz de compreender e intervir na estrutura e funcionamento da sociedade, numa abordagem pluridisciplinar e numa visão histórica, ética e política, bem como um profissional atento à constituição e estruturação do sujeito psíquico, seus padecimentos e meios de conquista da saúde. Um profissional atento à pesquisa e desenvolvimento dos vetores teóricos de que se utiliza na prática profissional (UFAL, 2009, p. 9).

Da mesma forma que o perfil geral, o perfil específico seguiu reproduzindo as orientações demarcadas pelas DCNs, principalmente as relatadas no Art. 3º dessa regulamentação. Assim, busca-se, a partir desse perfil, formar profissionais que atuem com responsabilidade e compromisso com as questões ligadas à educação, cidadania e saúde, assumindo, para tanto,

uma perspectiva histórica, ética e política, considerando o caráter plural da Psicologia em seu saber-fazer.

Seixas (2014) chama a atenção de que a formação de um profissional comprometido social e eticamente tem se tornado um discurso recorrente no item “perfil do egresso”. Contudo, é importante verificar como essa característica se apresenta na prática, no percurso do curso, para que o perfil desejado não fique apenas no nível do discurso. Conforme o autor, as características elencadas no perfil do egresso deveriam, em tese, orientar o processo formativo indicado pelo plano. Isso posto, as discussões que envolvem o perfil do egresso, em geral, devem apontar as características esperadas do profissional que se deseja formar naquele curso e, conseqüentemente, para aquele território, região, em que o curso está localizado. Além disso, também deve indicar habilidades e competências a serem desenvolvidas no percurso da formação.

A caracterização do *processo formativo* de cada curso se dá a partir da articulação entre uma série de aspectos que conformam o curso e concretizam o perfil profissional esperado. Na leitura desse PPC pode-se verificar que os estágios obrigatórios e não obrigatórios, as disciplinas eletivas, os eventos científicos, assim como a possível/futura implantação de grupos de pesquisas e as práticas de extensão são apresentados como elementos fundamentais para a realização do processo formativo.

Nesse sentido, as principais características do processo formativo revelado nesse PPC foram: a *integralização teoria e prática*, aliada a algumas disciplinas e aos estágios; o exercício do *tripé universitário* – o ensino, pesquisa e extensão; a *interdisciplinaridade*, com a inclusão da discussão de temas transversais; uma formação *pluralista baseada nas* diferentes epistemologias e teorias no campo da Psicologia e o compromisso social. Todos esses aspectos foram citados em vários momentos do texto, como uma forma de reafirmar a proposta do curso. Entretanto, não houve no texto um espaço dedicado a relacionar diretamente esses elementos ao perfil do egresso cogitado.

No quesito *competências*³⁴, o documento analisado unificou a descrição das competências e habilidades requeridas neste curso em um conjunto de quinze itens, os quais devem ser desenvolvidos pelo estudante durante o curso. Entretanto, em nenhum momento foi realizado algum diálogo entre essas competências e o perfil do egresso.

³⁴ Nas diretrizes, as competências estão descritas da seguinte forma: “As *competências* reportam-se a desempenhos e atuações requeridas do formado em Psicologia, e devem garantir ao profissional o 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” (BRASIL, 2011, p. 3).

Ao ler as competências listadas nesse PPC, observamos uma reprodução literal da listagem indicada nos art. 8º e 9º das DCNs para os cursos de Psicologia (BRASIL, 2004, 2011). Seixas (2014, p. 179) afirma que essa reprodução é comum de acontecer nesse documento; em sua pesquisa, “dos 40 PPCs coletados, 37 listam competências que pretendem desenvolver em seus egressos. Desses 37 cursos, 31 (83,8%), ao se referirem às competências, copiam aquelas listadas no documento das DCNs”.

Esse dado informa que poucos são os cursos que têm adicionado competências distintas e originais àquelas recomendadas pelas diretrizes curriculares, indicando que pode haver a ausência de uma compreensão mais ampla a respeito desse tópico e, até em certo sentido, de espaços que promovam discussões mais aprofundadas desse aspecto nos cursos.

Bernardes (2012) aponta que, junto com o conceito de perfil formativo, as competências e habilidades foram conceitos centrais na reforma curricular regulamentada pelas DCNs. A inserção da noção de competências no atual currículo dos cursos de graduação foi uma inovação trazida pelas DCNs buscando direcionar a formação para o processo de aprendizagem, que envolve o desenvolvimento de competências e habilidades, redirecionando o foco para o estudante, e não para o conteúdo do currículo, como acontecia no modelo de currículo mínimo. Com isso, houve uma transição da lógica do saber para a lógica do saber-fazer (BERNARDES, 2012, 2019).

Nesse sentido, a proposta das DCNs produziu uma mudança significativa na condução da formação graduada, redirecionando o processo formativo para as competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas pelos futuros profissionais, e não mais, apenas, na perspectiva de uma aprendizagem baseada no acúmulo de conhecimentos encerrados em conteúdos curriculares.

Bernardes (2019, p. 44) assinala que “a noção de competência para essa linha de pensamento reside justamente na aptidão de mobilizar conhecimentos de diversas ordens com ações (competências), a partir de ferramentas cognitivas (habilidades)”. Nesse sentido, as diretrizes e, conseqüentemente, a adoção de competências nos currículos, fazem parte de um alinhamento às políticas neoliberais para o campo da educação, que, passando a acompanhar as mudanças no cenário internacional, precisaram formar profissionais “aptos” para atuar em um mundo globalizado.

Nesse processo, no que concerne à concepção de conhecimento e cultura subjacente às diferentes políticas curriculares oficiais, percebe-se uma visão utilitarista e instrumental de currículo, limitadora das potencialidades humanas. A organização do currículo por competências faz-se traçando objetivos e definindo operações cognitivas. O conhecimento e a cultura não são problematizados como campo plural de conflitos

e acordos, e a função cultural da universidade é submetida à lógica mercantil da formação para *habilidades* e *competências*; trata-se, portanto, de conceito com raízes cognitivas e indivíduo centrado, que localiza as competências para as habilidades no corpo/psiquismo do indivíduo (BERNARDES, 2012, p. 224).

A partir das citações acima, o conceito de competências, seguindo a tendência neoliberal, pode gerar uma leitura restrita ligada a uma compreensão individualista e/ou cognitivista à proposta da formação, o que produz preocupações. Nesse caminho, Bernardes (2012) propõe ressignificar e ampliar as concepções sobre competências. Para tanto, o autor apresenta duas possibilidades de enxergar as competências, a saber, a competência linguística e a competência ética³⁵.

Em linhas gerais, nesse primeiro bloco, percebe-se que vários aspectos dispostos no documento ainda não conseguem dialogar entre si, apresentando-se de maneira estanque. Essa situação coaduna com a ausência de informações e aprofundamento em várias dimensões do documento. Portanto, considera-se importante que esse documento seja reflexo de arranjos que dialoguem com a história do curso e com as características da região em que está inserido, para além do que é preconizado nas políticas mais amplas.

6.2.1.2 Bloco II: Ênfases Curriculares e Disciplinas

Esse Bloco II é onde se localiza a parte operacional do curso, concentrando, assim, um grande volume de informação, uma vez que é composto pela descrição das ênfases curriculares e da matriz curricular, ambos os elementos fundamentais e obrigatórios exigidos pelas DCNs nos currículos atuais. Seixas (2014) adverte que esse bloco e o próximo operacionalizam os pressupostos do Bloco I.

As diretrizes para a graduação em Psicologia dispõem que os cursos terão caráter generalista e deverão ser organizados por um Núcleo Comum. Ele deverá estar articulado em torno de eixos estruturantes, e por Ênfases Curriculares, que deverão ser escolhidas por cada curso, permitindo a diversidade, flexibilidade e atenção à vocação de cada curso, considerando para isso sua regionalidade.

Conforme consta no parecer nº 1071/2019 do CNE, que aprovou as últimas alterações para esse curso, a criação das Ênfases Curriculares é justificada pela diversidade de orientações teórico-metodológicas, práticas, e contextos de inserção profissional que a Psicologia pode assumir. As Ênfases são definidas como “um conjunto delimitado e articulado de competências e

³⁵ Para melhor compreensão da questão, ler Bernardes (2004, 2012).

habilidades que configuram oportunidades de concentração de estudos e estágios em determinados processos de trabalho da Psicologia” (BRASIL, 2019, p. 7).

Os discursos que envolve as ênfases assinalam um campo de tensão e polêmica no debate da formação (BERNARDES, 2012; SEIXAS, 2014). Esse aspecto tem dividido opiniões no cenário nacional desde as primeiras discussões relativas às diretrizes, no final dos anos 1990, provocando uma série de questionamentos e problematizações no tocante ao debate relativo à formação generalista *versus* especialista. Em decorrência disso, várias questões foram colocadas em relação aos perfis profissionais produzidos pelas ênfases, ressaltando o cuidado que elas devem ter para não representar uma especialização precoce no processo formativo, comprometendo o fundamento do perfil generalista na formação. Adicionado a isso, existe o debate e a preocupação de que esse modelo apenas reproduza o conhecimento historicamente consolidado pelas áreas hegemônicas do exercício profissional da Psicologia, sem maiores problematizações (BERNARDES, 2004, 2012).

Nessa direção, o PPC deve especificar quais ênfases serão adotadas no currículo, explicitando sua concepção e estrutura. O curso deve ofertar, no mínimo, duas ênfases curriculares, assegurando ao aluno a possibilidade de escolha. Junto à definição das ênfases, também deve ser definida as respectivas competências que os alunos precisarão desenvolver em cada uma delas e as disciplinas que estão vinculadas.

O PPC de 2009 (UFAL, 2007, p. 9) apresentou as seguintes ênfases para o curso:

1. Psicologia e processos educativos: ‘compreende a concentração nas competências para diagnosticar necessidades, planejar condições e realizar procedimentos que envolvam o processo de educação e de ensino-aprendizagem através do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de indivíduos e grupos em distintos contextos institucionais em que tais necessidades sejam detectadas.’
2. Psicologia e processos de prevenção e promoção da saúde: ‘[...] consiste na concentração em competências que garantam ações de caráter preventivo, em nível individual e coletivo, voltadas para a capacitação de indivíduos, grupos, instituições e comunidades a protegerem e promoverem a saúde e qualidade de vida, em diferentes contextos em que tais ações possam ser demandadas’.

De acordo com Nóbrega (2017), esse PPC manteve, nesse quesito, a escolha indicada no texto original do projeto elaborado pelos docentes do curso de Psicologia do Campus A. C. Simões. Embora o primeiro grupo de docentes tenha sinalizado a necessidade de reavaliar as ênfases escolhidas inicialmente, reconhecendo a arbitrariedade dessa escolha sem o devido conhecimento da realidade local e de inserção do curso, essa alteração não foi feita na oportunidade da primeira reformulação. O PPC de 2009 seguiu por quase 10 anos tendo essas duas ênfases como orientadoras de seu processo formativo.

Para além da explicitação das ênfases do curso, no documento não há mais nenhuma informação relacionada ao assunto. Não há nenhum detalhamento ou menção a respeito da manutenção dessas ênfases nesse PCC, ou mesmo alguma explicitação do perfil de egresso que essas ênfases buscam formar. Seixas (2014) pondera que as DCNs recomendam que os projetos de curso justifiquem a criação das ênfases escolhidas para o curso.

As lacunas encontradas nesse tópico inviabilizaram a continuidade desta análise pela via das categorias elencadas por Seixas (2014) para o conhecimento desse Bloco II. A esse respeito, Nóbrega (2017, p. 115), em seu estudo³⁶, fez o seguinte registro:

Se o texto em si do PPC não apresenta mais detalhes sobre as ênfases, tampouco a prática de ensino as considera. O curso desenvolve-se em seu cotidiano com oferta de disciplinas independente disso: os estudantes não optam por uma ênfase em determinado momento, seguindo sua graduação com a obrigatoriedade de cursar todas as disciplinas da matriz curricular. Seus estágios e demais atividades acadêmicas também não giram em torno da escolha de ênfases, pois a oferta dessas atividades ocorre de modo independente dessa opção.

Acompanhando as considerações da autora, apesar desse PPC indicar duas Ênfases de trabalho, tais ênfases não ocupam o lugar que lhes é endereçado. Ou seja, não há em nenhum momento do percurso do curso a ocasião em que as/os alunas/os serão apresentadas/os às ênfases, para, assim, realizarem suas escolhas entre uma ênfase ou outra. Do mesmo modo, não existem disciplinas vinculadas explicitamente às ênfases na matriz curricular.

Em suma, se observa que, para além de atender a alguns aspectos preconizados pelas diretrizes, o funcionamento deste curso se manteve assumindo um único itinerário de formação, tal qual ocorria na estrutura orientada pelo currículo mínimo. Desse modo, o funcionamento do curso acabou se mantendo, ainda, próximo da proposta conteudista referendada pelo currículo mínimo, em detrimento da normativa atual que preconiza o viés da aquisição de competências e habilidades. Nesse sentido, mesmo que a formação tenha sido substituída por outro referencial normativo, e o PPC fazer alusão a ele, é possível reconhecer que no cotidiano deste curso de Psicologia as marcas da concepção linear e disciplinar de ensino, que sustentou o modelo de currículo mínimo ao longo dos anos, continua presente. Dessa forma, se constitui aqui o desafio de adequar, de fato, o próximo PPC às orientações normativas das DCNs.

Outro elemento analisado nesse Bloco II é a matriz curricular do curso. A esse respeito, Seixas *et al.* (2013, p. 117) fazem a seguinte exposição:

³⁶ A autora realizou sua pesquisa de doutorado tendo como objeto de estudo o curso de Palmeira dos Índios.

Para a construção do plano de análise da matriz curricular, consideraram-se duas questões basilares. Primeiramente, é necessário compreender a matriz curricular como um todo complexamente organizado de disciplinas, que possui uma fluidez e é determinada por elementos intrínsecos ao curso e extrínsecos à instituição. Em segundo lugar, é imperativo considerar que as disciplinas possuem *status* diversos dentro do curso. Em outras palavras, tendo em vista a sua localização na matriz curricular, em termos verticais (relação com disciplinas de períodos diferentes), horizontais (interação com as disciplinas do mesmo período) e o tipo de conteúdo tratado (técnico, teórico, epistemológico, de outros campos do conhecimento etc.), cada disciplina acaba por assumir uma singularidade de acordo com o curso que pertence.

Tomando a perspectiva acima, o autor propõe dois procedimentos de análise nesse tópico, com a intenção de apreender através das disciplinas obrigatórias elementos que considerem o processo formativo do psicólogo orientado pelo PPC do curso. Assim sendo, serão considerados dois conjuntos de informações. Um primeiro, em que consta a descrição das disciplinas obrigatórias (nome, carga horária, localização na matriz do curso e a ênfase a que pertence), e um segundo, com o conteúdo das ementas articulado aos eixos estruturantes indicados nas diretrizes.

O parecer nº 1071/2019, do Conselho Nacional de Educação, mantém em sua proposta seis eixos estruturantes no qual a formação em Psicologia deve estar fundamentada, quais sejam: I – Fundamentos epistemológicos e históricos; II – Fundamentos teórico-metodológicos; III – Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional; IV – Fenômenos e processos psicológicos; V – Interfaces com campos afins do conhecimento; VI – Práticas profissionais (BRASIL, 2019). Dessa forma, as 47 disciplinas que compõem esse PPC, incluindo os estágios, foram analisadas a partir da sua integração aos eixos estruturantes.

A seguir, apresentamos um quadro geral com todas as disciplinas do curso, sua respectiva carga horária, o período do curso em que são ofertadas e o eixo estruturante em que elas estão vinculadas. É importante ressaltar que foram lidas todas as ementas, para, assim, classificar as disciplinas por eixo estruturante. Seixas (2014, p. 193), destaca ainda que “uma disciplina pode ser versátil o suficiente para tratar de conteúdos de eixos diferentes, podendo então, ser classificada em mais de um eixo”.

Quadro 1 – Disciplinas do Projeto Pedagógico de Curso de 2009.

Disciplinas	Carga horária	Semestre	Eixo Estruturante
Sociedade, natureza e desenvolvimento: relações locais e globais	120h	1º	V
Produção do conhecimento: ciência e não ciência	120h	1º	I, V
Lógica, informática e comunicação	120h	1º	V

Disciplinas	Carga horária	Semestre	Eixo Estruturante
Seminário integrador I e II ³⁷	40h	1º e 2º	V
Pesquisa em Ciências Sociais	120h	2º	I, III, V
Introdução à Psicologia	80h	2º	I, II
Introdução à Filosofia	80h	2º	V
Introdução à Antropologia	60h	2º	V
Introdução à Sociologia	60h	2º	V
Psiconeurobiologia	80h	3º	V
Teorias e Sistemas Psicológicos 1	80h	3º	I, II
Psicologia Social 1	80h	3º	I, II
Metodologia da Pesquisa Psicológica	80h	3º	I, II, III
Ética Profissional	80h	3º	I, III
Teorias e Sistemas Psicológicos 2	80h	4º	I, II
Psicologia do Desenvolvimento 1	80h	4º	IV
Psicologia Social 2	80h	4º	I, II
Psicologia da Subjetividade 1	80h	4º	IV
Psicologia do Desenvolvimento 2	60h	5º	IV
Técnicas de Exames Psicológicos	60h	5º	I, II, III
Psicologia da Subjetividade 2	80h	5º	IV
Psicologia da Aprendizagem	80h	5º	IV
Processos Psicológicos Básicos 1	60h	5º	III, IV
Psicologia e Políticas Públicas	60h	5º	IV, V
Psicologia Social Comunitária	80h	6º	II,

³⁷ Seminários integradores são disciplinas que devem abordar temas gerais, interdisciplinares, que serão definidos pelos colegiados dos cursos.

Disciplinas	Carga horária	Semestre	Eixo Estruturante
Psicologia Hospitalar	80h	6º	III, IV
Processos Psicológicos Básicos 2	60h	6º	III, IV
Psicologia Escolar/Educacional 1	60h	6º	II
Psicodiagnóstico 1	60h	6º	III
Processos Grupais 1	60h	6º	III, IV
Psicologia Organizacional e do Trabalho 1	60h	7º	IV
Teorias e Técnicas Psicoterápicas 1	60h	7º	II, III
Processos Grupais 2	60h	7º	III
Psicopatologia 1	60h	7º	II, IV
Psicologia Escolar/Educacional 2	60h	7º	II, III, IV
Psicodiagnóstico 2	60h	7º	III
Estágio Básico 1	80h	7º	VI
Inclusão Escolar de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais	60h	8º	IV, V
Psicopatologia 2	60h	8º	III, IV
Psicologia Organizacional e do Trabalho 2	60h	8º	III, IV
Teorias e Técnicas Psicoterápicas 2	60h	8º	II, III
Problemas Escolares	60h	8º	III, IV, V
Estágio Básico 2	80h	8º	VI
Seminário de Pesquisa	40h	8º	III
Estágio Específico	220h	9º	VI
Estágio Específico	220h	10º	VI
Trabalho de Conclusão de Curso	-	9º e 10º	III

Fonte: UFAL (2007).

Nota geral: Elaborado pela autora.

Considerando que todas as disciplinas do currículo precisam estar vinculadas a algum eixo estruturante, percebemos certa equidade na distribuição das disciplinas vinculadas aos eixos III – Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional; e IV – Fenômenos e processos psicológicos, que reuniram 19 e 17 disciplinas, respectivamente. De maneira semelhante aconteceu com o eixo I – Fundamentos Epistemológicos e Históricos; o eixo II – Fundamentos teórico-metodológicos; e o eixo V – Interfaces com campos afins do conhecimento, que foram agrupadas 14, 13 e 12 disciplinas, respectivamente. Por fim, o eixo VI – Práticas profissionais, reuniu apenas 5 disciplinas. Esse último eixo ocupou o lugar de menor destaque na distribuição dos conteúdos por eixos.

Para apresentar esses dados, faremos algumas considerações adotando como direcionamento dos eixos em que houve maior predominância de conteúdo àqueles com uma menor quantidade de disciplinas elencadas, e as possíveis relações estabelecidas entre eles. Iniciaremos pelo Eixo III, que agrupou 19 disciplinas, o qual se refere aos conteúdos relativos aos procedimentos que o curso deve desenvolver para a investigação científica e a prática profissional, para que possa garantir o bom uso de instrumentos e estratégias de avaliação e de intervenção em contextos específicos de investigação e ação profissional.

Esse eixo agrupou disciplinas que, prioritariamente, tinham como foco o ensino de estratégias, procedimentos e instrumentos para a prática profissional e para o processo de pesquisa e intervenção em Psicologia. Assim, foram elencadas ao eixo as disciplinas: Técnicas de Exames Psicológicos; Processos Psicológicos Básicos; Psicodiagnóstico; Metodologia da Pesquisa Psicológica; Teorias e Técnicas Psicoterápicas; Psicologia Organizacional e do Trabalho; Ética profissional; e outras. Todas essas têm como foco desenvolver o conhecimento técnico e metodológico para intervir em diferentes contextos. É um eixo que agrupa elementos mais técnicos da formação.

Segundo Seixas (2014), a presença de conteúdos técnicos nas disciplinas pode indicar um aspecto mais profissionalizante no curso, voltado para a intervenção. A organização do currículo nesse eixo, apresenta uma relativa presença de disciplinas que buscam instrumentalizar a prática do psicólogo, principalmente, nas áreas clássicas de atuação da Psicologia – organizacional, escolar e clínica –, como também na prática de pesquisa; esta última, contudo, com menos espaço no currículo do que as áreas de atuação clássicas da Psicologia. Percebe-se que nessa formação existe uma preocupação grande com a dimensão técnica, indicando a construção de um perfil, possivelmente, mais técnico, profissionalizante, como indica o autor acima, em detrimento de um perfil teórico, conceitual.

As disciplinas aqui indicadas, por apresentarem um perfil mais técnico, são aquelas que, em geral, recebem reconhecimento do mercado de trabalho por sua “utilidade” e por favorecer a consolidação do trabalho autônomo da/o psicóloga/o. O investimento nos aspectos técnicos da profissão é uma característica histórica da Psicologia brasileira, que está vinculado à adequação de profissionais ao mercado de trabalho alinhados a perspectivas normativas e de ajustamento dos sujeitos. A ênfase dada a uma formação técnica, focada no “como faz”, acaba cooperando no fortalecimento de práticas conservadoras, enrijecidas e pouco implicadas com a realidade social e política da sociedade.

A formação científica, associada a disciplinas relacionadas à pesquisa, também foi considerada nesse eixo. Entretanto, percebe-se, que esse conteúdo está presente nesta formação na interlocução com eixos diferentes; contudo, é possível observar que ainda ocupam um lugar de menor destaque neste processo formativo. Coadunamos com Nóbrega (2017, p. 121) quando afirma que nesse PPC “há uma ênfase em um perfil técnico, eminentemente profissional, mas que não considera de forma mais enfática o trabalho do psicólogo como pesquisador”.

Consideramos, portanto, relevante priorizar o espaço da pesquisa na formação acadêmica do profissional de Psicologia, entendendo que os avanços do desenvolvimento do conhecimento científico da área, bem como do seu exercício profissional, se assentam na produção de pesquisas que ampliam e respaldam a leitura crítica e contextualizada dos fundamentos teórico-metodológicos e das práticas profissionais.

Outro aspecto importante de ser colocado aqui é um certo descompasso entre a quantidade de conteúdos técnicos e teóricos no curso. A orientação das diretrizes é de que todos os elementos formativos estejam sendo ofertados de maneira equânimes. Seixas (2014) relata que o desequilíbrio entre esses aspectos pode sinalizar uma possibilidade de desarticulação entre a formação teórica e prática no curso, a qual precisa ser observada com cuidado.

No caso da formação orientada por esse PPC, Nóbrega (2017) também chama a atenção para a discrepância entre a formação técnica e a formação científica, em que a primeira excede a segunda em quantidade de disciplinas articuladas no Eixo III. Nesse sentido, observa-se que existe uma divisão no curso entre a formação teórica, a formação técnica, e a formação científica, favorecendo a organização de um processo formativo fragmentado e com pouca articulação entre esses conteúdos.

O Eixo IV, dos fenômenos e processos psicológicos, aparece como segunda temática mais focalizada nesse PPC. Este Eixo faz referência ao “objeto de investigação e atuação no domínio da Psicologia, de forma a propiciar amplo conhecimento de suas características, ques-

tões conceituais e modelos explicativos construídos no campo, assim como seu desenvolvimento recente” (BRASIL, 2019, p. 6). Considerando que esse eixo tem o olhar voltado para as discussões a respeito dos objetos específicos com os quais a Psicologia interage, esses objetos, fenômenos e processos psicológicos, aparecem de diferentes formas no PPC, e a presença deles nas disciplinas diz sobre sua importância na formação.

Junto ao eixo anterior, o Eixo IV reuniu o maior número de disciplinas do currículo, agregando 17 disciplinas ao todo. Nas ementas dessas disciplinas foram apontados objetos e fenômenos psicológicos orientados por diferentes perspectivas teóricas e epistemológicas. Alguns objetos de interesse da Psicologia, que são considerados recorrentes nos estudos dos PPCs de Psicologia no Brasil, pois são abordados por diferentes teorias e áreas, estão presentes no currículo do curso em Palmeira dos Índios, como “aprendizagem”, “desenvolvimento”, “subjetividade”, “processos psicopatológicos” e “processos grupais”, por exemplo. Além desses objetos, foi possível encontrar fenômenos psicológicos ligados a campos de atuação e conhecimento específicos da Psicologia, como “dilemas e contradições no ambiente organizacional”, “a morte e o morrer no contexto hospitalar”, “a atuação da Psicologia nas políticas públicas”, e “a constituição do sujeito psíquico”.

Seixas (2014) aponta que os fenômenos ligados aos “processos básicos” na Psicologia – que estudam aspectos como memória, percepção, pensamento, consciência, inteligência, motivação e emoção –, ao tempo que se constituem fenômenos heterogêneos também são considerados objetos “clássicos” nos currículos da formação *Psi* no Brasil. Esses conteúdos estão, por vezes, relacionados à formação geral do psicólogo. No caso deste PPC, esses conteúdos se conectam com as discussões mais clássicas da área, vinculadas, principalmente, ao campo da psicologia experimental.

Nóbrega (2017), ao fazer uma análise deste PPC, relatou que mesmo que nesse eixo dê-se maior destaque aos objetos e fenômenos clássicos dos estudos psicológicos,

deve-se mencionar que objetos de estudo que são mais coerentes com a construção de práticas críticas em Psicologia fazem-se presentes nas ementas – embora de modo não tão intenso –, como a reforma psiquiátrica, as relações de poder no trabalho, os processos de exclusão/inclusão no contexto educacional, entre outros (NÓBREGA, 2017, p. 123).

O terceiro eixo que agrupou mais disciplinas neste PPC foi Eixo I – Fundamentos epistemológicos e históricos, com 14 disciplinas. Ele abrangeu discussões que resgatam componentes históricos e/ou epistemológicos do conteúdo tratado nas disciplinas, seja da Psicologia como

ciência ou profissão, de um campo específico, de um tema, objeto, procedimento, técnica, ou qualquer outro tipo de material (SEIXAS *et al.*, 2013).

Seixas (2014) aponta que a história da Psicologia pode ser transmitida através de disciplinas que agregam conteúdos históricos, de uma maneira mais geral, como Introdução à Psicologia, por exemplo. Ou, em disciplinas específicas, ocorrendo “de maneira fragmentada, com o resgate histórico feito em sub-aspectos da psicologia, ou seja, em suas áreas, teorias ou mesmo objetos internos” (p. 206).

No PPC investigado aqui, verificou-se que o curso aborda conteúdos históricos e epistemológicos em disciplinas que tratam da história da psicologia como um todo, como as disciplinas Introdução à Psicologia; Metodologia da Pesquisa Psicológica; Ética Profissional; e Teorias e Sistemas Psicológicos 1. Como também, em disciplinas ligadas a áreas específicas de atuação, como no caso das disciplinas Psicologia Social 1; Psicologia Escolar e Educacional 1; e Técnicas de Exames Psicológicos. Esse aspecto sinaliza que as discussões que perpassam o campo historiográfico estão presentes no curso a partir de debates mais gerais e outros mais específicos, consolidando a relevância do processo de contextualização do conhecimento transmitido pela formação.

Diversos autores (YAMAMOTO; COSTA, 2010; JONSSON, 2011; YAMAMOTO, 2012; JACÓ-VILELA, 2012; FIGUEIREDO, 2015; OLIVEIRA, 2015) destacam a importância de compreender o horizonte histórico no qual a Psicologia se desenvolveu e criou raízes, para, assim, construir uma Psicologia crítica, reflexiva e comprometida, de fato, com os aspectos éticos e políticos da profissão e da própria sociedade. Compreendemos que a história da psicologia foi marcada pelas condições sociais e históricas de produção deste campo, como ciência e profissão, perpassadas, principalmente, pelas teorias e epistemologias que a orientam e a subsidiam. Portanto, ao nos debruçarmos sobre essa história, teremos maiores condições de refletir sobre os discursos e as práticas que ecoam nos espaços em que a Psicologia se faz presente. Desse modo, coadunamos com o entendimento de Nóbrega (2017, p. 28), ao afirmar que a retomada da história não deve ser feita como uma mera sucessão e descrição de acontecimentos, pois “a história movimenta-se e, neste movimento, intercruzam-se elementos que contribuem para a Psicologia atual, seus desafios e tensionamentos, os quais reverberam na formação”.

Nessa mesma perspectiva se mostra a relevância das discussões epistemológicas na formação. É preciso priorizar a presença de discussões que tratem da produção do conhecimento, tanto no cenário da Ciência como no âmbito da própria Psicologia. Sabemos que o campo da Psicologia, de forma geral, vem enfrentando, historicamente, dilemas epistemológicos e práticos no seu âmbito, tais como a multiplicidade de campos teóricos e epistemológicos, que a

fundamentam e que acarretam a indefinição de seu objeto, incluindo, ainda, os elementos políticos e ideológicos que atravessam a profissão.

De acordo com Figueiredo (2015), a Psicologia tem se constituído como um saber multidisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar e indisciplinado. Isso ocorre na medida em que diferentes matizes permeiam o espaço psicológico numa gama variada de referências, coexistindo de maneiras diametralmente opostas, muitas vezes com princípios inconciliáveis. Trata-se, pois, de uma questão epistemológica ainda aberta e muito complexa, considerando que, contemporaneamente, há a emergência de novas teorias, abordagens e áreas de atuação.

Neste PPC esse debate circula, prioritariamente, nos três primeiros períodos do curso, com as disciplinas de Pesquisa em Ciências Sociais, Produção do Conhecimento: ciência e não ciência, e Metodologia da Pesquisa Psicológica. Consideramos que essas discussões no curso, ainda, ocorrem de maneira incipiente, o que nos leva a concordar com Seixas (2014, p. 208) quando afirma que “uma fundamentação robusta no campo epistemológico mais amplo é inegavelmente um sinal de uma formação acadêmico-científica sólida, que é por vezes indicativo de docentes bem qualificados”.

A pluralidade conceitual e metodológica na Psicologia aponta, inequivocamente, para o quanto é difícil o caminho por uma “unidade epistemológica”. Figueiredo (2015) enfatiza que talvez isso não seja desejável e nem possível, haja visto as variadas possibilidades de ser do Humano. Todavia, em todo esse percurso, compreendemos e defendemos a necessidade de voltar a atenção para a centralidade das questões epistemológicas dispostas no currículo da formação da/o psicóloga/o, considerando que, mediante essas questões, relações de poder marcantes são produzidas e, com isso, vão demarcando o espaço de Formação.

Seguindo o fluxo dos eixos com maior predominância de conteúdos, está o Eixo II – Fundamentos teórico-metodológicos (13 disciplinas), seguido do Eixo V – Interfaces com campos afins do conhecimento psicológico (12 disciplinas). O Eixo II reúne os conteúdos que abordam os pressupostos teóricos e/ou metodológicos que subsidiam a formação. Ao investigar quantas abordagens teóricas estavam presente nas disciplinas e como elas se apresentavam no currículo, percebemos que existe uma abertura para a presença de abordagens teóricas plurais no curso. Todavia, ainda é bastante forte a presença das teorias “clássicas” da Psicologia nesta matriz curricular.

A abertura à diversidade teórica é encontrada em algumas disciplinas, podendo ser contemplada na redação das ementas e nas bibliografias indicadas. Há, nesses casos, a indicação de abordagens teóricas diversas para compreender um determinado fenômeno e/ou área, como

é o caso das disciplinas ligadas ao campo da Psicologia Social e Comunitária. Nela, por exemplo, há a indicação de teorias mais clássicas, como as de base europeia e norte-americana, mas há também discussões voltadas às teorias latino-americanas e brasileiras. Por outro lado, percebe-se um direcionamento teórico mais “tradicional”, com foco em abordagens teóricas “clássicas”, a partir de disciplinas ligadas ao campo da psicologia clínica e da escolar e educacional.

As abordagens teóricas trabalhadas neste currículo estão distribuídas, principalmente, entre as disciplinas ligadas a campos de atuação, como a área Organizacional e do Trabalho, a área clínica, a área escolar e educacional, e o campo da Psicologia Social (aqui se inserindo o contexto de discussão do trabalho nas Políticas Públicas). Isso posto, percebe-se que neste currículo o arcabouço teórico é trabalhado de forma setorizada. Ou seja, as abordagens presentes vão fundamentar o “olhar psicológico” sobre uma determinada realidade, objeto ou fenômeno específico da Psicologia, e não sobre a Psicologia como um todo.

Como assinalado no capítulo 2 deste trabalho, falar da formação em Psicologia é abordar um campo de conhecimentos e práticas que são múltiplas, plurais e multifacetadas, que foram sendo constituídas, historicamente, pela presença de teorias, epistemologias e práticas distintas. Nessa perspectiva, lembramos Figueiredo (2015, p. 23) quando este afirma que “os diversos sistemas de pensamento psicológico não visam os mesmos objetos, da mesma maneira, com os mesmos objetivos e de acordo com os mesmos padrões”. As divergências no campo teórico e epistemológico da Psicologia perpassam as noções de realidade, comportamento, psiquismo, e do seu próprio objeto de estudo. O autor acima, em seus escritos, evidencia que umas escolas investigam o psiquismo humano como causa dos comportamentos; outras investigam as determinações externas e ambientais desses mesmos comportamentos; outras, ainda, buscam por determinações externas e determinações internas do comportamento individual, a partir do primado do social e histórico sobre a subjetividade. Dessa maneira, a busca por uma coexistência teórica pacífica tem sido um elemento desafiador no cotidiano da Psicologia enquanto ciência e profissão.

Seguindo esse caminho, Seixas (2014) ressalta que a Psicologia se consolidou a partir da necessidade de fundamentar teoricamente sua aplicação nos campos “clássicos” de atuação, e que por isso as teorias que não compõem sistemas teóricos mais amplos, mas são voltadas para objetos e/ou fenômenos específicos, até mesmo de cunho técnico, acabam tendo maior predominância nas formações. Assim, tomando a perspectiva histórica para compreender o delineamento deste campo, é possível entender o alinhamento de certas teorias com algumas disciplinas e áreas específicas. No entanto, o autor enfatiza: “a formação pluralista pressuporia

cada vez menos esse tipo de disciplina, privilegiando formações mais abrangentes, que não se focassem em ‘escolas’, mas em objetos ou movimentos teóricos mais amplos” (p. 209).

Em linhas gerais, ainda que haja uma abertura, no conteúdo das ementas de algumas disciplinas, para a inserção de teorias psicológicas mais amplas, menos “clássicas”, isso não garante que abordagens teóricas mais plurais sejam de fato trabalhadas no curso. Em outros termos, mesmo com a abertura para novos olhares teóricos, menos tradicionais e mais plurais e atuais, nem sempre se consegue romper no cotidiano com o “mais do mesmo”.

Nem todas as disciplinas deste eixo deixaram evidentes as teorias trabalhadas. Algumas delas optaram por um enunciado mais amplo, menos específico, como por exemplo: “principais teorias da psicologia escolar/educacional” e “abordagens teórico-metodológicas latino-americana” (UFAL, 2006, *passim*). Todavia, nas disciplinas que especificaram as abordagens teóricas trabalhadas, houve a predominância da indicação daquelas que são reconhecidas nacionalmente como as mais hegemônicas, segundo os estudos de Gondim, Bastos e Peixoto (2010) e Seixas (2014), que foram as Psicanálises, as Fenomenológico-existenciais, as Comportamentais e Cognitivas, e a Psicologia Sócio-histórica. Tais resultados demonstram que as teorias consideradas “clássicas” na Psicologia ocupam um lugar de destaque nesse PPC, posto que fundamentam teoricamente as atuações clássicas neste campo, as quais são desenvolvidas no curso. Outrossim, não podemos deixar de mencionar que as teorias elencadas são as principais escolas teóricas que fundamentam a prática clínica, com exceção da Psicologia Sócio-histórica, que se tornou uma teoria hegemônica nos cursos, especialmente no campo da Psicologia Social, após a década de 1980.

Diante do exposto até aqui, é possível notar que a formação apontada nesse PPC tem optado pela manutenção de um perfil profissional que preza por conteúdos mais “clássicos” no campo da Psicologia, quer aqueles ligados aos aspectos técnicos, profissionalizantes de atuação, quer ligados aos objetos que a Psicologia dialoga, lida; ou, ainda, pelos fundamentos teóricos adotados. A organização do currículo, nos eixos apresentados até aqui, sinaliza uma formação teórico-metodológica que preza por um posicionamento mais “tradicional”, com foco em aspectos mais técnicos, teóricos e conteudistas, que convergem para intervenções em áreas “clássicas” da Psicologia. Esse fato pode favorecer uma tendência voltada para uma formação para especialidades ou áreas de atuação específicas.

O Eixo V – Interfaces com campos afins do conhecimento psicológico, foi o penúltimo eixo em quantidade de disciplinas elencadas. Esse eixo reuniu conteúdos que são eminentemente de outros campos do saber e que historicamente não foram apropriados pela Psicologia,

mas que auxiliam na compreensão integral e contextualizada dos fenômenos e processos psicológicos (SEIXAS, 2014).

No PPC de 2009 foi possível notar a abertura à interdisciplinaridade, à medida que existem disciplinas que promovem a interlocução com outros campos de saberes. O chamado Tronco Inicial agrega a maioria das disciplinas desse eixo, as quais são ofertadas durante o primeiro e o segundo período do curso. Nesses períodos há a presença de interlocuções com temas mais amplos ligados à produção do conhecimento, à sociologia, à antropologia, à filosofia e às temáticas de situações políticas e sociais atuais.

Após esses dois períodos iniciais, notou-se que houve uma diminuição na oferta de disciplinas de interface, pois apenas três disciplinas ligadas a esse núcleo serão ofertadas, respectivamente, no 3º, 5º e 8º períodos. Elas propõem em suas ementas um diálogo com outros campos e teorias que não estão circunscritos, a priori, no campo psicológico, mas que fazem interface com outros saberes. A esse respeito, tem-se as seguintes disciplinas: Psiconeurobiologia, fazendo a interface com o campo das ciências biológicas; Psicologia e Políticas Públicas, que promove o diálogo com as discussões e debates ligados às políticas sociais de forma geral; e a disciplina Inclusão Escolar de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, que conversa, mais diretamente, com o campo da educação e das políticas públicas.

As DCNs orientam que os cursos devem incentivar a interdisciplinaridade como um dos fundamentos da formação em Psicologia, considerando que a interface com outros saberes promove uma visão mais ampla da realidade e da própria ciência, corroborando na atuação inter/multiprofissional. No próprio PPC, na descrição do perfil do egresso, menciona-se a formação interdisciplinar como um aspecto a ser desenvolvido no profissional formado neste curso, porém não são apresentados mais detalhes sobre isso.

Compreendemos que a aproximação com outros campos de saberes, distintos daquele que comumente é visto nas escolas psicológicas, é de fundamental importância na consecução de uma formação plural, ética e territorializada. Em outros termos, entendemos que as formações que estão sendo empreendidas sob os contornos de um território distinto dos grandes centros urbanos devem estar atentas a conhecimentos e práticas que façam parte desses contextos, os quais, historicamente, são distintos daqueles em que o conhecimento psicológico foi inicialmente produzido.

No estudo realizado por Seixas (2014), as áreas de interface mais comuns na Psicologia estão ligadas às ciências humanas e da saúde. Esse fato corrobora com a presença, nos PPCs, de disciplinas ligadas, por um lado, à medicina, biologia, fisiologia e à neurologia, e por outro lado às ciências sociais, políticas e pedagógicas. O autor ressalta que a interface maior com

essas grandes áreas do conhecimento confirma a relação histórica que a Psicologia desenvolveu com um modelo epistemológico mais positivista e outro mais sociológico.

Por fim, o Eixo VI – Práticas Profissionais. Nele, foram incluídas disciplinas que preveem, explicitamente, alguma atividade prática, quer aquelas que têm o objetivo de integrar conteúdos abordados teoricamente em “sala de aula” quer as que se destinam à orientação de práticas de campo e intervenções. Assim, as disciplinas elencadas neste eixo foram apenas cinco: quatro relacionadas aos estágios (básicos e específicos); e a disciplina Psicologia Social-Comunitária, a única que explicita e propõe práticas de intervenção na ementa.

Nessa perspectiva, depreendemos que esse PPC centralizou suas atividades práticas nas disciplinas voltada aos estágios, fato que se assemelha ao que acontece nacionalmente na formação da/o psicóloga/o brasileira/o (BASTOS; GONDIM, 2010; SEIXAS, 2014). Esse é um ponto importante de reflexão, em que pese a existência do debate acerca de uma maior necessidade de integração teoria-prática nas formações *Psi*. Segundo Seixas (2014, p. 219) há uma expectativa de que a prática profissional esteja, indissociavelmente, integrada no currículo, perfazendo diversas disciplinas e articulando as duas dimensões.

As discussões relacionadas à integração teoria-prática se sustentam, principalmente, na necessidade de superação dessa dicotomia que, baseada no modelo do currículo mínimo, enfatizava mais aspectos teóricos, conteudistas, em detrimento da prática profissional. Existe, assim, uma demanda atual pela descentralização das práticas na formação, de maneira que elas transitassem por todo o percurso formativo, e não apenas ao final. Contudo, no PPC de 2009 observa-se que há uma restrição das atividades práticas aos estágios.

Nesse PPC, além dos estágios, como mencionado anteriormente, a única disciplina que apresentou uma preocupação na ementa com uma interlocução mais explícita entre teoria e prática foi a disciplina Psicologia Social-Comunitária, marcando, timidamente, um aspecto intervencionista no curso. Compreendemos que o espaço para as práticas profissionais é um componente essencial da formação; além de ser um dos momentos mais aguardados pelos estudantes, uma vez que diminui a distância entre a sala de aula e as possibilidades de atuação.

6.2.1.3 Bloco III – Práticas Profissionais

Este Bloco dá atenção a todas as atividades eminentemente práticas do curso, visando relacionar o exercício profissional com os conteúdos teóricos trabalhados no currículo. Seixas (2014) orienta que as especificidades desse tópico estão contempladas tanto nas ementas quanto em trechos do próprio PPC: “[de] maneira geral, o conteúdo tratado refere-se aos estágios – tanto básicos como profissionalizantes –, mas não se restringe a eles, todo texto que prescreva

expressamente uma atividade prática está incluído nesse bloco” (p. 157). Aqui, nosso olhar estará voltado para quatro aspectos da prática profissional, eleitos pelo autor: i) objetivo dos estágios (básico e profissionalizante); ii) a relação entre os tipos de estágios; iii) os locais em que são realizadas as práticas; e iv) as atividades previstas.

O PPC de 2009 apresenta um tópico específico sobre os estágios, no qual são apresentadas algumas orientações gerais para o desenvolvimento deles no curso.

O curso de Psicologia deverá fornecer condições para *estágios nas áreas Clínica, Escolar, Social/Comunitária e Organizacional*. É dever da Universidade subsidiar o aluno na realização dos estágios obrigatórios, desde convênios com instituições que permitam a realização dos estágios até o necessário corpo docente responsável por supervisionar o trabalho dos alunos. Além disso, é necessário que a Universidade *crie uma Clínica-Escola* na qual os alunos, atendendo à comunidade, possam também fazer sua prática de Psicologia Clínica. Além disso a construção de um Serviço de Psicologia é uma exigência das novas diretrizes aprovadas para os cursos de Psicologia no Brasil, de modo que a instalação desse novo curso precisa pensar no espaço físico adequado e *supervisores em número e preparo suficientes para a implantação dessa clínica*, devendo obedecer a *proporção de um supervisor para 15 alunos, no estágio Básico e um professor para seis alunos nos estágios específicos* (UFAL, 2007, p. 57, grifo nosso).

O último parecer do CNE sobre as diretrizes para o curso de Psicologia (parecer nº 1071/2020) regulamenta que a graduação deve ofertar estágios obrigatórios, distribuídos ao longo do curso, assegurando a articulação entre os componentes curriculares e as competências que orientam o perfil do egresso. A regulamentação orienta, ainda, que sejam estruturados dois tipos de estágio, a saber, os estágios básicos, que devem ser ofertados objetivando a integração das competências previstas no núcleo comum; e os estágios específicos, vinculados aos processos de trabalho desenvolvidos pelas ênfases do curso. Em ambos os casos, a diversidade dos campos de atuação na Psicologia deve ser contemplada.

Este PPC aponta que é responsabilidade da Instituição propiciar as condições de desenvolvimento dos estágios no curso, através da realização de convênios e de um corpo docente que responda pela supervisão e acompanhamento das atividades realizadas pelos estudantes. Os estágios básicos assumem uma carga horária de 160 horas e são realizados no 7º e 8º período do curso, e os estágios específicos acontecem nos dois últimos semestres do curso, 9º e 10º período, e juntos totalizam 440 horas de práticas.

Percebe-se que a organização dos estágios no curso se dá de maneira muito mais próxima à orientação do antigo modelo formativo, o currículo mínimo, do que pelas diretivas dadas pelas DCNs. Ou seja, como ocorria no período do currículo mínimo, as atividades práticas, nesse PCC, estão previstas para acontecerem apenas no final do curso, no contexto dos estágios, os quais acabam assumindo um foco mais técnico e profissionalizante. Com isso, observa-se

que há pouca integração entre teoria e prática durante o próprio percurso do curso, deixando esse componente formativo para ser efetivado nos momentos finais da formação.

Em relação ao estágio ligado à ênfase, ou Estágio Específico, o documento pontua que é aquele que “propiciará ao estudante a prática efetiva em área de atuação da Psicologia. É o momento de o futuro profissional exercer as atividades que um psicólogo desenvolve na área e local, onde a Psicologia está inserida” (UFAL, 2007, p. 58). Em ambos os casos, não há registro da relação desses objetivos com o perfil esperado do egresso do curso.

Depreende-se que os estágios são concebidos como a porta de entrada para as primeiras experiências ligadas ao exercício profissional, se tornando assim espaço de “treino” e de aplicação de conhecimentos, que, para além de instrumentalizar de forma teórica e metodológica a/o estudante, precisa se apresentar como um espaço de reflexão contínuo e crítico sobre essa mesma prática.

O trecho descrito anteriormente inicia indicando os campos em que o curso deve ofertar suas práticas profissionais. Três campos indicados no documento são áreas de atuação clássicas da psicologia (clínica, educação e trabalho), as quais, por um lado, serviram para consolidar historicamente a profissão, e por outro lado, contribuíram para fortalecer um modelo de trabalho tecnicista, com características disciplinares e normatizadoras, voltadas a solucionar “desvios”, vinculando-se a uma atuação clínica, liberal e privatista.

Segundo Ferreira Neto (2004), o modelo de atuação predominante na formação do psicólogo, desde a regulamentação da profissão, estava calcado nessas três áreas, de maneira que essa fragmentação por áreas, em que o psicólogo se define pelo seu local de trabalho, reproduziu uma visão dicotomizada da Psicologia e da realidade que demarca este exercício profissional até hoje, reproduzindo, assim, práticas limitantes e limitadas. A esse respeito, Branco (1998, p. 32) afirma que “a divisão em áreas aumenta a fragmentação do espaço psicológico, e contribui para que os diferentes profissionais permaneçam surdos às demais tarefas que não se referem aos seus claustros”.

Esse aspecto também é reforçado quando o texto recomenda a criação de uma clínica-escola para que os estudantes prestem serviço à comunidade através de práticas relacionadas à psicologia clínica. Para tanto, reforçam que esse serviço é “uma exigência das novas diretrizes aprovadas para os cursos de Psicologia no Brasil” (UFAL, 2007, p. 18). Assim, dá-se ênfase ao desenvolvimento de práticas que acompanhem o modelo de atendimento clínico tradicional, realizado em consultórios, corroborando, com isso, o imaginário social da figura do psicólogo como aquele que tem uma atuação eminentemente clínica, individual e liberal.

É importante lembrar aqui que esse espaço de práticas foi instituído acompanhando a tendência ideológica do período da regulamentação da profissão de psicóloga/o no país, em 1962. Naquele momento, estimulada pela emergência social da burguesia e do modelo econômico liberal, a psicologia clínica, sob o modelo de trabalho da psicoterapia, detinha lugar privilegiado e de destaque, tanto na atuação profissional quanto no currículo de formação, aspecto que, segundo Seixas (2014), continua atual nos currículos da formação no país. Para além dessas considerações, a partir de 2004 o termo clínica-escola foi substituído por Serviço-Escola, com o propósito de expandir, para além das práticas clínicas, o exercício profissional do estudante, como também os serviços que poderiam ser prestados à comunidade pela Psicologia.

Portanto, a indicação apresentada no documento ratifica que esta formação optou por reproduzir o modelo hegemônico, segmentado e técnico de atuação presente historicamente na formação do psicólogo brasileiro, mantendo no currículo a mesma lógica de valorização de práticas profissionais centradas em modelos diagnósticos, normativos, disciplinares e clínico-liberal (FERREIRA NETO, 2004; BASTOS; GONDIM, 2010; YAMAMOTO, 2012; SEIXAS, 2014).

Além das áreas tradicionais, o PPC incluiu a indicação de estágio no campo da Psicologia Social-Comunitária, entretanto não trouxe maiores referências acerca de contextos e/ou locais de práticas profissionais nesse campo, bem como uma explicitação teórica/conceitual do campo. No início do texto do PPC, no tópico “campos de atuação”, o documento indica as organizações governamentais e não-governamentais, os centros comunitários, as empresas e indústrias, as instituições educacionais (escolas, universidades, creches, orfanatos, centros de pesquisas), as instituições de saúde (ambulatórios, postos de saúde, clínica e hospitais), e os institutos de pesquisa, como espaços de atuação da Psicologia. Contudo, não há nenhuma alusão de que essa indicação surgiu a partir de um reconhecimento da região onde o curso está localizado.

Sabemos que tem crescido a atuação da Psicologia no contexto das políticas sociais e públicas no Brasil, logo, esse contexto tem trazido desafios à profissão, pois tem exigido das instituições formadoras uma atualização da qualificação dos profissionais através de concepções teóricas e metodológicas que estejam comprometidas com o exercício profissional mais condizente com a realidade social no qual o profissional esteja inserido. Contudo, questões como essas não aparecem no texto, como também não encontramos nenhuma justificativa ou problematização para a escolha e indicação desses campos e locais, e não outros, para o desenvolvimento da prática profissional no curso.

É importante ressaltar que muitos estudantes vêm de cidades vizinhas, como Arapiraca, Igaci, Maribondo, Belém, Santana do Ipanema, e tantas outras; exigindo, assim, que as práticas de estágio sejam descentralizadas. Em outras palavras, os estágios do curso de Psicologia de Palmeira dos Índios ocorrem não apenas neste município, mas estão distribuídos em várias cidades da região, com o objetivo de atender o máximo de aluna/os possíveis. Esse fato, por um lado, contribui promovendo a presença das práticas psicológicas em várias cidades da região e, conseqüentemente, a presença da Universidade em vários municípios; entretanto, dificulta o acompanhamento constante dos docentes junto ao alunado em suas práticas, uma vez que o número de docentes continua sendo bem pequeno diante da quantidade de demandas que recebe.

Por fim, gostaríamos de pontuar que as práticas profissionais são espaços essenciais de interlocução na formação, uma vez que elas favorecem a articulação entre o aparato teórico e prático, crítico e reflexivo, conduzindo o estudante a desenvolver repertórios para pensar e propor intervenções condizentes com a realidade na qual se insere. Nesse sentido, chamamos a atenção, ainda, para a recomendação da quantidade de estudantes que cada supervisor deve acompanhar no processo dos estágios. Considerando que o grupo de professores efetivos no curso é pequeno, a quantidade indicada no documento colabora na sobrecarga de trabalho do professor, uma vez que a essa atividade somam-se outras demandas de trabalho. Desse modo, compreendemos que esse quantitativo pode gerar um comprometimento no processo de supervisão e de atuação dos estudantes nos espaços de práticas e, por conseguinte, no próprio processo formativo.

Em síntese, nesse PPC do ano de 2009 (UFAL, 2007) as práticas estão circunscritas aos estágios, que ocorrem nos últimos dois anos de curso, e às atividades de extensão e pesquisa, quando elas são propostas pelos docentes. Os estágios são uma atividade obrigatória do curso, que integra a formação, possibilitando ao estudante ir além da mera aplicação de técnicas e teoria. Assim sendo, deve ser concebido como espaço de interlocução entre o que se discute em sala de aula e a atuação profissional.

6.2.2 O Processo Formativo segundo o Projeto Pedagógico de Curso de 2018³⁸

A despeito das dificuldades de consolidação enfrentadas pelo curso de Psicologia de Palmeira dos Índios em seus mais de 10 anos de existência, a partir do ano de 2017 começou um movimento de avaliação curricular no curso, engendrado pelos professores que faziam parte do Núcleo Docente Estruturante (NDE). Com a viabilidade dada pela mudança da gestão da Universidade, em 2016, e da abertura à extinção dos sistemas de troncos no novo currículo, se acendeu a oportunidade para que reformulações fossem feitas no currículo. Adicionado a isso, nesse momento o curso já contava com uma quantidade maior de docentes efetivos e atuantes em diferentes atividades da formação, oportunizando a reorganização do currículo de maneira que contemplasse a real necessidade do curso.

Assim, a versão do PPC de 2009 foi substituída por uma versão mais atual, finalizada em 2018 pelo NDE, entrando em vigor com as turmas que iniciaram o curso no ano de 2019. O grupo que compôs esse núcleo retomou a discussão das necessidades de mudança do PPC voltando o seu olhar para uma Psicologia em consonância com a realidade das cidades do interior, buscando aproximar-se das especificidades vividas pela comunidade acadêmica local, conforme descreveram em um trecho do documento, apresentado a seguir:

O desafio de reformulação de um PPC não se encontra restrito ao quesito de mudanças em disciplinas, ofertas e conteúdos, mas na capacidade de repensar o modo como o curso é manejado pela comunidade acadêmica, como o mesmo é processado e vivido pelos atores sociais que o compõem. Portanto, sua reformulação corresponde a uma construção coletiva que se faz por meio do diálogo dos atores sociais envolvidos, na busca por alternativas democráticas que correspondam às necessidades históricas e políticas, necessidades estas expressas na realidade local, mas que perpassa lógicas políticas amplas e abrangentes, de níveis nacionais e globais (UFAL, 2018a, p. 20).

Para atender à demanda das normas curriculares nacionais e criar espaço para pensar e construir subsídios para estruturar a reformulação do curso, o NDE, em 2018, organizou o *I Encontro Consultivo do Curso de Psicologia: repensando a Psicologia no semiárido alagoano*, com a finalidade de “realizar um debate coletivo e democrático com a comunidade acadêmica para levantar os problemas vividos pelos atores sociais que compõem e vivenciam o curso de Psicologia da Unidade Educacional de Palmeira dos Índios” (UFAL, 2018a, p. 22). Ademais, esse encontro tinha como expectativa identificar possíveis alternativas para a reformulação do PPC diante da experiência vivida no curso por todos os atores envolvidos.

³⁸ Para ter acesso ao documento completo ver: <https://arapiraca.ufal.br/graduacao/psicologia/documentos/projeto-pedagogico/ppc-psicologia-2018/view>.

O encontro foi um marco na história do curso, uma vez que durante dois dias todas as atividades do curso foram suspensas para dialogar e ouvir a pluralidade de vozes e atores envolvidos na vida acadêmica deste curso, como discentes, docentes, técnicos, supervisores de estágio e os egressos. Através de rodas de conversa, grupos de trabalho e palestras dialogadas com os atores envolvidos nesse processo, diversas questões relativas ao curso foram sendo expostas e problematizadas, como as práticas profissionais, o perfil do egresso, os projetos de extensão, a falta de pesquisas, o conteúdo das disciplinas, os campos de estágio, e as possíveis ênfases para o PPC em construção. De tal modo, muitos pontos de vista e compreensões acerca do curso foram sendo apresentadas e discutidas coletivamente, subsidiando a necessidade e a operacionalização de uma reformulação.

Com efeito, esse momento da reformulação do PPC neste curso foi significativo para repensar o modelo de formação do psicólogo desenvolvido no contexto do agreste alagoano, em que pese ter vindo acompanhado de debates construídos coletivamente, entre os diversos atores presentes nesse processo. Esse momento, portanto, assumiu um caráter histórico-político importante, no contorno da formação, para o processo de interiorização da Psicologia no estado. Dessa forma, esse movimento exigiu que fossem revisitados os conhecimentos e práticas psicológicas no cotidiano dos modos de vida das populações rurais e da própria Psicologia situada em um território distinto das grandes capitais, visando responder às demandas locais atravessadas pelas produções históricas do campo da Psicologia.

Neste tópico, seguiremos a mesma estratégia de apresentação das informações do PPC orientada por Seixas (2014), ou seja, por blocos, como realizado no PPC de 2009. Faremos a apresentação das informações reunidas em cada Bloco (I, II e III), buscando pontuar, especialmente, os pontos de mudança deste PPC para o apresentado no tópico anterior.

6.2.2.1 *Bloco I: Fundamentos teóricos, filosóficos e pedagógicos*

Conforme apresentado anteriormente, neste Bloco iremos apontar os elementos que contam sobre o funcionamento geral do curso, o perfil pretendido pelo egresso, as competências, o histórico do curso, sua justificativa, e outros dados institucionais relativos ao processo formativo aqui delineado.

Neste novo PPC, após a apresentação do sumário, foram apresentados os dados gerais de identificação do curso. Esse quesito trouxe as mesmas informações iniciais contidas no PPC anterior, de 2009, referentes à portaria de funcionamento e de reconhecimento do curso, o funcionamento em período diurno com a oferta de 50 vagas anuais, reafirmando ser um curso que

possui a duração mínima de cinco anos (10 semestres) e máxima de oito anos (16 semestres). Em relação a essas primeiras informações, houve mudança na carga horária total do curso, que passou a ser de 4186 horas, e uma descrição mais detalhada da forma de ingresso mediante o processo seletivo da prova do Enem e da plataforma SiSU.

O corpo docente do curso foi descrito no documento, sendo formado por 15 docentes efetivos, no total, os quais, diferente do PPC de 2009, não estão mais distribuídos no sistema de “Troncos”. Neste novo documento, descreve-se que três docentes são compartilhados com outros cursos, pois possuem formação em áreas diversas, e, por isso, ministram disciplinas que fazem interlocução com a Psicologia, como Produção do Conhecimento, Fundamentos da Sociologia e da Antropologia, Pesquisa em Ciências Sociais, e outras. Os outros doze docentes são efetivos do curso de Psicologia e permanecem distribuídos em seus respectivos campos de estudos: Psicologia Geral, Psicologia Social, Psicologia Escolar e Educacional, Psicologia Organizacional e do Trabalho, e Psicologia Clínica, tal qual delineado no PPC anterior. Este documento apresenta ainda o nível de qualificação dos docentes, de modo que, na ocasião de sua elaboração em 2018, sete docentes possuíam doutorado e nove, mestrado.

O PPC descreve, ainda, as orientações que demarcam a organização e o funcionamento do órgão que coordena o funcionamento acadêmico do curso: o colegiado do curso. Explica-se que esse colegiado deve ser composto por cinco professores efetivos do curso, um representante discente, e um representante do corpo técnico-administrativo, todos com seus respectivos suplentes, os quais são eleitos por consulta pública realizada junto à comunidade acadêmica para cumprirem mandato de dois anos.

A escrita do documento privilegiou, ainda, espaço para pontuar os aspectos que articulam à estrutura acadêmica desta formação, como as funções de coordenação e vice coordenação de curso, do Núcleo Docente Estruturante (NDE), das coordenações de estágio e de TCC, do Núcleo de Acessibilidade (NAC) da instituição, bem como do Núcleo de Assistência Estudantil (NAE). Na leitura realizada deste PPC, ficou notório que ali se assumiu uma preocupação de enunciar e fundamentar os distintos elementos que se configuram integrantes essenciais da formação na articulação entre a IES e os grupos sociais com os quais se relaciona, dando passos para além dos componentes curriculares exigidos.

Diferente do PPC de 2009, o PPC de 2018 iniciou sua exposição nomeando os atores participantes da elaboração deste documento da seguinte forma: “participaram desse processo direcionado pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Psicologia, docentes, discentes, egressas/os, instituições parceiras e supervisoras/es de estágio, que fazem parte da comunidade acadêmica da referida Unidade” (UFAL, 2018a, p. 9). Considerou-se, portanto, a

necessidade de visibilizar a construção coletiva desse documento, representativo de uma proposta formativa que foi constituída mediante encontros, debates e o amadurecimento de um “corpo” coletivo.

Ainda no início do texto, ratificou-se o compromisso dessa comunidade acadêmica em identificar e desenvolver ações a partir das demandas e desafios de uma formação realizada no contexto do interior alagoano. Para tanto, indicou-se que esta formação assumirá como eixos orientadores do seu trabalho a indissociabilidade entre teoria e prática; a articulação constante entre pesquisa, ensino e extensão; a contextualização de conhecimentos construídos no processo da formação que acontece na região do semiárido alagoano; a formação crítica; a ética e o compromisso com a formação como orientação das ações educativas; e, por fim, a prática de avaliação sistemática do PPC.

Compreendendo que a construção de um PPC não é feita de forma asséptica e isolada de projetos educacionais e socioculturais mais amplos; ao contrário, que ele deve estabelecer certos compromissos e articulações com a realidade local e com a realidade mais ampla em que se insere, este PPC apresentou preocupação em realizar uma contextualização da sua inserção em seu território. Para tanto, foi apresentada uma contextualização histórica e política da IES na qual o curso está vinculado, como também uma contextualização da região em que o curso está localizado, agregando a isso histórico da criação do curso.

A dimensão da contextualização no texto consolidou a importância de localizar sócio-historicamente o conjunto da vida concreta e simbólica daqueles que constituem, e constituirão, academicamente o “corpo” desta formação, considerando, para isso, especialmente, uma formação que seja engendrada sob os contornos da interiorização das universidades públicas federais. Diante disso, a exposição desses aspectos foi inovadora, e, por isso, considerada relevante nesse processo de reformulação, uma vez que demonstrou o compromisso em revelar, deixar explícitas, as circunstâncias históricas, sociais e regionais que delineiam a formação da/o psicóloga/o no interior de Alagoas, a qual se distingue de outros espaços e territórios por conta da especificidade que esse contexto apresenta.

É relevante compreender a contextualização da realidade regional no qual a Universidade e o curso de Psicologia se inserem para se pensar quais modos de viver expressam-se sobre a diversidade de realidades presentes no agreste alagoano. Estas diversidades estão vinculadas diretamente a objetividades sociais, políticas e econômicas do território (UFAL, 2018a, p. 12).

Nessa direção, Coral (2016) afirma que, ao pensar sobre a realidade e os modos de vida no agreste de Alagoas, especificamente na cidade de Palmeira dos Índios e cidades circunvizinhas nesta região, é possível perceber os vínculos que essas cidades têm com os modos de viver das populações negras e indígenas. Esse fato acontece, principalmente, pela cidade e seu entorno contarem com a presença de oito aldeamentos indígenas, com cerca de 600 famílias, perfazendo um total de 3 mil indígenas. Além desses, que habitam a periferia da cidade de Palmeira dos Índios, existe ainda sete comunidades remanescentes de quilombos na região. Uma dessas comunidades está localizada a apenas 13km do centro da cidade. De maneira geral, essas comunidades enfrentam condições precárias de vida, inclusive com constantes ameaças de perda de seu território, solicitando do poder público uma atenção especial em relação aos direitos fundamentais e sociais que lhes assistem.

Além dessas populações, a região do semiárido alagoano, especificamente, se organiza também em torno de pequenas propriedades e de atividades agrícolas. Devido às condições climáticas da região, a presença de minifúndios é muito comum, corroborando com a produção de uma diversidade de produtos agrícolas e a perpetuação da organização familiar e econômica no/do campo. De fato, compreender a realidade do semiárido alagoano torna-se fundamental para a efetivação de uma formação que tenha uma abordagem mais condizente com as demandas e características da região. Ao mesmo tempo, entender as produções psicossociais do semiárido alagoano quanto ao exercício dos papéis sociais, políticos e econômicos da população que vive na região oportuniza a proposição de intervenções que fortaleçam a cultura e a história – especialmente dos povos tradicionais que habitam esse território.

No quesito *Justificativa*, o PPC de 2018 separou um tópico específico para tratar dessa questão, pontuando, assim, uma distinção do PPC anterior, no qual esse tópico foi abordado brevemente, adicionado à Introdução. No PPC atual, a formação é justificada pautando-se na importância do próprio processo de expansão das IES para o interior e na interiorização da Psicologia, que atualmente, por se tornar uma experiência relevante, tem demandado uma revisão aos conhecimentos psicológicos hegemônicos nessa área do conhecimento. Com efeito, esse deslocamento da Psicologia para a realidade de cidades do interior brasileiro, especialmente no Nordeste, conduz outro olhar para a dinâmica das relações pautadas nos modos de viver das populações rurais, em detrimento dos modos de viver urbano. Dessa forma, o atual PPC justifica essa formação da seguinte maneira:

É diante das demandas e alternativas apontadas pela comunidade acadêmica e pelas necessidades histórico-políticas que atravessam a formação e a atuação

da Psicologia brasileira que a reformulação deste PPC se apresenta como uma necessidade urgente. Essa reformulação visa responder à realidade local e suas interfaces com as produções históricas que pedem passagem para a formação e atuação de outro pensar e fazer psicológico, o qual vai se debruçar sobre um sujeito inserido em seu território, que está atravessado por variados equipamentos, dispositivos, serviços e relações, que se expressam no cotidiano em sua localidade, mas que estão perpassados por lógicas e racionalidades globais que os envolvem e os determinam (UFAL, 2018a, p. 22).

Na mesma direção do que ocorreu com o item Justificativa no PPC de 2018, a *história do curso* de Psicologia de Palmeira dos Índios foi apresentada em um item específico. Nesse sentido, constatou-se que esse PPC buscou demarcar a importância da visibilidade histórica da formação em Psicologia no interior de Alagoas, que tem sido construída e constituída no diálogo entre diferentes atores e no atravessamento de especificidades sociais, econômicas e culturais da formação graduada nessa região.

A descrição desse item no PPC atentou-se para as narrativas daqueles que chegaram primeiro no curso, e de suas experiências. Assim, nesse item foram apresentados dados iniciais sobre a proposta do Reuni, do projeto e da instalação do Campus Arapiraca e seus “polos”; da criação da Unidade educacional de Palmeira dos Índios; das condições estruturais e de trabalho no curso; da divisão dos docentes por áreas do conhecimento; da organização da formação a partir da proposta dos “Troncos”; bem como das lutas, dos avanços e desafios da permanência da formação *Psi* nessa região.

Registra-se aqui que os estudos de Coral (2016) e Nóbrega (2017) foram fundamentais para a organização e apresentação desse histórico, em que pese esses trabalhos terem como objeto de estudo os processos formativos desenvolvidos na Unidade Educacional de Palmeira dos Índios. Assim sendo, diante do histórico apresentado nesse item, outros elementos que compõem esse processo formativo foram justificados e encontraram solo fértil para germinar, como é o caso do perfil do egresso.

Esse PPC explicita que o *perfil do egresso* desenhado a partir dessa reformulação foi construído considerando as leituras de bibliografias sobre a formação e atuação da/o psicóloga/o brasileira/o e de documentos oficiais, como o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da UFAL e as próprias DCNs; aliado, ainda, aos diálogos frequentes com a comunidade acadêmica. Nessa perspectiva, esse documento apresentou o perfil de profissional que se pretende formar dividido em geral e específico. No tópico Perfil geral, esse PPC repetiu as mesmas características pontuadas no PPC de 2009, as quais são as mesmas descritas nas DCNs – uma formação generalista,

científica, crítica e reflexiva, interdisciplinar, pluralista, autônoma, comprometida ética e político socialmente. Já na descrição do perfil específico, esse PPC pontuou algumas diferenças sutis na escrita que merecem serem olhadas com atenção, como apresenta-se a seguir:

Formação de uma/um profissional comprometida/o com a promoção da saúde integral, dos direitos humanos em diversos âmbitos e da formação humana, capaz de atuar em contextos socioculturais distintos e de lidar com as diferentes demandas presentes no campo da Psicologia, objetivando os processos de conscientização dos sujeitos no tocante às dimensões subjetiva, sócio-histórica e cultural consideradas de forma indissociável. Uma/um profissional comprometida/o com a produção e o desenvolvimento do conhecimento científico da Psicologia, com respeito às suas interfaces teórico-prática e pluridisciplinar e à leitura crítica e contextualizada de seus fundamentos teórico-metodológicos e das práticas profissionais, em uma formação norteada pela concepção de um projeto ético-político de Psicologia visando à transformação social e à reflexão crítica acerca da realidade social (UFAL, 2018a, p. 30).

Nesse perfil específico do egresso, há o enfoque na promoção da saúde integral e do compromisso com a promoção dos Direitos Humanos e da Formação Humana em contextos socioculturais distintos. Aqui, já se apresenta uma primeira informação a respeito das duas novas ênfases escolhidas para o curso – Direitos Humanos e Formação Humana. Diferente do perfil descrito no PPC de 2009, que assumia o compromisso com a educação integral e a formação do cidadão para intervir nos diversos níveis de atuação em saúde, no PPC atual firmou-se um compromisso com campos de conhecimento e atuação mais amplos da sociedade, os quais possibilitam uma interface maior da Psicologia com diferentes cenários e contextos.

Além disso, vemos que o enunciado do perfil buscou, de forma geral, apresentar um discurso com uma tendência mais integralizada, menos fragmentada dos sujeitos e das dimensões que o perpassam. Para tanto, aspectos como teoria-prática, subjetividade-objetividade, história, sociedade e cultura são compreendidos de maneira dialética. O compromisso com a promoção do conhecimento científico e com uma formação dirigida por um projeto ético-político da profissão, por seu turno, permaneceram presentes nesse perfil.

Em relação às *competências*, notou-se que esse PPC teve uma preocupação em adequar, através da escrita, o rol de competências dispostas no artigo 8º das DCNs às necessidades do curso, de modo que não traz em si a reprodução literal desse artigo. Nesse sentido, houve mudança em relação ao PPC anterior, à medida que a descrição desse item foi feita de maneira contextualizada aos contornos do curso. Ou seja, esse PPC definiu competências e habilidades enquanto aspectos distintos que se articulam ao processo formativo de forma geral.

Como apontado anteriormente, Seixas (2014) afirma que a reprodução literal desse item nos PPCs de Psicologia é algo bastante comum. Assim, a sua reescrita revela tanto um aspecto original desse PPC, em detrimento de outros, quanto a perspectiva de que esse item tenha sido alvo de discussões pela comunidade acadêmica, permitindo uma apropriação maior a respeito do que concerne esse tópico na formação e sua relação com o perfil do egresso.

O *processo formativo* desenhado por esse PPC conseguiu articular diversos elementos que não estavam consolidados no PPC anterior, fomentando, assim, uma formação mais ampla, contextualizada e articulada com a tríade ensino-pesquisa-extensão. Para além dos estágios, das disciplinas eletivas e do incentivo à participação em eventos científicos, pontuados no antigo PPC, o documento atual assinalou, de forma marcante, que o processo formativo deve ocorrer mediante a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, e pela articulação entre teoria e prática, com atividades acadêmicas, científico-culturais, privilegiando espaços de interdisciplinaridade nos estágios supervisionados e no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Todos esses aspectos foram descritos no texto de maneira articulada, fundamentada e contextualizada ao perfil de egresso pretendido.

A fragilidade existente na articulação entre teoria e prática verificada no PPC anterior, e evidenciada no I Encontro Consultivo de Psicologia, contribuiu para que nessa reformulação esse ponto recebesse atenção e cuidado. O documento enfatizou que a articulação entre teoria e prática é um princípio que contribui para o distanciamento da lógica positivista de produção de conhecimentos, uma vez que estimula na/o “estudante o envolvimento com problemas reais e contato com diferentes dimensões de tais problemas, de modo a influenciar na elaboração de possíveis soluções” (UFAL, 2018a, p. 129). Reconheceu-se, ainda, que a dicotomia entre teoria e prática “pode produzir discussões teóricas marcadas pela abstração e distanciamento da realidade, bem como práticas meramente executivas, sem um caráter reflexivo, e desarticulado dos fundamentos epistemológicos e teóricos da ação da/o psicóloga/o” (ibid., p. 129).

Diante disso, percebe-se que nesse PPC houve ressalvas à necessidade de superar a concepção que restringia as atividades práticas apenas ao estágio, como ocorria anteriormente, e incentivar a realização de projetos que propiciem à/ao graduanda/o uma profusão de experiências em diferentes campos da Psicologia e de suas áreas afins. Desse modo, o documento explicita que a articulação entre teoria e prática deverá ocorrer não somente no período de estágios, como também na interface com outros componentes curriculares, especialmente, via extensão.

O documento relata, ainda, que o curso em questão tem como foco central a formação da/o psicóloga/o direcionada à atuação profissional e à pesquisa, e que possui uma história viva

de integração com a sociedade local e seus arredores, articulada, principalmente, pelos projetos de extensão realizados pelo curso. Segundo apresentado no documento, a extensão possibilitou à comunidade acadêmica conhecer as demandas do semiárido alagoano, considerando-o espaço e território de produção de conhecimentos, os quais passaram a ser gestados de modo conjunto e compartilhado com as associações comunitárias, movimentos sociais, instituições, entre outras organizações presentes no território (UFAL, 2018a).

Destarte, conforme exposto no documento, as demandas sociais com as quais este curso tem buscado trabalhar referem-se, principalmente, a dois eixos de atuação: um primeiro articula-se a atuações em diversos campos dos direitos humanos, com vistas à defesa dos direitos das minorias, considerando questões de gênero, raça e etnia; um segundo eixo, por sua vez, é marcado por intervenções que enfoquem a formação humana, no tocante à conscientização e emancipação dos sujeitos, com vistas à promoção da saúde mental. Tal perspectiva visa contribuir com o projeto ético-político que reafirme o compromisso social da/o psicóloga/o com a construção de conhecimentos e ações visando à transformação da realidade social na qual a/o profissional esteja inserido.

6.2.2.2 *Bloco II: Ênfases Curriculares e Disciplinas*

Este Bloco tem como foco apresentar a descrição das ênfases curriculares atuais no curso e as disciplinas ligadas à matriz curricular que, como informado anteriormente, é a parte do PPC que apresenta como o curso busca operar na prática. Considerando as orientações das DCNs de Psicologia, a matriz curricular deste curso divide-se em duas partes: o núcleo comum e as ênfases. Em sua forma atual, o núcleo comum é composto por disciplinas que visam uma capacitação básica, comum, com conteúdos abordados em diversos cursos de graduação em Psicologia do país; as disciplinas de ênfases, por sua vez, buscam articular competências e habilidades de estudos e práticas a partir de determinados processos de trabalho do campo psicológico.

Segundo a descrição desse PPC, as ênfases se apresentam a partir do sétimo período do curso, e estarão presentes tanto nesse período como no oitavo período. Nessa reformulação, as ênfases foram modificadas, de modo que atualmente o curso adotou duas novas ênfases, quais sejam: Ênfase 1 – Psicologia e Direitos Humanos; e Ênfase 2 – Psicologia e Formação Humana. O PPC descreve cada ênfase da seguinte forma:

Ênfase 1 – Psicologia e Direitos Humanos: concentra conhecimentos, competências e habilidades para atuar na promoção dos direitos humanos em diferentes contextos através da construção de processos de análise crítica das demandas individuais, coletivas e institucionais, de planejamento, de execução e de avaliação de intervenções que favoreçam processos de conscientização do sujeito e de produção de estratégias que visem à defesa da dignidade humana.

Ênfase 2 – Psicologia e Formação Humana: consiste na concentração de conhecimentos, competências e habilidades com foco na formação humana em contextos diversos através da compreensão dos processos de produção da subjetividade, da utilização e elaboração de estratégias e instrumentos de promoção da saúde, do desenvolvimento humano e de práticas que se direcionem às demandas de ordem psicológica com o intuito de propiciar a emancipação humana e a transformação social (UFAL, 2018a, p. 58, grifo dos autores).

A partir dessas ênfases, a formação da/o psicóloga/o em Palmeira dos Índios, reformulada nesse PPC, busca oportunizar espaços de reflexão acerca dos Direitos Humanos e da Formação Humana, no intuito de debater as possibilidades de promoção e defesa dos Direitos Humanos e da Formação Humana, privilegiando a articulação desses campos com o fazer psicológico. O documento indica, ainda, as competências específicas que cada ênfase deve desenvolver, conforme descreve o trecho a seguir:

Competências Específicas da Ênfase 1: 1. Analisar, de forma crítica, as concepções de direitos humanos e suas interfaces com a Psicologia; 2. Analisar, de forma crítica, os diferentes processos que concorrem na produção de desigualdades sociais e na negação aos direitos humanos; 3. Refletir sobre os diferentes processos e contextos envolvidos na promoção dos direitos humanos; 4. Propor e implementar, de forma interdisciplinar, projetos de intervenção baseados em uma análise crítica das demandas relativas às temáticas dos direitos humanos; 5. Atuar no processo de implementação de políticas públicas visando à defesa da dignidade humana na interface com a promoção dos direitos humanos; 6. Criar estratégias e ferramentas que propiciem a avaliação das intervenções propostas, considerando as articulações com o contexto, a relevância social e as implicações éticas das ações.

Competências Específicas da Ênfase 2: 1. Analisar, de forma crítica, as concepções sobre formação humana e suas interfaces com a Psicologia; 2. Analisar, de forma crítica, os processos de produção da subjetividade, de promoção da saúde e do desenvolvimento humano e suas interlocuções com seus diferentes contextos formativos; 3. Propor e implementar projetos de intervenção baseados em uma análise crítica das demandas relativas à formação humana em contextos diversos e com vistas a propiciar a emancipação humana e a transformação social; 4. Atuar em equipes multi e interdisciplinares visando ao delineamento e condução de propostas de intervenção que favoreçam a formação humana, considerando a diversidade de contextos formativos; 5. Analisar e propor, de modo crítico, processos de intervenção psicológica articulados com os distintos contextos de produção das demandas psicológicas; 6. Criar estratégias e ferramentas que propiciem a avaliação das intervenções propostas, considerando as articulações com o contexto, a relevância social e as implicações éticas das ações (UFAL, 2018a, p. 58-59, grifo dos autores).

A justificativa da criação dessas ênfases encontra-se diluída no corpo de todo o texto. O PPC de 2018 destaca que a criação dessas ênfases levou em consideração, além das orientações das DCNs, as discussões e avaliações realizadas junto à comunidade acadêmica e à comunidade geral, com vistas a garantir uma formação que esteja articulada ao contexto no qual o curso está inserido. Relata que, ao assumir essas ênfases, há a pretensão de enfatizar o sentido ético e crítico da Psicologia e do seu ensino, conduzindo o curso para uma dimensão de responsabilidade social, inerente a uma instituição pública federal. Assim sendo, esse curso de Psicologia pretende desenvolver dispositivos de transformação social, através da promoção de ações orientadas para a efetivação dos Direitos Humanos e da Formação Humana.

Outro elemento analisado neste Bloco foram as disciplinas que compõem a matriz curricular do curso nessa reformulação. Nesse PPC, diferente do anterior, as disciplinas já aparecem dispostas em um quadro divididas por eixo estruturante. Nesse sentido, percebe-se que houve um zelo do NDE em articular e deixar explícito, no texto, as disciplinas vinculadas a cada eixo. Com essa informação já enunciada, optamos por fazer um caminho diferente daquele feito no PPC 2009. Ao ir lendo as ementas de todas as disciplinas, no lugar de classificá-las nos eixos, fomos verificando se havia concordância entre nosso olhar e o que já estava posto no documento. Incluímos no quadro a seguir a carga horária de todas as disciplinas e o semestre em que são ofertadas, conforme apresentamos a seguir.

Quadro 2 – Eixos Estruturantes e Disciplinas PPC 2018.

Eixo estruturante	Disciplina e carga horária	Semestre
	Produção do Conhecimento (72h)	1º
	Pesquisa em Ciências Sociais (72h)	2º
EIXO I	Psicologia Ciência e Profissão (72h)	1º
FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E HISTÓRICOS que permitam ao formando o conhecimento das bases epistemológicas presentes na construção do saber psicológico, desenvolvendo a capacidade para avaliar criticamente as linhas de pensamento em Psicologia.	Ética Profissional (72h)	2º
	Matrizes do Pensamento Psicológico 1 e 2 (72h)	2º e 3º
	Processo de Desenvolvimento 1 (54h)	3º
	Psicologia Social 1 (54h)	3º
	Psicologia Social-Comunitária (54h)	5º

Eixo estruturante	Disciplina e carga horária	Semestre
	Psicologia Clínica 1 (54h)	5º
	Psicologia Escolar/Educacional 1 (54h)	6º
	Concepções Ontológicas da Psicologia 1 e 2 (54h)	3º e 4º
	Psicologia Organizacional e do Trabalho 1 (36h)	5º
	Pesquisa em Psicologia 1 (54h)	7º
	Temas em Formação Humana 1: dimensões da vida humana (54h)	7º
	Temas em Direitos Humanos 2: relações étnico-raciais (54h)	8º
EIXO II		
FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS que garantam a apropriação crítica do conhecimento disponível, assegurando uma visão abrangente dos diferentes métodos e estratégias de produção do conhecimento científico em Psicologia.	Psicologia Ciência e Profissão (72h)	1º
	Matrizes do Pensamento Psicológico 1 e 2 (72h)	2º e 3º
	Concepções Ontológicas da Psicologia 1 e 2 (54h)	3º e 4º
	Processos de Desenvolvimento 1, 2 e 3 (54h)	3º, 4º e 5º
	Psicologia da Aprendizagem (54h)	4º
	Psicologia Social 1 e 2 (54h)	3º e 4º
	Psicologia Clínica 2 (54h)	6º
	Psicologia e Saúde Mental 3 (54h)	8º
	Psicologia Escolar/Educacional 1 (54h)	6º
EIXO III		
PROCEDIMENTOS PARA A INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA E A PRÁTICA PROFISSIONAL, de forma a garantir tanto o domínio de instrumentos e estratégias de avaliação e de intervenção quanto a competência para selecioná-los, avaliá-los e adequá-los a problemas e contextos específicos de investigação e ação profissional.	Produção de Trabalhos Acadêmicos (54h)	1º
	Pesquisa em Ciências Sociais (72h)	2º
	Ética Profissional (72h)	2º
	Aconselhamento Psicológico (54h)	3º
	Processos Grupais 2 (36h)	5º
	Avaliação Psicológica 1 e 2 (54h)	6º e 7º
	Psicologia Clínica 1 e 3 (54h)	5º e 7º

Eixo estruturante	Disciplina e carga horária	Semestre
	Psicologia e Saúde Mental 2 e 3 (72h e 54h)	6º e 8º
	Psicologia da Saúde e Hospitalar (54h)	6º
	Psicologia Jurídica (54h)	6º
	Psicologia Escolar/Educacional 1, 2 e 3 (54h)	6º, 7º e 8º
	Psicologia Organizacional e do Trabalho 2 (54h)	7º
	Pesquisa em Psicologia 1 e 2 (54h e 36h)	7º e 8º
	Temas em Formação Humana 2: contextos de saúde (54h)	8º
	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) (36h)	9º e 10º
	Processos Psicológicos Básicos 1 e 2 (54h)	4º e 5º
	Processos de Desenvolvimento 1, 2 e 3 (54h)	3º, 4º e 5º
	Concepções Ontológicas da Psicologia 1 e 2 (54h)	3º e 4º
	Psicologia da Aprendizagem (54h)	4º
	Processos Grupais 1 e 2 (54h e 36h)	4º e 5º
EIXO IV	Psicologia e Políticas Públicas (54h)	4º
FENÔMENOS E PROCESSOS PSICOLÓGICOS que constituem classicamente objeto de investigação e atuação no domínio da Psicologia, de forma a propiciar amplo conhecimento de suas características, questões conceituais e modelos explicativos construídos no campo, assim como seu desenvolvimento recente.	Psicologia da Saúde e Hospitalar (54h)	6º
	Psicologia e Saúde Mental 1 e 2 (54h e 72h)	5º e 6º
	Psicologia Organizacional e do Trabalho 1 (36h)	5º
	Inclusão de Pessoas com Deficiência (54h)	8º
	Temas em Formação Humana 1: dimensões da vida humana (54h)	7º
	Temas em Direitos Humanos 1: teorias de gênero (54h)	7º
	Temas em Formação Humana 2: contextos de saúde (54h)	8º
	Temas em Direitos Humanos 2: relações étnico-raciais (54h)	8º
EIXO V	Produção do Conhecimento (72h)	1º

Eixo estruturante	Disciplina e carga horária	Semestre
INTERFACES COM CAMPOS AFINS DO CONHECIMENTO para demarcar a natureza e a especificidade do fenômeno psicológico e percebê-lo em sua interação com fenômenos biológicos, humanos e sociais, assegurando uma compreensão integral e contextualizada dos fenômenos e processos psicológicos.	Fundamentos da Sociologia (54h)	1º
	Fundamentos da Antropologia (54h)	1º
	Fundamentos Filosóficos da Psicologia (54h)	2º
	Sociedade Cultura e Realidade Local (72h)	2º
	Pesquisa em Ciências Sociais (72h)	2º
	Fundamentos Biológicos da Psicologia 1 e 2 (54h)	2º e 3º
	Psicologia e Políticas Públicas (54h)	4º
	Psicologia Escolar/Educacional 2 (54h)	7º
	Inclusão de Pessoas com Deficiência (54h)	8º
	Temas em Direitos Humanos 1: teorias de gênero (54h)	7º
	Temas em Formação Humana 1: Dimensões da vida humana (54h)	7º
	Temas em Direitos Humanos 2: relações étnico-raciais (54h)	8º
	Temas em Formação Humana 2: contextos de saúde (54h)	8º
	EIXO VI PRÁTICAS PROFISSIONAIS voltadas para assegurar um núcleo básico de competências que permitam a atuação profissional e a inserção do graduado em diferentes contextos institucionais e sociais, de forma articulada com profissionais de áreas afins.	Atividade Curricular de Extensão 1, 2, 3, 4, 5 e 6
Processos de Desenvolvimento 3 (54h)		5º
Psicologia Social-Comunitária (54h)		5º
Psicologia e Saúde Mental 3 (54h)		8º
Psicologia Escolar/Educacional 1, 2 e 3 (54h)		6º, 7º e 8º
Psicologia Organizacional e do Trabalho 2 (54h)		7º
Pesquisa em Psicologia 2 (36h)		8º
Estágio Básico 1 e 2 (72h)		6º e 7º
Estágio Específico 1 e 2 (220h)		9º e 10º

Fonte: UFAL (2018a).

Nota geral: elaborado pela autora.

Esse PPC contém, ao todo, 60 disciplinas obrigatórias, distribuídas em dez semestres, incluindo os estágios, as Atividades Curriculares de Extensão (ACE) e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Após a divisão nos eixos teceremos algumas considerações a partir da exposição de cada eixo e suas respectivas disciplinas.

Ao observar a distribuição das disciplinas, percebeu-se que houve a preocupação de manter certa equidade em sua distribuição e vinculação aos Eixos Estruturantes, semelhante à classificação feita no PPC anterior, de 2009. Logo, os eixos III – Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional e IV – Fenômenos e processos psicológicos se mantiveram com a maior quantidade de disciplinas vinculadas dentre os seis eixos estruturantes, com o total de 22 e 20 disciplinas, respectivamente. O Eixo VI – Práticas Profissionais reuniu 18 disciplinas nesse novo documento, despontando como o eixo que apresentou a maior mudança do PPC de 2009 para o atual. O Eixo I – Fundamentos Epistemológicos e Históricos agrupou 17 disciplinas, sendo seguido pelo Eixo V – Interfaces com Campos afins do Conhecimento, com 15 disciplinas vinculadas no total. E, por fim, ficou o Eixo II – Fundamentos Teórico-Metodológicos, com 14 disciplinas.

Seixas (2014) destaca que a organização dos Eixos Estruturantes é um dado importantes de ser observado, pois revela a intenção formativa do curso, uma vez que em torno desses Eixos os conhecimentos, as habilidades, as competências e as práticas vão sendo articuladas. Nesse sentido, ao notar que, juntos, os eixos III, IV e VI reúnem um número significativo de disciplinas, percebe-se que esse curso atualmente tem investido em conteúdos relacionados às práticas profissionais, aos procedimentos relativos à investigação científica e ao (re)conhecimento dos objetos, fenômenos e processos com os quais a Psicologia interage. Nessa direção, revelou-se uma formação que busca construir articulações, de diferentes formas, entre a atuação e a investigação dos objetos e fenômenos do campo psicológico e as possibilidades de práticas profissionais.

O *Eixo Estruturante III*, que reúne conteúdos ligados aos procedimentos para a prática profissional e para a investigação científica, agrupou 22 disciplinas. Dessas, algumas foram reproduzidas tal qual se encontravam no PPC de 2009, de modo que mantiveram o nome e as ementas, apresentando apenas pequenas mudanças nas bibliografias básica e complementar. Algumas dessas disciplinas são: Pesquisa em Ciências Sociais; Ética Profissional; Psicologia Organizacional e do Trabalho 2; Processos Grupais 2; Psicologia Escolar/Educacional 2; e Trabalho de Conclusão de Curso. Por outro lado, identificou-se também que outras disciplinas foram atualizadas nesse Eixo III, recebendo novas nomeações, e outras foram inseridas pela primeira vez no currículo.

Disciplinas presentes no PPC anterior, como Psicodiagnóstico, Teorias e Técnicas Psicoterápicas, Psicologia Hospitalar, e Psicopatologia receberam no atual PPC novas denominações, como: Avaliação Psicológica, Psicologia Clínica, Psicologia da Saúde e Hospitalar, e Psicologia e Saúde Mental. De maneira geral, essas disciplinas buscaram atualizar os conteúdos das ementas inserindo temas mais amplos e atuais no contexto da Psicologia, como no caso da disciplina Psicologia e Saúde Mental 1 que traz a seguinte ementa: “Evolução histórica do conceito de Loucura. Concepções de Normalidade e Anormalidade. O movimento de reforma psiquiátrica brasileira. Políticas Públicas em Saúde Mental. Intervenções da Psicologia em Saúde Mental. Questões contemporâneas. A medicalização do sofrimento psíquico. Ética em Saúde Mental” (UFAL, 2018a, p. 95). Dos pontos apresentados nessa ementa apenas a questão da Reforma Psiquiátrica constava na ementa da disciplina com conteúdo corresponde no PPC anterior, Psicopatologia.

Seguindo esse exemplo, as outras disciplinas também inseriram novos conteúdos e debates em suas ementas. Nota-se, com isso, que as mudanças não ocorreram apenas no uso de uma nova nomenclatura, mas houve também alterações na forma de conceber algumas discussões, ampliando o debate do conhecimento em áreas hegemônicas da Psicologia, as quais historicamente têm sustentado certos modos do exercício profissional.

Outro destaque neste eixo foram as disciplinas inéditas inseridas no currículo, como Produção de Trabalhos Acadêmicos, Aconselhamento Psicológico, Psicologia Jurídica, Pesquisa em Psicologia, e Temas em Formação Humana 2: contextos de saúde. Essas disciplinas, além daquelas mencionadas anteriormente, corroboram na articulação de um processo formativo que busca garantir conhecimentos e discussões mais amplos, subsidiando o uso de estratégias de investigação e da prática profissional, tal qual como indica o eixo.

Tomando por referência o PPC anterior, no qual as disciplinas relacionadas à pesquisa – especificamente associadas a este eixo – ocupavam um lugar de pouco destaque, com apenas quatro disciplinas, no atual PPC percebe-se que houve um movimento, mesmo que de pouca expressividade, de avançar na formação em pesquisa no curso. Atualmente, neste eixo, estão vinculadas cinco disciplinas ligadas à formação científica, um quantitativo ainda pequeno diante do discurso de compromisso enunciado pelo PPC, com a formação da/o psicóloga/o direcionada ao campo da pesquisa. Contudo, não podemos desconsiderar que houve um pequeno avanço nesse quesito.

O *Eixo Estruturante IV*, que se refere aos conteúdos relacionados aos fenômenos e processos psicológicos, foi o segundo eixo com maior frequência de disciplinas elencadas nesse

PPC, com 20 disciplinas, de modo que as discussões sobre os objetos e fenômenos de investigação e atuação no campo da Psicologia aparecem como sendo a segunda temática mais focalizada nesse PPC. Tal qual o projeto pedagógico anterior, de 2009, os eixos III e IV permaneceram sendo aqueles com maior número de disciplinas vinculadas. Assim sendo, podemos considerar que a reorganização do currículo no PPC atual tem mantido disciplinas com conteúdo mais técnico, voltado para a intervenção, buscando instrumentalizar a prática da/o psicóloga/o no interior alagoano.

Tal como foi pontuado no PPC de 2009, as ementas das disciplinas ligadas a este eixo indicam os objetos e fenômenos psicológicos que essa formação considera importante, os quais são orientados por diferentes perspectivas teóricas e epistemológicas. Os fenômenos considerados objetos “clássicos” de estudo nos currículos de graduação em Psicologia no Brasil, como os chamados Processos Psicológicos Básicos, que tem como foco a investigação de aspectos ligados à memória, ao pensamento, à consciência, inteligência, motivação, dentre outros elementos, continuam presentes no atual projeto pedagógico. Inclusive, as duas disciplinas (Processos Psicológicos Básicos 1 e 2) que conduzem, prioritariamente, essas discussões, não tiveram nenhuma alteração na ementa, permanecendo ligadas a discussões mais clássicas do campo da Psicologia Experimental.

Outros objetos e fenômenos de interesse da Psicologia, que, segundo Seixas (2014) estão presentes em grande parte dos PPCs de Psicologia no Brasil, e que foram mencionados anteriormente no PPC de 2009, continuam atuais neste PPC. Em outros termos, fenômenos ligados aos processos de “aprendizagem”, “trabalho”, “desenvolvimento humano”, “avaliação psicológica”, “subjetividade”, “processos psicopatológicos” e “grupos”, por exemplo, se mantêm como assuntos atuais neste currículo. Entretanto, nota-se que houve mudanças consideráveis na forma de reconhecer e dialogar com esses fenômenos do PPC anterior para o atual, sinalizado pelas ementas dessas disciplinas. Vamos apresentar aqui três exemplos dessas mudanças, entre as disciplinas equivalentes do PPC de 2009 para o de 2018.

Quadro 3 – Comparativo entre ementas de disciplinas mantidas entre o PPC 2009 e o PPC 2018.

Disciplina	Ementas	
	PPC 2009	PPC 2018
Psicologia da Aprendizagem	Conceitos de aprendizagem humana. Perspectivas inatista-maturacionista, empirista-associonista e interacionista. Teorias comportamentalista, inatista, interacionista e sócio-histórica.	O aprender e as situações de não-aprendizagem. Perspectivas teóricas sobre a aprendizagem. Estratégias de aprendizagem. Pesquisa sobre processos de aprendizagem. Relações entre desenvolvimento e aprendizagem.

Psicologia do Desenvolvimento 1

Abordagem das principais teorias que norteiam a Psicologia do Desenvolvimento. Aspectos relativos ao processo de desenvolvimento humano (físico, psicomotor, afetivo, cognitivo e social).

Introdução aos estudos do desenvolvimento humano: concepções, histórico, aspectos psicológicos, sociais e biológicos, contexto e território, interlocuções intergeracionais. Teorias e processos de desenvolvimento: Psicanálise, teoria genético-cognitiva, Psicologia Sócio-histórica. Concepções de infância. Contextos de desenvolvimento: família, escola, comunidade, religiosidade, processos de socialização. Territórios urbano, rural, indígena, quilombola e processos de desenvolvimento. Desenvolvimento e gênero.

Fonte: UFAL (2018a).

Nota: elaborado pela autora.

As ementas acima ilustram um pouco das mudanças de perspectivas no diálogo engendrado pelo curso com os fenômenos que constituem, classicamente, objeto de investigação e atuação da Psicologia. Para dar conta dessas mudanças, salienta-se que as bibliografias também sofreram alterações. Assim sendo, a reorganização do conteúdo das ementas e das bibliografias neste currículo denota uma intenção do curso em ampliar o debate sobre as temáticas abordadas, possibilitando uma reflexão mais pluralizada e heterogênea sobre os atravessamentos que marcam os objetos clássicos dos estudos psicológicos.

No bojo dessas mudanças, optou-se pela modificação dos nomes de algumas disciplinas. Por exemplo, a disciplina Psicologia do Desenvolvimento foi nomeada de Processos de Desenvolvimento; a disciplina Psicologia da Subjetividade mudou para Concepções Ontológicas da Psicologia; a disciplina Psicopatologia passou a ser nomeada de Psicologia e Saúde Mental, e a disciplina Inclusão Escolar das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais passou a ser chamada de Inclusão de Pessoas com Deficiência. Compreende-se que todos esses elementos reunidos refletem o zelo com o qual o NDE buscou manter a coerência da proposta lançada neste PPC de 2018.

Além desses elementos, neste eixo foi possível identificar objetos e fenômenos de interesse da Psicologia mais contemporâneos, ligados, principalmente, a discussões e práticas mais críticas nesse campo, que envolvem “Teorias de Gênero”, “Gênero, Classe e Raça”, “Relações Étnico-Raciais”, “Medicalização do Sofrimento Psíquico”, “Territórios urbano, rural, indígena, quilombola e processos de desenvolvimento”, “Atuação da Psicologia nas Políticas Públicas” e “Colonialidade e Descolonialidade do poder”. A presença de tais questões articuladas em diferentes disciplinas, neste e em outros eixos, se constitui elemento formativo importante nesse currículo.

O terceiro eixo que agrupou mais disciplinas nesse PPC foi *Eixo VI*, que trata das *Práticas Profissionais*, reunindo ao todo dezoito disciplinas. Esse eixo foi, sem dúvidas, aquele que apresentou mudanças mais expressivas no conjunto desse novo projeto de curso, a saber, as disciplinas elencadas nele devem prever em suas ementas atividades práticas, tanto aquelas com o objetivo de integrar conteúdos abordados em “sala de aula”, quanto as que estão destinadas à orientação de intervenções em campos de estágio.

Em linhas gerais, houve uma mudança significativa na quantidade de disciplinas elencadas nesse Eixo no atual PCC, daquelas pontuadas no PPC de 2009. Enquanto no PPC anterior esse eixo apresentou apenas cinco disciplinas com viés prático no curso, sendo quatro delas circunscritas aos estágios, no atual projeto esse quantitativo saltou para 18 disciplinas, permanecendo apenas quatro vinculadas aos estágios.

Como já referido anteriormente neste trabalho, no PPC de 2009 a única disciplina, além dos estágios, que explicitava em sua ementa uma proposta de intervenção foi a disciplina Psicologia Social-Comunitária. Essa disciplina contribuiu no projeto pedagógico anterior, mesmo que de maneira precária, para um diálogo entre a integração teoria-prática durante o percurso formativo desta graduação, e não apenas ao final do curso.

Na distribuição das disciplinas por eixos, no atual PPC, ficou evidente que a principal mudança ocorreu neste Eixo VI, pois houve um aumento considerável de disciplinas com conteúdo prático, distintas do rol das disciplinas ligadas aos estágios obrigatórios (básicos e específicos). Ou seja, nesse PPC foram vinculadas oito disciplinas que buscam promover, a partir de suas ementas, um diálogo maior entre a teoria e a prática no fluxo do curso. Além de disciplinas ligadas às ACE, que falaremos mais detalhadamente no próximo Bloco.

Seixas (2014, p. 219) aponta que, em geral, a formação graduada em Psicologia no Brasil tende a concentrar as atividades práticas em disciplinas voltadas explicitamente para isso, ou seja, nas disciplinas de estágios. Segundo o autor, poucos cursos apresentam nesse eixo disciplinas distintas daquelas ligadas aos estágios, produzindo, assim, uma centralização das atividades práticas na formação voltada aos estágios, que são realizados, na grande maioria das vezes, no final do curso.

De fato, uma das reformulações com maior expressão apresentada nesse PPC foi a descentralização das atividades práticas no processo formativo. Com efeito, a fragilidade existente em torno da integração teoria-prática verificada no PPC anterior, impulsionou a necessidade de mudança nessa dimensão. Além disso, em todo o texto do projeto pedagógico houve reiterados debates acerca do compromisso desta formação com a indissociabilidade entre teoria e prática,

com fins de estimular uma formação mais ampla, contextualizada e menos fragmentada, e em defesa da tríade ensino-pesquisa-extensão.

As disciplinas que inseriram atividades práticas em suas ementas foram as seguintes: Processos de Desenvolvimento 3; Psicologia Social-Comunitária; Psicologia Escolar/Educacional 1, 2 e 3; Psicologia e Saúde Mental 3; Psicologia Organizacional e do Trabalho 2; e Pesquisa em Psicologia 2. Nessas disciplinas orienta-se a realização de “práticas de intervenção” na comunidade; desenvolvimento de “estratégias de intervenção direcionadas à infância, juventude, vida adulta e envelhecimento”; realização de “mapeamento das instituições escolares e não-escolares”; a construção de “projeto de intervenção nas escolas”, a “implementação de um projeto de intervenção na escola para trabalhar temas específicos”; realizar pesquisa em organizações, a elaboração de “oficinas terapêuticas com foco na saúde mental” e elaboração do “pré-projeto de pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso” (UFAL, 2018a, *passim*). De modo geral, junto com as ACE, as/os estudantes, no atual PPC, têm maior possibilidade de articular, de diversas formas, a interlocução entre teoria e prática no curso.

As práticas circunscritas neste eixo estão distribuídas no currículo desde o início do curso, com a presença da ACE 1, no primeiro período, até o décimo período, com as disciplinas de estágio. Conforme apontado pelo PPC, em todos os semestres há uma atividade prática articulada a alguma das disciplinas apontadas acima, diminuindo o peso do estágio profissionalizante no final do curso. De maneira que, antes de iniciarem as práticas de estágio propriamente ditas no sexto semestre, as/os estudantes têm a possibilidade de vivenciar algumas atividades de caráter mais prático no curso, principalmente ligadas a atividades de extensão. Em detrimento desse aspecto, nota-se, também, a presença de atividades ligadas à pesquisa como parte das práticas do curso.

O processo formativo delineado neste eixo evidencia que o curso busca atender e construir diretrizes para uma formação que priorize a interação e a indissociabilidade entre teoria e prática; entre o ensino e a aprendizagem. Para tanto, a atual proposta visa o desenvolvimento de habilidades durante toda a formação, ofertando ao estudante, desde os momentos iniciais do curso, práticas em níveis crescentes de complexidade. Ademais, a consolidação deste eixo no percurso formativo pode contribuir para consolidar uma formação mais próxima da realidade e necessidades da região onde o curso está localizado.

O quarto eixo com a maior quantidade de disciplinas agrupadas foi *Eixo I*, com 17 disciplinas no total; é aquele eixo que reúne disciplinas com discussões relacionadas a componentes Históricos e/ou epistemológicos presentes na construção do saber psicológico, tendo a finalidade de subsidiar a compreensão crítica das linhas de pensamento na Psicologia. Como foi

apresentado no PPC anterior, aqui foram agregadas disciplinas com conteúdos históricos e epistemológicos, como Pesquisa em Ciências Sociais; Produção do Conhecimento; Ética Profissional; Psicologia Ciência e Profissão; Concepções Ontológicas da Psicologia; Psicologia Social 1; dentre outras.

Foi possível identificar que na reorganização do PPC atual algumas disciplinas nesse eixo receberam novos nomes, como, por exemplo, a disciplina Psicologia Ciência e Profissão, que no PPC de 2009 era chamada de Introdução à Psicologia; a disciplina Matrizes do Pensamento Psicológico, que ocupou o lugar de Teorias e Sistemas Psicológicos; e, ainda, a disciplina Pesquisa em Psicologia, que substituiu a disciplina Metodologia da Pesquisa Psicológica, da matriz curricular anterior. Com a mudança dos nomes houve também novos arranjos nos conteúdos apresentados nas ementas e bibliografias dessas disciplinas, como é ilustrado a seguir:

Quadro 4 – Disciplinas modificadas entre o PPC 2009 e o PPC 2018.

PPC 2009	PPC 2018
Disciplinas	
Teorias e Sistemas Psicológicos 1	Matrizes do Pensamento Psicológico 1
Ementas	
A constituição da psicologia como ciência autônoma. Os primeiros sistemas teóricos da Psicologia: o associacionismo, o estruturalismo, o funcionalismo. A Völkerpsychologie de Wundt. A Gestalt.	As relações entre a filosofia, as ciências e a Psicologia. A constituição das teorias e sistemas psicológicos e suas bases epistemológicas. A constituição e a ocupação do espaço psicológico. A formação das escolas em Psicologia. Objetos, métodos, conceitos e aplicações das Matrizes estruturalistas, funcionalistas, behavioristas e cognitivistas da formação do pensamento psicológico.
Disciplinas	
Introdução à Psicologia	Psicologia Ciência e Profissão
Ementas	
Origens remotas da Psicologia. O que é a Psique?. O "nascimento" da Psicologia como disciplina científica. Influências filosóficas na Psicologia. O laboratório de Leipzig e as primeiras experimentações em Psicologia. Métodos utilizados na investigação psicológica; seu objeto de estudo e principais áreas de atuação.	A Psicologia como ciência independente. Principais escolas e objetos de estudo. A Psicologia como Profissão no Brasil. Principais áreas e campos de atuação. Temas transversais em Psicologia – direitos humanos, educação ambiental, questões étnico-raciais.

Fonte: UFAL (2007, 2018a).

Nota geral: elaborado pela autora.

A reorganização dessas ementas indica uma preocupação com a atualização das discussões que envolvem a história da Psicologia. Nessa perspectiva, percebe-se que foram agregadas discussões mais contemporâneas ao ensino histórico e epistemológico no curso; inclusive, com

a inserção de temas transversais, indicando um contraponto à apresentação de elementos situados cronologicamente no passado, sem ligação com o presente.

Observa-se que a história da Psicologia no atual currículo é transmitida através da intersecção entre debates mais gerais, a partir de disciplinas mais introdutórias, e discussões mais específicas, ligadas a áreas e teorias particulares. Neste Eixo I, as disciplinas que apresentaram um resgate histórico mais geral da trajetória da Psicologia enquanto campo do saber-fazer, em sua ementa, foram as disciplinas Psicologia Ciência e Profissão e Matrizes do Pensamento Psicológico 1. As demais disciplinas reunidas aqui apresentaram conteúdos históricos e/ou epistemológicos ligados a discussões delineadas por determinadas áreas, teorias e objetos psicológicos, como nos casos de Psicologia Social 1 e Psicologia Clínica 1.

A presença de discussões epistemológicas neste currículo apresentou-se vinculada, principalmente, às disciplinas que debatem a epistemologia da Ciência e a epistemologia da Psicologia. A esse respeito, Seixas (2014) aponta que essas discussões são relativamente novas na formação em Psicologia nas últimas décadas, de maneira que a presença desses conteúdos pode ser considerada, atualmente, um sinal de avanço oriundo das DCNs, uma vez que a ausência de debates epistemológicos prevalecia no modelo do currículo mínimo.

Por fim, um último elemento que chamou atenção nos resultados deste eixo foi a vinculação de disciplinas ligadas às duas ênfases, Formação Humana e Direitos Humanos. Nesse caso, foram elencadas neste eixo a disciplina Temas em Formação Humana 1: dimensões da vida humana, que propõe discutir a dimensão da formação humana nas suas múltiplas determinações – histórica, social, política, econômica e subjetiva – na contemporaneidade, bem como os limites e possibilidades de transformação com foco no processo da emancipação humana, nos aspectos ligados ao gênero humano, aos afetos, às relações sociais, novas tecnologias e aos seus desdobramentos sociais e subjetivos na sociedade contemporânea. A outra disciplina ligada à segunda ênfase é Temas em Direitos Humanos 2: relações étnico-raciais, que aborda questões ligadas à colonialidade e descolonialidade do poder; às relações étnico-raciais, colonialismo e modernidade; ao preconceito e à discriminação racial; à identidade étnico-racial e a branquitude; às políticas públicas e aos Direitos Humanos; dentre outras (UFAL, 2018a).

A despeito das discussões epistemológicas internas ao campo da Psicologia aparecerem como hegemônicas neste currículo, a intersecção com campos transversais se apresentou enquanto um elemento formativo importante neste eixo, e nesta formação. A interface que o curso estabelece com esses dois campos do conhecimento, coaduna com aspectos formativos defendidos pelo curso em sua proposta pedagógica. Esse aspecto acaba refletindo em uma fundamentação teórico-epistemológica mais ampla, que pode produzir uma formação acadêmico-

científica mais robusta e diferenciada, considerando que uma leitura ampla e plural da realidade requer conhecimento de debates diversificados desde a graduação.

Seguindo para os próximos Eixos, o *Eixo V* reuniu 15 disciplinas relacionadas com saberes e campos interdisciplinares. A interdisciplinaridade é um elemento que está presente neste PPC de 2018, contribuindo diretamente para relacionar a Psicologia com outros campos do saber, fortalecendo, assim, uma visão mais abrangente das realidades sociais, econômicas, culturais e políticas. Conforme aponta Seixas (2014), a interdisciplinaridade é um aspecto recorrente nos fundamentos apresentados nos PPCs analisados pelo autor, pois é parte dos argumentos que defendem uma visão do conhecimento psicológico mais amplo e de uma atuação interprofissional mais comprometida.

As áreas de interface mais comuns neste PPC continuam ligadas ao campo das Ciências Humanas e da Saúde, representadas pelas disciplinas Fundamentos da Sociologia; Fundamentos da Antropologia; Fundamentos Filosóficos da Psicologia; Fundamentos Biológicos da Psicologia; Sociedade, Cultura e Realidade Local; Inclusão de Pessoas com Deficiência; Temas em Direitos Humanos; Temas em Formação Humana; entre outras.

Esse dado corrobora, de forma não consensual, com a compreensão de que a história e os estudos que envolvem o campo psicológico se associam, principalmente, a essas duas áreas. Assim sendo, há perspectivas que compreendem que a Psicologia se situa na interface entre esses dois campos. Conforme aponta Seixas (2014, p. 217), do ponto de vista profissional “as entidades representativas consideram a Psicologia enquanto profissão da área da Saúde, mas as entidades acadêmicas, embora não consensualmente, tendem a situá-la dentro da área de Humanas”.

Diferente do PPC de 2009, em que as disciplinas com temas transversais se concentravam, prioritariamente, no início do curso; na reformulação desse PPC, além do número de disciplinas terem crescido neste eixo, elas se encontram presentes no percurso de toda formação. O destaque aqui são as disciplinas ligadas às ênfases do curso, as quais dialogam com campos e teorias distintas daquelas que são foco de interesse da Psicologia. Nesse sentido, as disciplinas deste eixo abrem possibilidades de diálogos com modelos teórico-epistemológicos que abordam questões de gênero, dimensão humana, relações étnico-raciais, contextos de saúde e educação, cultura, política, meio ambiente, e políticas sociais. Com efeito, temas como gênero, raça, cultura, ética, políticas sociais, direitos humanos e realidade brasileira foram identificados de forma recorrente nas ementas das disciplinas deste curso, sendo abordados por diferentes vieses.

Por fim, temos o *Eixo II*, que é aquele que apresenta as principais teorias psicológicas e como elas embasam a formação investigada. Seixas (2014) afirma que, geralmente, os elementos reunidos nesse eixo se relacionam às teorias mais clássicas que marcam o “olhar psicológico” sobre a realidade. Um dos aspectos principais observados aqui foi a presença do pluralismo teórico apresentado nas disciplinas dos currículos de formação do psicólogo.

Tal qual apresentado nos dados relativos ao PPC de 2009, o PPC de 2018 continuou indicando uma tendência à abertura do curso para abordagens teóricas mais plurais nos diversos campos de atuação da/o psicóloga/o. Isto é, disciplinas ligadas à atuação e à investigação nas áreas da psicologia clínica, da psicologia social, da psicologia escolar e educacional, da saúde mental, e dos processos de desenvolvimento têm buscado empregar fundamentações mais abrangentes, voltando-se muito mais para objetos e movimentos teóricos mais amplos do que para um a única escola teórica. Entretanto, percebe-se que o debate teórico tem se mantido sendo abordado de forma setORIZADA nos campos, fundamentando determinados fenômenos, e não a Psicologia como um todo. Nessa direção, tem-se como principais bússolas as teorias ligadas a escolas tradicionais da Psicologia, como as psicodinâmicas, behavioristas, humanista-existenciais e genético-cognitivas.

Das disciplinas que explicitaram as teorias abordadas, foram enunciadas as perspectivas teóricas de maior visibilidade no cenário dos estudos psicológicos, como: as abordagens cognitivas, comportamentais, psicanalíticas, humanistas, sócio-histórica, histórico-cultural, psicologia discursiva, e a teoria de Henri Wallon. Outras disciplinas fizeram menção às orientações teóricas de forma mais abrangente e menos específica, como no caso das disciplinas Psicologia e Saúde mental 3, que indicou que irá trabalhar as “principais perspectivas teóricas acerca dos principais transtornos mentais”; a disciplina Psicologia da Aprendizagem, que aponta “perspectivas teóricas sobre a aprendizagem”; e a disciplina Psicologia Social 2 que aponta “as teorias psicossociais contemporâneas, as abordagens teórico-metodológicas sob influência europeia, norte-americana e latino-americana” em sua ementa (UFAL, 2018a, *passim*).

Em linhas gerais, apesar do avanço na inclusão de perspectivas teóricas mais contemporâneas nos diferentes campos de estudo da Psicologia, a formação delineada neste PPC ainda preza por conteúdos ligados às teorias mais clássicas da Psicologia, as quais, historicamente, têm sustentado o exercício hegemônico do profissional de Psicologia.

6.2.2.3 Bloco III: Práticas Profissionais

Assim como o Bloco anterior, as práticas profissionais apresentadas aqui são componentes que operacionalizam o curso em seus pressupostos teóricos e pedagógicos. Como pontuado na análise do PPC de 2009, este Bloco focaliza as atividades práticas que o curso desenvolve, buscando concatenar o exercício profissional com os conteúdos teóricos discutidos no curso. Relembramos que este Bloco não se restringe apenas às atividades propostas nas práticas de estágios, mas a toda disciplina do currículo que indique, em sua ementa, atividades práticas. Entretanto, como apresentamos na seção anterior as disciplinas que realizam práticas, nos deteremos aqui, de maneira mais específica, a expor as práticas ligadas aos estágios e às ACEs orientadas por este PPC de 2018.

Os estágios fazem parte da formação profissional, constituindo-se elemento importante no processo de amadurecimento profissional do estudante, pois é no contato da realidade dos estágios que o estudante pode desenvolver-se para trabalhar com diferentes demandas e realidade sociais. Conforme aponta Santos (2014, p. 31), é a partir dos estágios que “os estudantes em formação são convidados a conhecer a prática de várias áreas de atuação do psicólogo, inclusive de áreas emergentes”.

Segundo Seixas (2014), os PPCs devem apresentar informações sobre o funcionamento dos estágios, explicitando os elementos que compõem as práticas profissionais no curso. Neste PPC atual, o estágio é definido como um componente curricular da graduação, reconhecido como parte integrante do itinerário da formação da/o estudante, sendo definido no documento a carga horária e o semestre em que deverá ser realizado. “Além disso, considera-se que as atividades de extensão, monitoria e de iniciação científica podem vir a equiparar-se ao estágio desde que tais atividades sejam expostas na forma de projeto que, por sua vez, devem ser aprovadas em colegiado” (UFAL, 2018a, p. 148).

De forma geral, o documento indica que, consoante ao que foi orientado pelas DCNs, os estágios têm como objetivos assegurar ao egresso o contato com situações, contextos e instituições diversas, ampliando os conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessárias ao exercício profissional. Nesse sentido, os estágios no curso continuam sendo divididos em dois tipos: básicos, com carga horária total de 144h e específicos, com carga horária total de 440h. Cada um deles é caracterizado de maneira distinta no documento.

A orientação do atual PPC é que tanto o estágio básico quanto o específico devem ser realizados durante dois semestres seguidos, marcando uma diferença para o PPC anterior. Assim sendo, no PPC de 2018 o estágio básico terá início em um semestre letivo anterior àquele

instituído no PPC de 2009, ou seja, deve iniciar no sexto período e encerrar no sétimo, em um mesmo campo de atuação. Anteriormente, o estágio básico era realizado no sétimo e oitavo períodos, podendo ser realizado em dois campos de atuação diferentes, os quais são distribuídos entre escolas, hospitais, serviços ligados às políticas públicas no campo da saúde e da assistência social, empresas locais, centros de reabilitação e na clínica-escola. Em ambos os estágios é exigido a elaboração de um relatório ao final, devidamente fundamentado, apresentando todas as atividades desenvolvidas pelas/os estagiárias/os.

Essa alteração foi justificada no PPC com base nas discussões promovidas pelo I Encontro Consultivo de Psicologia, no qual foram apontados aspectos considerados problemáticos pelos discentes, como a dicotomia entre a prática e a teoria, a fragmentação das práticas de estágio no curso, a escassez de campos de estágio, e as dificuldades existentes pelas práticas de estágio estarem localizadas apenas nos últimos semestres. O documento informa que essa mudança surgiu como uma via para superar as dificuldades levantadas pelos egressos no encontro consultivo, de modo que, ao fazer essas alterações, haja uma maior integração entre ensino, extensão e pesquisa no decorrer do curso.

Percebe-se que a organização proposta para as práticas profissionais, neste PPC, incluindo os estágios, tem priorizado um espaço maior de integração entre as discussões teóricas e o exercício profissional. Ter contato com o exercício da profissão na metade do curso contribui, significativamente, para diminuir a distância entre os debates teóricos em sala de aula e as possibilidades de atuação da Psicologia. Dessa maneira, o estágio se materializa enquanto uma atividade importante na formação acadêmica, uma vez que, para além da inserção em um campo de atuação profissional, concretiza o exercício da relação dialética entre ensino e aprendizagem de um modo “além-muros”.

Os campos de estágio continuam praticamente os mesmos indicados no PPC anterior, os quais se realizam prioritariamente nas áreas da Psicologia Clínica, Escolar/Educacional, Social-Comunitária, Organizacional, Jurídica, Saúde Mental e Hospitalar. Nesses espaços são previstos um conjunto de ações, no âmbito individual e coletivo, de caráter preventivo, diagnóstico e intervencionista, com fins de aproximar a Universidade das instituições parceiras e da comunidade circunvizinha. O PPC evidencia que todas as proposições de práticas devem estar em consonância ao perfil desejado do egresso, considerando três aspectos centrais: “a promoção da saúde integral, dos direitos humanos e da formação humana em diversos âmbitos e a produção e desenvolvimento do conhecimento científico da Psicologia” (UFAL, 2018a, p. 152).

Entende-se que o processo de formação não acontece apenas através de leituras e do conhecimento teórico, mas através da prática, do contato com múltiplos ambientes, com diferentes demandas nos mais variados espaços de atuação do psicólogo. Nesse sentido, as experiências de estágio devem estar integradas aos pressupostos orientados pelo PPC, possibilitando a inserção dos discentes em diversos contextos, nos quais é possível observar e intervir em demandas sociais diferenciadas com o intuito de promover a saúde integral de sujeitos, grupos, organizações e comunidades, considerando a conjuntura local. Desse modo, as intervenções nos espaços de práticas devem ser conduzidas conforme referenciais teórico-práticos que propiciem uma concepção multideterminada da condição e do desenvolvimento humano.

Outra atividade relacionada a este Bloco são as Atividades Curriculares de extensão (ACEs). O curso de Psicologia em Palmeira dos Índios, buscando se alinhar às orientações do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), e da Resolução nº 04/2018 CONSUNI/UFAL, de 19 de fevereiro de 2018, que tem por objetivo efetivar a curricularização da extensão universitária nos cursos de graduação, inseriu neste PPC as ACEs como componentes curriculares obrigatórios do curso.

As ACE são definidas na Resolução nº 04/2018 como ações de caráter científico, político, educativo e cultural que viabilizam a relação entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes locais com base em compreensões interdisciplinares. Assim, é um componente do curso que busca promover a articulação e a produção do conhecimento com base na tríade universitária – ensino, pesquisa e extensão.

Tomando essa perspectiva, o PPC de 2018 defende que a articulação entre os elementos da tríade se alia ao princípio da articulação entre teoria e prática, “na medida em que, para atender as demandas pela construção de conhecimentos sobre os problemas do mundo atual e pela atuação na comunidade, parte-se do entendimento de que a formação não deve se resumir ao ensino em sala de aula” (UFAL, 2018a, p. 131). Entretanto, fica evidente no texto o desafio que é inserir, no currículo a extensão como componente curricular obrigatório.

No curso, as ACEs deverão ocorrer durante o percurso da formação, distribuídas em vários semestres, devendo cumprir o equivalente a 10% da carga horária total do currículo do curso (UFAL, 2018b). O documento orienta que devem ser propostas atividades que envolvam a prática e o estreitamento dos vínculos com a comunidade externa, bem como atividades que privilegiem uma pluralidade de metodologias, com exposições dialogadas, discussões em grupos, trabalhos de campo e estudos, englobando o desenvolvimento de projetos de pesquisa e/ou de extensão. Para tanto, as ACEs incentivarão a prática de pesquisas colaborativas ou de pesquisas-ação, cuja participação estudantil se associará às atividades das disciplinas do semestre.

Ao total, os alunos deverão cursar seis ACEs até a conclusão da graduação. Todas as ACEs serão desenvolvidas através da relação de integralidade entre as disciplinas do semestre em que são ofertadas. A carga horária cursada pela/o discente será inserida como créditos em seu histórico, bem como constará na carga horária semestral das/dos docentes e/ou das/dos técnicas/os que estiverem conduzindo essa atividade no semestre. O PPC aponta que as atividades de extensão deverão ser organizadas, principalmente, pelas seguintes atividades:

- *PROJETOS* – ação contínua de caráter educativo, social, cultural, científico e tecnológico, com objetivo de diálogo com a realidade regional na articulação com a tríade acadêmica (ensino, pesquisa e extensão);
- *CURSOS* – ação pedagógica, de caráter teórico e/ou prático, presencial planejada e organizada de modo sistemático, com carga horária mínima de 8 horas e critérios de avaliação definidos;
- *EVENTOS* – ação que implica na apresentação e/ou exibição pública, livre ou com público específico, do conhecimento ou produto cultural, artístico, esportivo, científico e tecnológico desenvolvido pela Universidade na relação com as necessidades locais e regionais (UFAL, 2018a, p. 142, grifo dos autores).

Nesses termos, as ACEs no Curso de Psicologia de Palmeira dos Índios deverão contemplar dois projetos de extensão, uma atividade de evento e um curso, os quais são distribuídos da seguinte maneira no percurso da formação:

Quadro 5 – Atividades Curriculares de Extensão

ACE	Semestre	Carga horária	Atividade desenvolvida
1	1º	90h	Projeto de Extensão 1 (Fase 1)
2	2º	54h	Projeto de Extensão 1 (Fase 2)
3	4º	54h	Projeto de Extensão 2 (Fase 1)
4	5º	54h	Projeto de Extensão 2 (Fase 2)
5	8º	90h	Evento de Extensão
6	10º	90h	Curso de Extensão

Fonte: UFAL (2018a).

Nota geral: elaborado pela autora.

As ACEs foram pensadas com base nas atividades de extensão que já vinham sendo realizadas no próprio curso e na interlocução com o curso de Serviço Social. A extensão universitária na Unidade Educacional de Palmeira dos Índios apresenta um histórico sólido de

projetos de extensão, desenvolvidos pelos dois cursos (Serviço Social e Psicologia), favorecendo experiências multidisciplinares, em diálogo com as especificidades da região em que os cursos estão inseridos, buscando responder às demandas do contexto político, social e territorial do semiárido alagoano.

Percebe-se que as atividades de extensão, como apresentadas no documento, buscam contribuir para que o/a estudante tenha a oportunidade de vivenciar uma diversidade de experiências nos diferentes campos da Psicologia e de áreas afins, além de incentivar reflexões sobre a produção do conhecimento psicológico diante da realidade do semiárido alagoano, que contempla necessidades históricas, políticas, econômicas e culturais específicas.

Os estágios e as ACEs fazem parte da formação teórico-prática que o curso de Psicologia de palmeira dos Índios proporciona para que o/as estudantes conheçam e interajam com as demandas da Psicologia e das populações e comunidades em que realizam trabalhos. Em ambos os casos, os/as estudantes têm a oportunidade de desenvolver novos aprendizados, análises e habilidades que devem articular teoria e prática. Nesse sentido, o espaço de práticas é um espaço para construção de caminhos para um exercício profissional comprometido com a realidade social vigente, ancorado em conhecimentos acadêmicos adquiridos durante a formação graduada.

Segundo Cruz e Schultz (2009) e Scorsolini-Comin, Santos e Souza (2008), é através da experiência com a prática profissional, quer nos estágios, quer nas atividades de extensão, que os/as estudantes desenvolvem recursos para o exercício profissional, bem como para a construção da identidade profissional que está se constituindo no processo da formação em Psicologia. As práticas, assim, se constituem terrenos férteis e plurais de interlocução entre conhecimentos acadêmicos e outros saberes presentes no território do agreste de Alagoas.

6.3 Construindo significados na Roda: reflexões sobre a formação em Psicologia no contexto da expansão das universidades públicas

Neste estudo, propomos ainda a realização de duas Rodas de Conversa com os discentes e docentes do curso de Psicologia, tendo como objetivo principal dialogar sobre os processos que acompanham e demarcam essa formação no interior de Alagoas. As Rodas foram agendadas mediante a disponibilidade de dia e horário do grupo. Para fins de registro e posterior análise, escolhemos trabalhar com recursos audiovisuais através de gravadores de áudio e câmeras de vídeos, conforme consentimento expresso no TCLE.

A primeira Roda de conversa foi proposta para o mês de outubro de 2019. Esse encontro foi realizado em uma das salas da Unidade Educacional de Palmeira dos Índios, onde o curso funciona. A Roda foi marcada no período vespertino, com o objetivo de não interferir nas atividades da graduação, que ocorre principalmente no horário da manhã. Na primeira Roda, foram apresentadas as intenções do trabalho e feita uma apresentação dos participantes, uma vez que havia pessoas que não se conheciam, inclusive a pesquisadora e os dois pesquisadores auxiliares não conheciam parte do grupo, principalmente as/os estudantes.

A princípio, duas questões foram elaboradas como dispositivos para o diálogo neste encontro, o qual contou com 12 participantes: 1) Como vocês se sentem estando em um curso criado pela política de expansão e interiorização das Universidades? 2) Como vocês compreendem a formação que é feita aqui? Todavia, à medida que as apresentações foram acontecendo, as questões elaboradas previamente foram sendo discutidas pelos participantes no processo de diálogo constituído entre eles, sem que houvesse a necessidade de intervenção da pesquisadora.

A segunda Roda de Conversa foi marcada, inicialmente, para a primeira semana do mês de abril de 2020, por ser início de semestre letivo e as demandas acadêmicas nesse período não serem muito exaustivas. Todavia, no mês de março de 2020, foi declarada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) uma pandemia mundial, provocada pelo descontrole na disseminação, bem como a facilidade de contágio, do novo coronavírus, o SARS-Covid-19 (FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ, 2020). Para diminuir o ritmo de contágio e o número de mortes³⁹ em decorrência desse novo vírus, as recomendações da OMS para todo o período da pandemia se sustentaram basicamente em medidas sanitárias de distanciamento ou isolamento social, com a suspensão de todas as atividades que promovessem aglomeração de pessoas. Por essa razão, todas as atividades presenciais foram suspensas em todos os *Campi* da UFAL⁴⁰ no mês de março, impossibilitando a realização da segunda roda de conversa de forma presencial durante todo o ano de 2020 e 2021. Nessa direção, a crise sanitária imposta pela pandemia da Covid-19

³⁹ Até o fim 2020, segundo o boletim epidemiológico emitido pelo ministério de saúde em 02/01/2021, o Brasil foi o terceiro país no mundo com o maior número de casos de Covid-19, contabilizando o total de 7.716.405 casos. Em relação ao número de óbitos por Covid-19, o Brasil terminou o ano de 2020 com o total de 195.725 mortes em todo país. Em Alagoas, foram identificadas, até o final de 2020, 115.946 de pessoas com a doença, e 2.710 óbitos em todo o estado.

⁴⁰ Em março de 2020, a Universidade Federal de Alagoas apresentou seu Plano de Contingência da Covid-19. O plano de contingência é um instrumento de administração e gestão utilizado para ordenar e planejar as ações das organizações em situações específicas de crise, no caso específico da Universidade Federal de Alagoas, implementar medidas administrativas, acadêmicas e comunicacionais que buscam prevenir e/ou mitigar os efeitos dessa ameaça.

gerou repercussões metodológicas para este estudo. O cenário de distanciamento social, motivado pela pandemia, impôs a necessidade de a pesquisadora realizar a segunda roda de conversa em um formato não presencial.

Nesse sentido, foram realizadas leituras sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em contextos de pesquisa com o objetivo de conhecer seu manejo e, principalmente, a fim de integrar seu uso de maneira adequada e segura à proposta já iniciada no formato presencial nesta pesquisa. Uma das tecnologias que ganhou espaço no período de pandemia foi o recurso da videoconferência.

A escolha pelo uso da videoconferência como a estratégia para dar continuidade à realização das Rodas de Conversa não se deu sem avaliar as vantagens e desvantagens do uso desse recurso no desenho de pesquisa proposto e acordado com os participantes inicialmente. Analisando as vantagens, considerou-se que não é uma ferramenta difícil de ser usada, pois, de forma geral, necessita apenas de um computador, tablet ou celular que possua câmera e acesso à internet, além de configurar uma dinâmica parecida com aquela realizada no formato presencial. Entretanto, foi preciso levar em consideração as questões relacionadas à familiaridade com o recurso, seu domínio técnico, os problemas operacionais com a conexão de internet, bem como os aspectos éticos, de segurança e confidencialidade das informações produzidas pelo meio digital.

Assim, a segunda Roda de Conversa ocorreu no mês de janeiro de 2021, e estavam presentes dez participantes, a pesquisadora e um pesquisador-auxiliar, de maneira que, no total, havia doze pessoas na sala virtual. Para esse encontro foi apresentado ao grupo um breve relato sobre os pontos abordados na primeira Roda. Esse resgate teve a finalidade de rememorar os pontos principais da primeira conversa, situando-os em torno das questões e problematizações que emergiram da leitura da pesquisadora sobre o diálogo construído na primeira Roda. Sobre tudo, esse segundo encontro buscou ampliar os posicionamentos e sentidos dados por cada participante às narrativas apresentadas no primeiro encontro. Assim, no segundo momento foram aprofundadas questões que envolviam a interiorização universitária a partir dos aspectos ligados à territorialidade, às questões institucionais e ao debate epistemológico da Psicologia, tendo em vista que esses elementos foram tematizados com maior frequência pelo grupo.

Ademais, esse momento assumiu também um caráter político de construção do conhecimento e interpretação dos dados, de maneira que esse espaço também foi pensado para favorecer a troca coletiva e dialogada sobre os primeiros dados levantados, intentando que a compreensão dos elementos dialogados em Roda não fosse tomada por leitura individual e isolada

da pesquisadora, mas que a cena dialógica construída entre a pesquisadora e os participantes fosse também considerada.

Partindo da compreensão de que não existe um modelo único e acabado para a análise de dados oriundos de Rodas de Conversa, optamos por trabalhar com a Análise de Conteúdo tendo como unidade de registro o *referente*, o qual organiza o material a ser analisado em torno de temas-eixos ou itens centrais. A definição dos referentes se deu com base no critério semântico, voltado para temas semelhantes na conversa. Com isso, foram consideradas também as variações que ocorriam nos tópicos de discussão, tendo em vista que a conversa no grupo não foi conduzida de forma rígida e linear. Ao contrário, respeitou-se o movimento feito pelo grupo de transitar por diferentes assuntos de forma espontânea, o que gerou, por vezes, desvios, negociações, concordâncias e discordâncias acerca das questões alvo do debate.

Tanto na primeira roda quanto na segunda as questões levantadas se moveram de acordo com o interesse do grupo, de modo que houve uma fluidez na conversa, e quando o assunto era desviado, pela inserção de novos elementos no debate, era comum a retomada do tópico em outro momento e por outros sujeitos. Dessa forma, no momento da codificação do referente foi considerada a abrangência de uma conversação contínua entre as duas rodas de conversa, em virtude do caráter de continuidade em que se deu a conversa nos dois encontros realizados.

A partir da transcrição das rodas de conversa, e considerando os procedimentos envolvidos neste tipo de análise, foram identificados alguns referentes, elencados no conjunto das duas rodas de conversa, a saber: 1) Ingresso na universidade, que trata do processo de chegada ao curso de Psicologia em Palmeira dos Índios, as expectativas e a realidade dessa inserção; 2) Mobilidade e trajetórias de migração, que fala sobre a experiência migratória dos participantes no processo de deslocamento para o agreste alagoano; 3) (In)visibilidades da interiorização da universidade pública, que diz respeito às considerações das/os participantes acerca do processo de expansão e interiorização da Universidade no agreste alagoano, os avanços e limites desse processo; 4) Marcas da Formação em Psicologia no interior, referente que reflete sobre os contornos da formação no interior alagoano, as características, dilemas, dificuldades e desafios nesse processo; 5) Pluralidade epistemológica – disputas e tensões, problematiza o debate acerca da diversidade epistemológica na psicologia, e as tensões relativas a essa questão remetendo ao contexto do curso; 6) Limites e desafios da formação interiorizada, aponta os limites e desafios compreendidos pelo grupo para a construção e permanência dessa formação na região.

Após a identificação dos referentes, novas leituras e observações foram feitas com a finalidade de construir as categorias de análise a partir do critério semântico, agrupando os

referentes por semelhança de significados e sentidos. Nessa direção, os seis referentes foram organizados em duas categorias: 1) Interiorização Universitária: Lutas e oportunidades; e 2) Formação em psicologia no semiárido alagoano. As categorias foram dispostas da seguinte forma:

Quadro 6 – Categorias de análise

Categorias	Referentes
1) Interiorização Universitária: Lutas e oportunidades	<ul style="list-style-type: none"> - Ingresso na universidade e suas trajetórias acadêmicas - Mobilidade e Trajetórias de migração - Visibilidades e Invisibilidades no processo de interiorização
2) A Formação em psicologia no semi-árido alagoano	<ul style="list-style-type: none"> - Marcas da Formação em Psicologia no interior - Pluralidade epistemológica – disputas, tensões, afetos e resistências.

Fonte: dados desta pesquisa.

Nota geral: elaborado pela autora.

A seguir, discutiremos cada categoria, buscando tecer diálogos entre a literatura estudada ao longo da pesquisa e os dados produzidos a partir das Rodas de Conversa.

6.3.1 Interiorização Universitária: lutas e oportunidades

Esta primeira categoria reúne elementos discutidos pelos participantes acerca do processo de expansão e interiorização da Universidade em Alagoas. Dessa maneira, foram agrupados neste espaço discussões a respeito do ingresso e da trajetória acadêmica dos participantes no curso de Psicologia da unidade educacional de Palmeira dos Índios, destacando as ressonâncias do processo de mobilidade territorial e as apreciações feitas pelo grupo acerca do processo de expansão da universidade, dando destaque as visibilidades e invisibilidades presentes neste processo.

6.3.1.1 *Ingresso na Universidade e suas Trajetórias Acadêmicas.*

Ao iniciarmos a primeira Roda de Conversa foi proposto aos participantes um momento de apresentação, com vistas a facilitar a interação dialógica que se daria a partir dali. Nesse momento, não foi dada nenhuma instrução direta sobre o que deveriam falar, apenas foi aberto

espaço para que toda/os se apresentassem a partir do que achavam interessante dizer sobre si em um primeiro momento. Considerando o contexto de pesquisa no qual estavam inseridos, a/os participantes foram enunciando nas apresentações aspectos ligados aos contornos da esfera acadêmica⁴¹, sobretudo, resgatando memórias ligadas ao ingresso na universidade e suas trajetórias acadêmicas.

Ao discorrerem sobre o processo de ingresso no curso, observou-se que os percursos não eram exatamente iguais, mas guardavam entre si certas semelhanças. Estas, por sua vez, permitiram algumas identificações entre os participantes, principalmente em aspectos relativos ao estado de origem, ao percurso de ingresso na UFAL e às experiências acadêmicas dos participantes.

O primeiro participante a falar se apresentou trazendo para a Roda informações a respeito da sua cidade natal, do percurso estudantil realizado até ali e das atividades que desenvolvia no curso naquele momento. Durante sua fala, contextualizou sua história indicando o espaço-tempo em que cada situação ocorreu. Nesse processo, esse participante acabou orientando as demais falas que vieram em sequência. De tal modo, os demais participantes foram adotando um fluxo de informações semelhantes, conduzindo suas falas pelas experiências e o espaço-tempo que os aproximou do curso de Psicologia em Palmeira dos Índios. Vejamos algumas falas de apresentação:

Eu sou [P1], sou alagoano de [cidade de origem]. É uma cidade pequena do estado de Alagoas. Minha formação é graduação em Psicologia na UFAL. Concluí o mestrado *nos anos 2000* e fui aprovado pra professor [de uma outra Universidade] na área de psicologia e educação. Em 2009 eu pedi redistribuição e vim pra Palmeira dos Índios. E aqui eu trabalho com as disciplinas da [área], estágio supervisionado e orientação nessa área né. E, atualmente venho coordenando um projeto que prepara os estudantes para ingresso nas universidades via ENEM. E, assumo também a vice-coordenação de estágio [...] (P1 – Roda de Conversa 1).

Sou [P3], estudante de psicologia do 10º período. Sou da Bahia. Vim estudar. Vim pra Palmeira pra estudar Psicologia. Hoje participo do Pet-Nesal, que é o programa de educação tutorial, né? Me interessa pelo tema [da pesquisa], e como falava com a Cássia, eu até desenvolvi um processo grupal é, de certa forma pra acolher e falar sobre essa ideia da migração com estudantes, né. Aliás, os estudantes migrantes que vieram pra cá, né. E aí, tem muita coisa, muita coisa interessante [...]. Tô no estágio da clínica agora, começando ainda. Acho que é mais ou menos isso meu percurso (P3 – Roda de Conversa 1).

Meu nome é [P5]. Eu sou do 9º período também em psicologia. Estudo com esse pessoal aqui [aponta para os estudantes presentes]. O meu estágio tá sendo na área escolar. Nascida e criada em Palmeira. O P1 falou do Humberto Mendes, eu sou fruto do Humberto Mendes

⁴¹ Ao nos reportarmos à esfera acadêmica estaremos nos referindo a uma esfera da atividade humana, e não a uma delimitação geográfica.

também, do Humberto Mendes e do IFAL, e por enquanto estou por aqui (P5 – Roda de Conversa 1).

Boa tarde, o meu nome é [P6], sou professor aqui em Palmeira dos Índios fazem 10 anos, exatamente antes de ontem. Sou uma pessoa do interior também, mas de outro interior. Mas, também sou fruto de uma pessoa no interior, que vive também alguns deslocamentos, mas nunca nas capitais, que é algo interessante no meu percurso de vida. Nunca passei por capitais, no sentido assim de morar, estar, sempre fui do interior. [...] o meu lugar de balizamento é Palmeira dos Índios. Assim, eu sempre falo nos lugares que eu vou, nos textos que eu público, nas coisas que eu faço que Palmeira dos Índios foi pra mim como se fosse um divisor de águas para minha formação enquanto professor, enquanto pessoa, sabe? É um lugar que realmente as minhas histórias, se você pegar o meu percurso acadêmico ele nasce muito desse lugar. Então, agradeço muito esse espaço assim, pra pensar algumas coisas específicas nesses dias. [...] Então assim, pra mim esse lugar foi um lugar que só potencializou e intensificou, né, o que eu já queria estudar assim, então foi meio que um encontro, né? [...] (P6 – Roda de Conversa 1).

Sou [P9], tô no 9º período também do curso de psicologia, tô estagiando no centro pop, com supervisão do [P6, professor da universidade]. Eu nasci em Santos, vim parar no interior, que é do sertão, eu sou de Delmiro. Moro em Delmiro na verdade, e vim pra cá, que é outro interior e não difere muito, só na questão do tamanho das cidades, mas o clima, a região tem a mesma vibe, é tudo interiorzão mesmo. Não mudou muito, mas foi desafiador, assim, a realidade de um lugar pra outro, foi muito desafiador chegar aqui e não ter ninguém conhecido, não ter família, e ter que ficar aqui. Todos os percalços de pagar aluguel, de se manter. Enfim, e saber que quando chega aqui tem uma ideia e que a realidade é totalmente diferente [...] (P9 – Roda de Conversa 1).

Eu sou [P11], é, tenho 11 anos de UFAL de Palmeira dos Índios, cheguei aqui em 2008 e a minha trajetória é uma trajetória interiorizada, assim que nem a UFAL. Eu saí da capital e vim pro interior. Nunca tinha morado no interior, só ia no interior pra passear, ver os parentes e tudo o mais. De repente me vejo sozinha aqui no interior. Me vejo sozinha no interior de Alagoas e sem nenhum laço com Alagoas, né. Minha vida toda foi em [outra cidade]. Psicologia em [uma outra cidade], o mestrado em [uma terceira cidade], terminei meu mestrado nos [anos 2000]. [...] Passei por esse monte de cargo também, né. Fui coordenadora de estágio, e foi muito complicado pra mim, chorei muito na época, porque eu não conhecia nada aqui. Então, eu tinha que entender uma lógica da psicologia daqui. Mas, também foi bom por conta disso, porque eu passei a entender quem eram os colegas que estavam, o que era a psicologia em Alagoas, como é que ela estava funcionando, como é que funcionava a relação com as instituições, com prefeitura ‘A’, com prefeitura ‘C’, com a escola. Então, cheguei muito nessa tentativa de entender esse lugar, e quebrando a cara mesmo. [...] (P11 – Roda de Conversa 1).

Eu sou [P12], é, eu me formei na UFAL. Eu sou alagoana de Maceió. Eu acho importante se posicionar, né, quando ele [P1] disse ‘sou alagoano de [cidade]’, eu achei legal. Então, sou alagoana de Maceió, da capital. Comecei a dar aula em 2007, mas eu entrei na Universidade [depois]. Vim pra o interior e é a primeira vez que eu vinha para o interior. Pouco eu tinha feito uma viagem pra conhecer a cidade dos meus pais, de repente, alguma coisa assim. Então, não tinha vivência no interior. E eu tô aqui, né, desde os meus 29 anos [...] (P12 – Roda de Conversa 1).

Ao se apresentarem, os participantes, enquanto sujeitos sociais historicamente situados, foram assinalando vários elementos que caracterizam o grupo. Nesse contexto, foi possível

identificar que grande parte dos participantes tem como principal referência o território nordestino; a maioria, inclusive, nasceu e/ou cresceu em municípios alagoanos. Outrossim, para todos os participantes, a entrada no curso de Psicologia ocorreu durante os 10 primeiros anos de sua criação, momento em que o curso enfrentou vários desafios para se estabelecer na região, conforme apontamos no início deste capítulo. Esse dado enuncia que o grupo, respeitando os diferentes lugares institucionais que ocupam no curso, vivenciaram situações e debates semelhantes nesse contexto formativo, uma vez que muitas experiências foram compartilhadas na Roda, marcando um tempo-espaço comum entre os sujeitos dessa interação.

Os docentes integrantes da Roda haviam realizado a graduação e a pós-graduação entre o final da década de 1990 e o início dos anos 2000, na transição entre os governos de Fernando Henrique Cardoso (1999-2003) e Lula da Silva (2003-2006); período em que estava em curso, no campo da educação superior, a disputa de projetos diferentes de Universidade. Por um lado, havia aqueles que defendiam a dimensão estratégica da educação no processo de modernização e desenvolvimento do país, alinhados às políticas neoliberais, sob orientação e investimentos de organismos financeiros internacionais, como o Banco Mundial e o FMI; e, por outro lado, emergia o debate sobre a necessidade da expansão de matrículas no ensino público, associada a políticas que promovessem uma maior democratização do acesso e inclusão de grupos sociais historicamente excluídos do ensino superior.

Acompanhando esse contexto, observa-se que os docentes ingressaram neste curso durante os cinco primeiros anos da sua organização, de modo que vários processos organizativos, logísticos e estruturais foram vivenciados coletivamente por eles nesse período. Um desses processos foi a marca de serem professores em início de carreira em um curso novo, alocado em uma cidade de pequeno/médio porte no agreste alagoano. Alguns contavam com uma breve experiência na docência em instituições privadas; e outros não tinham nenhuma experiência docente. De forma geral, todos os participantes traziam consigo outras experiências práticas em diferentes campos de atuação da/o psicóloga/o, como a clínica psicoterápica, a atuação junto a instituições de assistência a pessoas vítimas de violência e com pessoas com deficiência, além do trabalho com ONGs e no contexto escolar.

Segundo Tardif (2000), os saberes implicados na função docente são uma amálgama de diferentes saberes, provenientes de fontes diversas que são construídas, relacionadas e mobilizadas ao longo da vida na família, na escola e em outros espaços de convivência social. Inclusive, sob as exigências da atividade profissional lecionada e da interação estabelecida com alunos, colegas de profissão e com as instituições de formação, que possibilitam interlocuções a respeito das decisões em torno de suas ações. Por isso, é importante frisar que os agentes dessas

atividades são pessoas, com histórias, memórias, trajetórias, expectativas e experiências singulares.

Na Roda, observou-se que as atividades docentes tinham as marcas do exercício profissional realizado antes do ingresso nesta carreira. Dessa maneira, é importante destacar que a construção do profissional na docência não se restringe apenas às experiências ligadas à formação acadêmica ou à sala de aula, mas também àquelas que antecedem o ingresso do professor nessa carreira, que irão marcar, também, parte das escolhas que constituirão a sua identidade nesse ambiente.

O ingresso dos discentes, por sua vez, ocorreu no curso de Psicologia de Palmeira dos Índios, entre o 7º e 10º ano de criação do curso nesta Unidade, de modo que os discentes participantes da Roda não estavam presentes durante os primeiros cinco anos de funcionamento do curso, momento em que as condições estruturais e de funcionamento eram bastante críticas – o que levou a comunidade acadêmica desta Unidade dar início a um ciclo de lutas e mobilizações.

Na Roda estavam presentes estudantes de três turmas diferentes, e que todos os discentes haviam participado de projetos de extensão durante o curso, e no momento da pesquisa estavam realizando seus estágios finais em três campos diferentes de atuação da/o psicóloga/o: a clínica, o contexto escolar e em um dos serviços vinculados à política de assistência social.

Outro aspecto relevante em relação aos estudantes é que três deles, durante a formação acadêmica, haviam se engajado em atividades ligadas ao movimento estudantil, participando tanto do Centro Acadêmico (CA) quanto do Diretório Central dos Estudantes (DCE) e da representação estudantil no Conselho Universitário do Campus (CONSUNI). Esse dado afirma o histórico de luta e engajamento político da Unidade de Palmeira dos Índios, empreendido, especialmente, pela união dos estudantes dos cursos de Psicologia e Serviço Social, organizados desde a inauguração desta Unidade. Segundo Nóbrega (2017, p. 97),

[o] movimento estudantil ocupa um lugar importante na história e na identidade da Unidade. O Centro Acadêmico de Psicologia – CA Afonso Lisboa⁴² –, existe desde 2006, enquanto que o CA Maninha Xucuru, de Serviço Social, foi criado em 2008. Embora sejam correntes as afirmações sobre o enfraquecimento do movimento estudantil em Palmeira dos Índios, não é possível negligenciar sua relevância no crescimento da própria Unidade e na formação dos futuros psicólogos e assistentes sociais.

⁴² Esse Centro Acadêmico em 2018 mudou de nome, de maneira que, atualmente, é reconhecido como Centro Acadêmico Silvia Lane, em homenagem a essa pesquisadora proeminente da Psicologia no Brasil.

O movimento estudantil pauta suas reivindicações, principalmente, pela falta de residência e restaurante universitários, pela precariedade da oferta de transporte regular pelas prefeituras das cidades vizinhas e da zona rural, pela diminuição de bolsas para permanência estudantil, pela necessidade de espaços de convivência na Unidade, e pela falta de laboratórios e do prédio do serviço-escola de Psicologia que até o momento não foi construído.

É importante salientar que a participação dos estudantes nos movimentos políticos estudantis faz parte da história da universidade brasileira (FÁVERO, 2009; FERRARO; DAL RI, 2014). Tal envolvimento permite a abertura de um caminho profícuo de desenvolvimento da reflexão, da crítica, da postura de liderança e da construção de um pensamento e posicionamento políticos com vistas à coletividade (FERRARO; DAL RI, 2014).

De forma geral, demarcados pelo solo epistemológico sócio-histórico, os docentes e os discentes, ao tempo que produzem suas práticas também são produzidos por elas, através das suas histórias e experiências, como também de suas escolhas cotidianas no ambiente universitário, inclusive pelas práticas contingenciadas pelas demandas do contexto territorial ao qual estão ligados – práticas estas que consideram os conhecimentos, saberes e práticas advindas do exercício da profissão e da convivência com aqueles que fazem parte do ambiente acadêmico.

Outro aspecto ligado a esse primeiro referente que gostaríamos de destacar diz respeito à aproximação dos participantes com a cidade de Palmeira e a região do agreste de Alagoas. Em linhas gerais, esse contato se deu de forma heterogênea pelo grupo. Parte dos participantes já conhecia a região por residirem no próprio município ou em cidades circunvizinhas, e outra parte do grupo passou a conhecer e transitar pelo interior alagoano a partir da instalação do curso nesta cidade. Dessa forma, o curso é constituído pela reunião de pessoas que já tinham alguma relação com a região, e outras que desconheciam totalmente o interior de Alagoas e a cidade de Palmeira dos Índios.

Aqueles que já conheciam o território agrestino, em geral, residiam no município ou tinham realizado atividades acadêmicas e de trabalho em outro momento na região. Essa condição permite inferir que, para esses participantes, não eram desconhecidos os contornos que orientam os modos de vida no espaço rural. Além do mais, as falas trouxeram marcas de afeto e pertencimento ao lugar em que o curso está alocado. Observou-se que essa relação estava amparada pelos vínculos estabelecidos nesse contexto. Consideremos os exemplos a seguir.

[...] Por outro lado, eu estou aqui e me sinto bem estando aqui. Porque eu fui aluno, estudante da escola pública aqui em Palmeira dos Índios, no Colégio Estadual Humberto Mendes, nos anos 90, quando eu tive que migrar pra Maceió pra fazer uma graduação porque

no interior de Alagoas não existia nenhum curso superior que eu tivesse conhecimento e que eu tivesse interesse de cursar [...] (P1 – Roda de Conversa 1).

[...] Nascida e criada em Palmeira. O [P1] falou do Humberto Mendes, eu sou fruto do Humberto Mendes também, do Humberto Mendes e do IFAL, e por enquanto estou por aqui (P5 – Roda de Conversa 1).

[...] Antes de ser professor da UFAL eu já tinha trabalhado aqui na região como psicólogo. E comecei meio por acaso, porque eu trabalhava numa instituição que começou a fazer parcerias com ONGs no interior e aí foi quando eu comecei a conhecer o interior de Alagoas, assim. Principalmente, o agreste e sertão. Não conhecia e me apaixonei. Me identifiquei muito com esse lugar né. Assim, uma coisa que eu digo pra algumas pessoas é que quando eu morava [na outra cidade] eu me sentia um peixe fora d'água e acho que acabei me encontrando em muitas coisas aqui [...] (P7 – Roda de Conversa 1).

Os trechos supracitados exemplificam a inscrição dos participantes 1, 5 e 7 com a região antes do ingresso no curso de Psicologia. Com isso, pode-se perceber que seus percursos de vida se conectam com experiências desse contexto, que, sob certas condições, produzem modos de vida e de relações distintas de outros espaços. Desse modo, ressalta-se a importância de ponderar, aqui, que a vida no contexto rural está associada a uma pluralidade de formas de existência que dialogam com uma diversidade de modos de vida que são delineados por uma produção organizativa, social, espacial, política, econômica e de relações que lhe são próprias. Esses contornos, por seu turno, engendram a construção de uma formação social, ideológica e subjetiva que possui particularidades e que são reveladas no cotidiano das práticas e das relações nesse contexto.

No momento em que a participante 5 enuncia que é “[...] nascida e criada em Palmeira” e que é “[...] fruto do Humberto Mendes⁴³” (P5), em identificação com o que foi dito pelo participante 1, ela se posiciona na Roda indicando que sua formação cultural e escolar é orientada por uma realidade social, econômica e histórica determinada. Essa posição acaba demarcando uma diferença daqueles que nasceram e foram “criados” em outros espaços, sob outras condições e realidades. Com efeito, os processos formativos desses participantes são constituídos pela presença de condições e “limites” de um determinado espaço geográfico – que está relacionado a dinâmicas socioprodutivas, culturais e simbólicas distintas de outros espaços e regiões.

Por outro lado, outros participantes trouxeram em suas apresentações percursos de vida constituídos em outro contexto, o das capitais. Nesse sentido, reconhecem que suas experiên-

⁴³ Nome de um colégio estadual importante no município.

cias, vínculos e memórias se constituíram pelos contornos de outro território/região, principalmente sob as marcas do contexto urbano de cidades metropolitanas, como poderemos observar nas falas das participantes 11 e 12, a seguir:

Eu sou [P11], é, tenho 11 anos de UFAL de Palmeira dos Índios, cheguei aqui [no início] e a minha trajetória é uma trajetória interiorizada assim, que nem a UFAL. Eu saí da capital e vim pro interior. Nunca tinha morado no interior, só ia no interior pra passear, ver os parentes e tudo o mais. De repente me vejo sozinha aqui no interior. Me vejo sozinha no interior de Alagoas e sem nenhum laço com Alagoas, né. Minha vida toda foi [em outra cidade]. Psicologia em [outra cidade], o mestrado em [uma terceira cidade] [...] (P11 – Roda de Conversa 1).

Eu sou [P12], é, eu me formei na UFAL. Eu sou alagoana de Maceió. Eu acho importante se posicionar né, quando [P1] disse ‘sou alagoano de [cidade]’, eu achei legal. Então, sou alagoana de Maceió, da capital. Comecei a dar aula em 2007, mas eu entrei na Universidade [depois]. Vim pra o interior e é a primeira vez que eu vinha para o interior. Pouco eu tinha feito uma viagem pra conhecer a cidade dos meus pais, de repente, alguma coisa assim. Então, não tinha vivência no interior. E eu tô aqui, né, desde os meus 29 anos [...] (P12 – Roda de Conversa 1).

As participantes acima expressam que suas experiências de vida haviam sido demarcadas, até então, prioritariamente, por outro ambiente socioespacial. Ao enunciarem “[...] eu saí da capital e vim pro interior. Nunca tinha morado no interior” (P11 – Roda de conversa 1) e “[...] sou alagoana de Maceió, da capital” (P12 – Roda de conversa 1), informam algo mais do que uma localização espacial: apontam que seus vínculos, memórias e processos formativos estão atravessados por um modo de vida diferente daquele pontuado pelos participantes anteriores. Outros participantes dessa primeira Roda, assim como P11 e P12, também trazem marcas de uma formação subjetiva, cultural, simbólica, educacional e econômica privilegiada, constituída no contexto urbano “da capital”, o que se distingue do contexto rural onde o curso está localizado. Assim, para esses participantes, se deslocar para o interior, tal como as instituições universitárias fizeram, lhes exigiu um movimento de abertura e aproximação para a diversidade de existências e modos de vida característicos do espaço rural com o qual não estavam acostumados.

Enunciados como esses sinalizam que o processo de interiorização produziu uma demanda, até então recente, de mobilidade de profissionais e estudantes para municípios menores, onde residem grande parte das populações marcadas pelos contornos da ruralidade. Tal mobilidade tem dado passos no caminho de superação e desconstrução da concepção estereotipada acerca da vida dos brasileiros que moram em contextos rurais: a partir da necessidade de des-

locamento de estudantes, técnicos e professores para o interior, os contornos que, historicamente, dividiam os espaços urbanos e rurais se cruzam, gerando novas concepções e diálogos no encontro desses espaços.

Compreendemos ainda que tanto o contexto urbano quanto o rural possuem suas especificidades, de modo que congregam materialidades e imaterialidades, ações e relações, produzidas por contradições econômicas e de classes, presentes em ambos os territórios, e que, não por acaso, envolvem interesses e necessidades diversas. Cada um desses espaços é dotado de significados e dinâmicas de funcionamento próprios do/no espaço que integram a vida da população que ali vive.

6.3.1.2 *Mobilidade e Trajetórias de Migração*

Em linhas gerais, a mobilidade territorial foi algo relatado pela maioria dos participantes deste estudo – tanto professores quanto estudantes –, e se tornou uma marca importante no diálogo realizado pelo grupo em vários momentos, pois se tornou “pano de fundo” para situar outros temas abordados na Roda. Como mencionado anteriormente, alguns participantes saíram de um contexto mais urbano, de cidades-centros, e foram para o contexto rural. Outros, além de saírem dos centros urbanos, saíram de outro estado do Brasil; houve, ainda, aqueles que se deslocaram entre cidades de pequeno/médio porte em regiões com características predominantemente rurais.

Nesta perspectiva, cursar Psicologia na cidade de Palmeira dos Índios é conviver com processos de mobilidade, considerando que 90% dos estudantes, como também a maioria dos docentes, não residem no município de Palmeira, e, por isso precisam se deslocar pelas estradas de Alagoas todos os dias para estudar e/ou trabalhar. Além disso, carregam consigo os reflexos que esse processo produz nos sujeitos que passam a estar em um lugar diferente daquele de origem. Assim sendo, torna-se relevante pensar sobre as experiências e referências espaciais e socioculturais, que, de uma maneira ou de outra, precisaram ser reconstituídas e rearranjadas a partir da inserção nesse novo cenário.

A princípio, o processo de diálogo constituído na Roda colocou em destaque o uso do termo “migração” para nomear o processo de deslocamento territorial dos participantes quando da chegada ao curso de Psicologia. Todavia, o uso desse termo – ou melhor, o sentido generalizado dado a esse termo inicialmente pelo grupo – foi problematizado em vários momentos, considerando as diferentes formas de mobilidade que ocorrem pela via da interiorização. Logo,

foi formada uma arena de negociações a respeito dos sentidos e dos processos de mobilidade no curso, sobretudo pela inserção de elementos de análise levantados pelo próprio grupo.

O P1 trouxe o termo “migração” em seu relato, tomando-o no sentido de mudança, deslocamento que precisou ser feito para dar continuidade aos estudos na época, considerando que na década de 1990 havia grande dificuldade de acesso das populações rurais à educação superior. As “entrelinhas” dessa enunciação revela o contexto histórico vivido pela população rural no que tange ao processo formativo de nível superior no final do século XX. Pela ausência de IES no interior alagoano naquele período, as famílias que tinham alguma condição de enviar seus filhos para estudar na capital o faziam, com vistas a possibilitar um futuro diferente para eles. Dessa forma, era comum o êxodo rural de muitos jovens estudantes para as “cidades grandes” em busca de oportunidades de estudo e trabalho.

Conforme apontam Marandola Júnior e Dal Gallo (2010), a migração é um fenômeno complexo, dinâmico e plural. Para além de envolver o deslocamento geográfico, ele se alia a contextos econômicos e sociais, a aspectos ligados às condições de vida e à convivência de cada sujeito, aos processos identitários territoriais, dentre tantos outros fatores subjacentes nesse processo. Os autores também afirmam que, ao migrar, a pessoa é, de certa forma, obrigada a desenvolver outros tipos de territorialidade, identidade e interações sociais, uma vez que o local de destino originará uma nova realidade, a realidade de “ser migrante”. Essa condição, em geral, vem acompanhada de desafios culturais, linguísticos, espaciais, econômicos e identitários. Todos esses fatores irão contribuir e influenciar na organização de novas referências e relações entre os sujeitos em mobilidade (BECKER, 2014; SOUSA; GONÇALVES, 2015; SASAKI; ASSIS, 2020).

Nesse caminho, a questão da mobilidade/migração foi um assunto tensionado e valorado pelo grupo no decurso do diálogo das duas Rodas, estando presente nos relatos e discussões que envolviam os processos formativos e a interiorização. Após o participante 1 trazer a questão para a Roda, foi a vez do participante 3 declarar:

[...] E, aí pegando esse recorte das pessoas que vieram de longe pra estudar, acho que é um movimento novo, assim, né? Que é você migrar para o interior pra estudar porque, normalmente, a história da universidade brasileira se dispôs mais nas capitais, aí é um movimento agora inverso, não sei, que desenrola uma especificidade também. [...] (P3 – Roda de Conversa 1).

Esse participante, natural do estado da Bahia, veio para Alagoas com o objetivo de cursar graduação em Psicologia, de modo que sua experiência trouxe para o debate o elemento de “[...] um movimento novo”, como ele mesmo nomeia, um “[...] movimento agora inverso”,

reflexo do reposicionamento das universidades para contextos não hegemônicos, que produz a especificidade de uma mobilidade “inversa” daquela, até então, considerada mais usual.

Diversos estudiosos têm concluído que a expansão do ensino superior para territórios distintos das metrópoles tem contribuído para reposicionar a demanda de estudantes universitários em cidades menores, fazendo com que a tendência de se deslocar para os grandes centros urbanos em busca de uma formação superior, conforme a experiência descrita pelo primeiro participante, comum no final do século XX, vá sendo transformada (MACEDO; DIMENSTEIN, 2011; SEIXAS, 2014; DANTAS, 2017). Portanto, esse é, de fato, um movimento novo no cenário da educação superior, e por isso produz transformações de diferentes ordens em virtude de dar novos delineamentos aos processos de interação social e de produção objetiva e subjetiva de vida.

O “movimento agora inverso” tem recebido cada vez mais visibilidade e, conseqüentemente, gerado impacto nas cidades que recebem esse tipo de mobilidade, pois fomenta um processo desenvolvimentista em muitos municípios brasileiros, produzindo novas maneiras de estruturar a vida material, econômica e social nessas regiões (LIMA, 2012; UCHOA, *et al.*, 2014; NÓBREGA, 2017). Como pontuado nos capítulos anteriores, o movimento de aproximação das universidades públicas com a realidade dos municípios de médio e pequeno porte tem promovido o desenvolvimento de diferentes setores produtivos locais e regionais, arregimentando certa força produtiva nessas cidades.

Macedo e Dimenstein (2011) e Leite *et al.* (2013) reconhecem que o processo de interiorização tem corroborado com o movimento de transição e reestruturação urbana de vários municípios brasileiros, e a expansão das IES tem favorecido oportunidades de crescimento econômico, assumindo um papel relevante na redefinição da imagem das cidades do interior, tornando-se, assim, agentes importantes no desenvolvimento de municípios com menor porte populacional, estimulando maiores investimentos nessas regiões. Nesse sentido, a formação de quadros profissionais nesses territórios abre a possibilidade para que o conhecimento produzido ali seja aplicado no desenvolvimento das vocações econômicas da própria região.

Com a UFAL não foi diferente. Diante das produções desta comunidade acadêmica, podemos observar que o projeto de interiorização da UFAL tem produzido dinâmicas econômicas, políticas e sociais importantes na região do agreste alagoano. A presença da universidade pública vem promovendo transformações na realidade local, incentivando o desenvolvimento em várias instâncias e um maior acesso à formação universitária para jovens de diversas cidades alagoanas que não teriam essa condição se a universidade federal continuasse centralizada na

capital do estado (UCHOA *et al.*, 2014; NEVES; SARMENTO, 2015; GÓES, 2016; CORAL, 2016; NÓBREGA, 2017).

Ao longo das duas Rodas de Conversa percebemos que as falas apontaram para uma compreensão de migração carregada por um forte sentido de mudança; mudança não apenas física, espacial, mas também mudança afetiva, identitária e de valores. Nesse sentido, ao passo em que iam relatando suas trajetórias, os participantes iam percebendo e enunciando as mudanças vividas a partir desse deslocamento. Os relatos dos participantes 6 e 11 ilustram esse processo de reconhecimento de si nesse novo contexto, e revelam, inclusive, a presença de sentimentos e condições ambíguos, presentes no movimento de se reconhecer após a chegada à cidade de Palmeira dos Índios.

[...] Assim, eu sempre falo nos lugares que eu vou, nos textos que eu publico, nas coisas que eu faço, que Palmeira dos Índios foi pra mim como se fosse um divisor de águas para minha formação enquanto professor, e enquanto pessoa, sabe? É um lugar que realmente as minhas histórias... se você pegar tanto o meu percurso acadêmico ele nasce muito desse lugar, sabe. Então, agradeço muito esse espaço assim, pra pensar algumas coisas específicas nesses dias [...]. Então, assim, pra mim esse lugar foi um lugar que só potencializou e intensificou o que eu já queria estudar, assim, então foi meio que um encontro, né? [...]. E eu tô aí nesses dez anos, foram dez anos de muita coisa sabe. Acho que é uma mudança pra quem vem de outro lugar né, acho que os estudantes também que veio de fora. Uma mudança muito grande, assim, na vida da pessoa. Então, realmente, e eu não me vejo mais em outros lugares, entende? E é legal isso, você vem pra se constituir num lugar, se constitui num lugar, e você vai se apropriando, e ao mesmo tempo o lugar vai se transformando. E hoje me sinto muito parte daqui, sabe? Até nos lugares que eu vou debater, conversar a importância da gente aqui, sabe? [...] (P6 – Roda de Conversa 1).

[...] Em termos de migração, eu, eu sou uma pessoa que migrei fortemente. Ah eu não queria falar mais não. Mas, assim, eu acho que já falei demais. Mas, esse processo de migração ele também me afeta, né? No sentido que eu me interiorizei, acho que eu já disse isso na outra vez, né? No processo de interiorização, de vivenciar uma realidade com a qual eu não conhecia e que eu precisei reinventar uma série de práticas minhas e de entendimento da própria psicologia nesse processo, e ainda tenho que reinventar mais (P11 – Roda de Conversa 2).

P6 destaca que sua chegada no curso de Psicologia de Palmeira dos Índios representou uma mudança importante em sua vida pessoal e profissional. Chegar ali contribuiu diretamente nos contornos de seu percurso, tendo em vista que potencializou seus interesses e produções acadêmicas, possibilitando novas reflexões. Mesmo reconhecendo os ganhos que teve, ao se deparar com a necessidade de refletir sobre como se percebe na transição para esse espaço acadêmico, o participante declarou que o processo lhe exigiu uma mudança grande. De tal modo, mesmo considerando os possíveis ganhos, o processo de mobilidade territorial não deixou de apresentar dilemas e dificuldades.

Identificou-se que os participantes não se inserem no contexto da interiorização universitária destituídos de suas experiências anteriores. Ao contrário, cada um/a traz para esse novo território o horizonte social e histórico constituído por outros referenciais, inclusive os territoriais. Dito de outro modo, eles e elas chegam nesse novo lugar tomando como horizonte apreciativo as experiências advindas, principalmente, do espaço urbano, território em que metade do grupo construiu suas histórias.

A migração, enquanto uma experiência em que referenciais espaciais e socioculturais são reconstituídos, produz sentidos bem particulares nos sujeitos relacionados a esse processo, que envolve tanto construções identitárias⁴⁴ quanto o sentimento de pertencimento a um determinado lugar, território. Assim sendo, compreendemos que esse processo não implica apenas em um deslocamento geográfico, mas está principalmente relacionado à experiência de convivência com diferentes culturas e formas de compreender o mundo (MARANDOLA JÚNIOR; DAL GALLO, 2010; BECKER, 2014).

P6, ao enunciar seu processo de deslocamento territorial para o interior alagoano, colocou em evidência o território como o “Outro” que lhe conferiu acabamento, contornos; e que, ao mesmo tempo em que transforma, atua no ambiente no qual está inserido, também é transformado e constituído por ele, e nessa relação dialógica e dialética vão sendo produzidos sentidos e significados sobre si mesmo e sobre o território. Compreendemos que se lançar em um lugar com pouca ou nenhuma familiaridade requer aprender a (re)negociar entre as referências culturais de origem e as novas, bem como enfrentar os desafios de uma realidade até então desconhecida, e que produz, de fato, “uma mudança muito grande, assim, na vida da pessoa” (P6 – Roda de Conversa 1).

A participante 11, por sua vez, ao falar da sua experiência de “ser migrante”, argumenta que o fez “fortemente”, e que nesse percurso precisou se “reinventar em uma série de práticas”. Como apontado no referente anterior, essa participante compreende que sua trajetória no curso é uma “trajetória interiorizada, assim que nem a UFAL”, uma vez que, tal qual as universidades públicas, a participante precisou se deslocar para um novo espaço e reelaborar sua prática a partir desse novo contexto socioespacial. Tal condição demandou a necessidade de se refazer em diferentes aspectos, uma vez que passou a vivenciar uma realidade até então desconhecida e com a qual tinha pouco contato e nenhuma experiência (P11 – Roda de Conversa 2).

⁴⁴ Para não fugir do escopo deste trabalho, não iremos aprofundar a questão da identidade do migrante neste texto. Para maior conhecimento sugerimos a leitura de *Dantas et al.* (2010), Becker (2014), Marandola Júnior e Dal Gallo (2010).

Ao fazer uso do termo “trajetória interiorizada”, P11 chama a atenção para uma dimensão do debate que envolve as trajetórias, interiorizadas ou não, daqueles que passam a compor o cenário da expansão nas diversas cidades do Brasil. Entendemos com esse enunciado que, além da necessidade de compor novas práticas de trabalho, a interiorização como um processo – e, como tal, atravessado pelas interações entre o sujeito e o contexto – produziu um novo arranjo em suas referências e relações de tal maneira que, para além de um reposicionamento territorial, as referências socioculturais da participante, assentadas originalmente em outro contexto, foram sendo elaboradas, negociadas, desconstruídas e reconstituídas de sentido no percurso vivido no agreste de Alagoas, levando-a a se perceber em outra condição: a de estar interiorizada.

A Roda de Conversa – na qualidade de um recurso de pesquisa que toma a palavra como produto da interação social, favorecendo um contexto que privilegia a dialogia – foi organizando um campo de negociações de significados e sentidos a respeito da relação entre migração e interiorização, de modo que, cada participante, ao abordar o assunto, seguiu levantando novos elementos e particularidades desse contexto, como situa o seguinte diálogo:

[...] eu também queria falar desse lugar da migração né. [...] Ao mesmo tempo que eu me vejo interiorizada, eu me vejo pensando em desenvolver projetos, ações, em Palmeira. E, assim, até penso com mais afeto em Palmeira do que em Arapiraca. Porque tem sempre essa questão, né, de que a maioria dos alunos são de Arapiraca e acaba demandando da instituição. Mas, ao mesmo tempo a localização do curso é em Palmeira, o território, a cidade, o interior fica lá em Palmeira. [...] E aí, apesar de estar interiorizada, ter esse afeto, né, mas a passagem é uma coisa que atrapalha. Eu acho que é uma característica, que não sei se ela pode, até que ponto ela pode ser positiva, e que momento ela pode ser positiva. Mas, atrapalha. Porque, na minha visão, né, por conta da necessidade da gente também estar ali. Também estar presente de corpo e de alma. No sentido de corpo, no sentido de estar, no sentido de acompanhar as transformações da cidade, o que tem acontecido, né. É diferente, né, quando a gente tá nesse trânsito todo. E é estressante, né, a estrada, o dia a dia, né. Aí esse era um ponto que eu queria falar (P10 – Roda de Conversa 2).

[...] Outro ponto que eu fiquei pensando também nessa questão do território foi sobre essa questão da migração. E aí eu fiquei pensando assim: não sei se dá para diferenciar isso migração e trânsito, porque eu tenho essa impressão, que tem essa diferença assim. Tem um processo de trânsito que é esse ponto que [P10] falou, de pessoas que moram em Maceió e transita até Palmeira, por exemplo. E aí volta aquela questão dos estudantes, que é muito marcante em Palmeira. Quantos ônibus e quantas vans da região param todo dia nesse trânsito pra estudantes descerem, estudar e voltarem para casa. E o processo de migração tá em outro nível. Eu digo, assim, não dá para comparar nível de, de sofrimento, nem de afetação, mas digo no sentido assim de particularidade e singularidade, né. Tem um processo de migração também de professores por exemplo, que não eram de lá, não tinham vínculo nenhum e foram morar lá. E estudantes também, que não tinha nenhum vínculo e foram morar lá. E aí, eu acho que há afetos aí nesse processo trânsito e migração. E mesmo que, às vezes, Palmeira seja uma ponte pra quem migrou, no sentido assim ‘Ah, eu vou morar em Palmeira por 5 anos’, entre aspas, para formação. Mas, é um processo de imersão muito

grande assim, sabe? Em todos os aspectos, afetivos, políticos, institucionais. Enfim, de várias questões. Mas, eu acho que tem essa diferença sim [...] (P3 – Roda de Conversa 2).

Eu tive, assim, dificuldade, né, de migrar, né, o migrar no sentido realmente do trânsito, porque de fato eu não morei em Palmeira, morar, morar! Apesar da gente alugar um apartamento, mas de assumir aquele território, né, como meu. Principalmente no início, assim. É, quando eu, é, passei no concurso, né, quem me recebeu sabe (risos), que foi preciso acolher essa dificuldade que eu tive de chegar e de assumir o lugar e de, de... minha vida toda foi em [outra cidade], e eu quero chorar não sei por quê, sinceramente [se emociona, faz uma piada mudando um pouco o assunto e depois retoma]. De repente a pessoa quer fazer o resumo de tudo que vocês tão falando, aí ó a pessoa já fica querendo chorar. Vamos lá de novo. Aí, o que é que acontece? Eu tive essa dificuldade, né? Porque minha vida toda foi em [outra cidade]. Então, quando eu passei no concurso no interior, eu nunca tive costume de ir para o interior, de passear no interior ou porque tenho família no interior. Mas, eu nunca tive esse trânsito, né, pra o interior. E aí eu tive dificuldade de entender que eu precisava passar mais tempo no interior do que na minha casa, né? E aí no início eu não conseguia entender isso, né? Aí eu ia e voltava. Era dificuldade de ficar, minha gente. Eu acho que era dificuldade também de me desprender da família e de crescer, né, de amadurecer, quando a gente vai buscando outros caminhos, né? E aí assim, depois com o tempo eu fui me sentindo extremamente grata de ter essa experiência no interior e na interiorização, né. E com essa interiorização hoje eu posso atestar coisas que eu nunca poderia se eu tivesse trabalhando em qualquer outro lugar na capital. Hoje eu posso falar de realidades que eu nunca saberia, que eu teria lido nos textos, mas eu nunca saberia, né? (P12 – Roda de Conversa 2).

Os três participantes acima sinalizam, em suas falas, que experiências de mobilidade diferentes são tomadas de sentidos diferentes, e que esses sentidos são negociados no próprio grupo, quando concordam, discordam, refutam ou silenciam no diálogo. Para Bakhtin (2018), o sentido do que é dito não se encontra na palavra em si, mas no uso que o sujeito faz daquela palavra na enunciação, a partir das relações dialógicas instauradas pela linguagem que se dá no contexto de interação.

Nesta direção, os sentidos de migração foram colocados em disputa no diálogo acima. Se por um lado existe a compreensão de migração como um processo fundamentalmente marcado pelo deslocamento territorial, caracterizado pela distância de ambientes socioespaciais conhecidos e habituais, por outro lado se concebe a experiência da migração como aquela que é marcada pelo desenvolvimento de afetos e novos referenciais no contexto de interação. Assim sendo, a migração, como um processo particular realizado por sujeitos diferentes, pode produzir compreensões, sentidos e afetos singulares, os quais reverberam na forma como cada um/a se subjetiva e (re)constrói sua identidade em interface com as interações estabelecidas nesse novo espaço.

Marandola Júnior e Dal Gallo (2010, p. 410) afirmam que a identidade territorial do migrante enfrenta um “desencaixe espacial” proporcionado pelo processo de desenraizamento,

que é originado pela necessidade de mudança da territorialidade consolidada até aquele momento por uma outra. Isso implica em “deixar os lugares de infância, juventude ou idade adulta, responsáveis pela nossa formação enquanto pessoa e sobre os quais está edificada nossa identidade”. Com efeito, a experiência de migração carrega em sua condição muitas ambiguidades, contradições, dilemas e dificuldades que lhe são intrínsecas.

Chama nossa atenção, ainda no diálogo anterior, a problematização levantada pelo participante 10 acerca da migração, no sentido assumido enquanto “passagem”, “trânsito”, ser algo negativo, ou não, para o contexto da interiorização. Na sua leitura, esse é um aspecto que traz prejuízos, “atrapalha” os processos de estudo e trabalho, especialmente dos docentes, que pelas contingências deste cenário acadêmico necessitam entender e se inserir na dinâmica da cidade e/ou região para desenvolver suas atividades.

Diante das ambiguidades que envolveram os fluxos de mobilidade do grupo para o interior, a participante 12 reorganizou sua fala resgatando os diálogos anteriores, e reafirmou os diferentes sentidos que o termo “migrar” pode tomar no grupo; para tanto, argumenta sobre os impactos e dificuldades vivenciados nesse processo. Ao relatar sobre sua dificuldade de migrar, entendida aqui como “assumir o lugar” que passa a fazer parte de seu cotidiano, a participante se emocionou e passou a refletir sobre o “desencaixe espacial” vivido, que implicou mudanças no próprio percurso de vida e em novas dinâmicas construídas a partir do encontro com um lugar inédito. Nessa direção, compreende-se que os fluxos migratórios, em suas diferentes formas de se apresentar, podem gerar impactos diversos para os sujeitos em decorrência da necessidade da transição socioespacial.

Embora P12 consiga perceber que a experiência migratória lhe trouxe uma nova leitura de mundo e realidade, ainda assim a mudança para outro contexto e cultura colocou à prova “o modo de ser, o de ver o mundo, o de se ver e o de se relacionar, trazendo à tona a questão de quem se é” (BECKER, 2014, p. 34). Tal reflexão permite-nos compreender que sair dos territórios de segurança e familiaridade, e lançar-se em lugares de pouca ou nenhuma familiaridade, pode produzir um estado de vulnerabilidade e insegurança na forma com a qual a pessoa irá perceber e lidar com a realidade atual, considerando a necessidade de certo distanciamento dos laços afetivos e das referências socioculturais de origem.

Nesse caminho, compreende-se que os fluxos migratórios são movimentos marcados pela historicidade da vida, a qual não está finalizada, mas está em movimento e se transforma a cada nova condição de interação com o mundo que a circunda, conseguindo apreender que os sentidos desse movimento são produzidos na interlocução com a situação experienciada; pausados, sobretudo, no plano objetivo da vida concreta que são construídos cotidianamente a partir

da relação com o “Outro”: outro lugar, outras pessoas, outras condições sociais, culturais, econômicas e outros vínculos. Além disso, deve-se considerar, nesse percurso, a relação dialética e dialógica que orienta cada território, e que constitui o sujeito, o qual será constituinte de outros sujeitos e outros territórios.

6.3.1.3 *Visibilidades e Invisibilidades no Processo de Interiorização*

O tema da interiorização universitária emergiu nas duas Rodas de Conversa, movendo-se como “figura” e “fundo” nos diálogos e processos construídos pelo grupo, delineando tensões, materialidades, ambivalências, avanços e limites ligados às experiências vivenciadas pelos participantes nesse contexto de expansão/interiorização.

Conforme descrito no capítulo dois, a UFAL foi criada no ano de 1961 sob as marcas de um estado que, historicamente, pautou seu desenvolvimento no contexto da exploração agrária e na desigualdade de classe. Segundo Cruz (2017), as condições históricas que possibilitaram a formação social, política e econômica de Alagoas contribuíram para que os governos não considerassem o acesso e a democratização dos bens públicos como prioridade, especialmente o campo de interesse deste estudo que é a educação superior pública (TAVARES; VERÇOSA, 2011; SANTOS, 2016; CORAL, 2016).

O projeto de interiorização da UFAL contribuiu para fortalecer e reorientar o ensino superior público no estado, levando em consideração que a política de expansão das universidades federais teve como foco ampliar o acesso e a permanência na educação superior prioritariamente de estudantes com condições socioeconômicas vulneráveis e com poucos recursos financeiros para custear os estudos distantes da família.

Diante desse horizonte, a universidade se expandiu em Alagoas acendendo vários debates e reflexões relacionados aos rumos e à qualidade da expansão/interiorização no estado, objetivando garantir, de fato, a democratização do seu acesso e a permanência dos estudantes no ensino superior. Para além dos limites e contradições que envolveram esse processo, o redirecionamento da UFAL para o interior alagoano favoreceu a ampliação de vagas, e, consequentemente, de oportunidades de ingresso na universidade pública para os jovens que moram nesse outro perímetro. Foi nesse contexto que os discentes deste estudo passaram a ocupar os bancos públicos da universidade.

Essa questão, inclusive, foi debatida pelo grupo, gerando aproximações entre as/os participantes, que reconheceram pontos de convergência e reflexão, como descrito no exemplo a seguir:

[...] Eu venho ressaltar a importância que tem esse processo hoje, mesmo sabendo da dificuldade, né? O que seria de muitos estudantes que já se formaram, e que vêm aí construindo a sua trajetória de formação. O que seria desse estudante se não fosse esse processo que teve início lá em 2003 com a expansão e a interiorização da educação superior no Brasil inteiro? Eu fico observando a importância desse processo para muitos desses estudantes, que são do interior e que sem esse processo de construção desse curso em Palmeira dos Índios não seria possível para eles, assim como para mim também foi muito difícil, né? Sair da [cidade em que morava] pra Palmeira dos Índios e de Palmeira dos Índios eu só conseguir viver em Maceió, para cursar psicologia no A.C Simões, porque eu tive a colaboração de um tio, né. Tive a colaboração de uma família que me acolheu durante 11 anos para que eu pudesse estudar, mas são poucos aqueles que têm essa possibilidade de ter que migrar para capital, né, do interior para a capital (P1 – Roda de Conversa 2).

Eu sou de Palmeira, estudei no mesmo colégio público que [P1] inclusive, no Estadual. E aí eu fiquei pensando com o que ele trouxe. Tipo assim, é, eu sabia no meu ensino médio, eu saí do Estadual, fui pro IFAL e eu sabia quando estudava no IFAL que eu queria fazer psicologia. E sendo que assim, eu não tinha também muito conhecimento sobre o curso de psicologia em Palmeira. E aí o que o [P1] trouxe me fez refletir agora. Tipo assim, digamos que a [P5] tinha 50% da vontade dela de fazer Psicologia, mas os outros 50% eu não sabia se seria possível, porque se fosse para pensar no fato de ir pra Maceió, não teria a mínima possibilidade. Então, era isso que eu queria colocar. Que tipo assim, teve a minha vontade, que eu já tinha, mas teve também a possibilidade que me foi dada aqui, porque se não fosse esse curso aqui não teria como realmente eu ir fazer em outro canto (P5 – Roda de Conversa 2).

[...] quando [P5] diz que ‘eu não ia conseguir fazer psicologia se a psicologia tivesse em Maceió’. A gente sabe que a história da [P5] não é única. Na verdade, a maioria das pessoas que estão no curso de Psicologia em Palmeira, elas não poderiam fazer psicologia em outro lugar. Então, só esse valor da educação de estar realmente para todos. A gente sabe que eu tô falando de forma geral. A gente sabe que existe mil limitações em relação a isso, e que ela [a educação] de fato, ainda, não é para todos. Mas, no sentido da interiorização de aproximar, de trazer a universidade para as pessoas que têm extrema habilidade em ser professores ou ser psicólogos. Professores também, que a gente tá vendo aí que tem um monte virando professor. Mas, que não faria, não iria, eu não sei o que essas pessoas iriam fazer, né? Quem não tem acesso à universidade, a gente tem milhões de pessoas, né? Aí se a gente for ampliar para o nosso país, pessoas que teria uma habilidade, que seriam de repente os grandes descobridores. Sei lá, tô sendo bem megalomaníaca hoje. Grandes descobridores de coisas dentro da Psicologia e que não vão ter essa oportunidade. Porque não tiveram acesso, né, à educação [...] (P12 – Roda de Conversa 2).

As falas de P1, P5 e P12 ilustram o movimento dialógico que nasceu a partir da interação dos participantes. É possível observar que o relato de P1, destacando a relevância do processo de interiorização para os estudantes que moram na região, mobilizou a reflexão da participante 5, que, ao se reconhecer na fala daquele, posicionou-se em concordância, sobretudo ao identificar a impossibilidade de se deslocar para a capital para fazer a graduação. Esse diálogo, portanto, dá sinais da importância da expansão em Alagoas e, particularmente, da interiorização da

formação da/o psicóloga/o neste contexto, uma vez que até o ano de 2006, 45 anos após a criação da UFAL, não existia nenhum curso de Psicologia fora da capital, Maceió.

Nessa direção, a interiorização da UFAL, enquanto uma política de inclusão educacional pela via da descentralização do ensino superior da capital alagoana, foi concebida pelos participantes como relevante e necessária para a ampliação do acesso ao ensino superior público. Considera-se, também, que esse passo contribuiu para reposicionar a oferta pública e gratuita da educação superior no estado. O deslocamento espacial da UFAL possibilitou às novas vagas criadas que atendessem, minimamente, às demandas históricas das populações e regiões do agreste e sertão de Alagoas, cujo acesso a este nível de escolaridade se tornava impraticável por outras vias.

Amparada, ainda, nesse primeiro diálogo, outra participante ampliou o sentido da relevância dada à presença da universidade no contexto do interior alagoano. A participante 12 ratificou as falas anteriores e evidenciou que a situação relatada por P5 não era um caso isolado, pelo contrário, representava outras histórias de estudantes do próprio curso. Em outras palavras, a dificuldade vivida por aqueles que residem na região do semiárido e do sertão de Alagoas para cursar uma graduação pública era um dado conhecido do grupo. Nesse cenário, a interiorização surgiu como um dispositivo potente de inclusão educacional e socioespacial para que uma parcela da população, excluída historicamente, pudesse ter acesso à educação superior pública, gratuita e de qualidade.

É possível reconhecer que, durante esse diálogo, os três interlocutores exaltaram a interiorização a partir da democratização de dois processos concomitantes: o da educação pública universitária e o do deslocamento da Universidade para novos ambientes socioespaciais. Ao mover a universidade para territórios distintos do principal contexto socioeconômico do estado, o governo federal possibilitou a um maior contingente de pessoas o acesso a espaços educacionais restritos, até então, aos centros urbanos. Nesse caminho, a democratização socioespacial das universidades federais corroborou diretamente para a democratização do acesso ao ensino superior público, e vice-versa. Tanto um quanto o outro são processos que se encontram inter-relacionados, revelando-se como ferramentas importantes na proposição de mudanças no campo da educação, de maneira que o investimento em um desses aspectos contribui para o fortalecimento do outro.

Nessa direção, Chiroleu (2009) assinala que a expansão foi um marco histórico importante no enfrentamento da superação da desigualdade social e educacional no país. Carvalho (2014), Coral (2016) e Dantas (2017) corroboram, ainda, afirmando que as políticas de expansão vêm conseguindo garantir a inserção no ambiente universitário de um público econômica e

socialmente diferenciado. Apesar do espaço acadêmico ainda manter uma cultura voltada para as elites brasileiras, os estudiosos já identificam o crescimento de um perfil “mais popular” entre os estudantes, consolidando as mudanças ocorridas pelo processo de democratização em curso.

Todavia, a despeito do consenso grupal de que a interiorização gera oportunidades para quem reside em territórios economicamente não hegemônicos, esse ponto não deixou de ser problematizado pelos participantes na Roda. Ao tempo que a conversa ia acontecendo, alguns foram levantando contrapontos acerca de como a oportunidade de acesso ao ensino superior chegava ao agreste alagoano, de modo que o grupo foi dando visibilidade às dificuldades que acompanham este processo desde seu início.

Eu vejo muito assim também como [P7] falou, o [P1], e [P5], a interiorização como processo de oportunidade. Inclusive, essa palavra, nas pesquisas que eu fiz, tanto de TCC, quanto na minha própria pesquisa, aparece muito, né, como elemento. A interiorização como a oportunidade que o jovem, muitas vezes o jovem interiorano e a jovem, as mulheres, né, principalmente, teriam, têm, de conseguir estar no curso superior que não seja necessariamente os cursos, principalmente da licenciatura, que já existiam no processo de expansão universitária que foi se consolidando no governo Lula. Então, é, tem realmente essa oportunidade. Agora é uma oportunidade que não pode ser uma oportunidade no estilo Deus lhe pague, né. Como fala na música do Chico Buarque ‘Deus lhe pague’, ‘obrigado pela, por essa migalha que você me deu’. Não! A gente precisa pensar sempre na luta. E aí, pra mim, uma coisa assim, aí é da minha trajetória formativa, Palmeira me ensinou muito a lutar. Eu já fazia parte de outros movimentos, em termos de estudantes, de sempre ter uma postura mais crítica, mas foi aqui aonde eu aprendi certas coisas [...] (P11 – Roda de Conversa 1).

Posicionamentos como esse conduziram o grupo a debater e refletir os limites e contradições do projeto de interiorização em Alagoas, considerado uma oportunidade relevante no processo de materialização da política de democratização do acesso à educação superior, porém envolto em muitas dificuldades, fragilidades e lutas. Vejamos outros relatos que apontam as fragilidades desse processo:

O nosso ambiente de trabalho é um ambiente extremamente desafiador, tanto pelas demandas que nós temos, né, de pesquisa e intervenção, necessidades de estudo, e também porque nós somos poucos. Por ser um grupo pequeno, então a gente tem que se dividir pra assumir várias atividades ao mesmo tempo. E, às vezes não sobra tempo pra fazer aquilo que a gente quer fazer, que é dar continuidade aos estudos. A gente necessita de muitas outras leituras, de ir aprofundando as leituras, dar continuidade a esse processo formativo que é constante e a gente se vê, assim, atolado com tantas atividades ao mesmo tempo (P1 – Roda de Conversa 1).

[...] aqui eu fui também coordenador de estágio [risos]. Essa famigerada coordenação. Fiquei [um tempo] nessa coordenação de estágio e também coordenei um projeto de extensão. / Cássia [pesquisadora]: E esse riso foi de quê? / [P7 continua] De dificuldade mesmo de

trabalhar nessa coordenação, com todas dificuldades estruturais, né, dificuldades da Universidade. Recurso que não tem. A impressora que acho que não tem até hoje né? E que eu sempre solicitava todo ano. É a dificuldade estrutural [...] (P7 – Roda de Conversa 1).

[...] é importante mostrar na sua pesquisa como é a questão da gestão desse espaço que é tão difícil, pra mim, pelo menos. Eu prefiro pegar extensão, pesquisa, pego tudo, mas gestão é um puta desafio. Tem um monte de problemas, falta de água, que eu acho isso uma violência pra caramba. É uma violência, pô, eu ter que dividir um copo de água com alunos pra pegar a boqueira dos outros e às vezes pegar as minhas boqueiras também, né? [risos] Além disso é uma memória, né, de um território onde a falta de água é marcante na vida das pessoas, na história das pessoas. É uma universidade que vem pra cá dizendo que é um espaço democrático, que o acesso está pleno, né? Com acesso e sem água, que está nas nossas memórias. Eu me incluo nisso que eu também vivi aqui a falta de água. Registrar na nossa memória a falta da água é uma violência, entendeu (P6 – Roda de Conversa 1).

É notório que o deslocamento da Universidade para o interior contribuiu diretamente para o ingresso de muitos jovens no ensino superior público. No entanto, a interiorização em Alagoas ocorreu marcada por diversas precariedades estruturais, com escassez de recursos físicos e humanos, e poucos investimentos na assistência estudantil.

Segundo Nóbrega (2017), Coral (2016) e Tenório (2013), os primeiros anos da UFAL em Palmeira dos Índios foi marcado por inúmeras lutas e reivindicações junto à gestão da universidade. Assim, os dois anos iniciais da Universidade Pública no agreste alagoano, principalmente no contexto da Unidade de Palmeira dos Índios, foram marcados por processos de luta e resistência diária, pois as condições eram desfavoráveis em vários campos da vida universitária, desde o ensino, a pesquisa, a extensão, a gestão, passando ainda pela assistência estudantil, pelas condições estruturais e de mobilidade dos estudantes e a continuidade dos estudos e qualificação dos docentes.

As pautas de reivindicações variaram do início do curso até aqui. Contudo, é possível perceber nas falas acima que as condições de trabalho e estudo nesse contexto são atravessadas por inúmeras dificuldades – algumas, inclusive, históricas nesse processo, como a ausência de residência e restaurante universitário, a escassez de recursos e estrutura para desenvolvimento de trabalhos acadêmicos, e a impossibilidade de contratação de mais professores e técnicos administrativos para o curso.

Os participantes apontam diferentes desafios enfrentados atualmente no curso, que perpassam pelas dificuldades estruturais mínimas de condição de uso do espaço acadêmico, como a falta de água e de outros recursos básicos, a sobrecarga de trabalho entre os professores, a dificuldade de gestão deste espaço institucional, dentre outros aspectos. De fato, é “extremamente desafiador” o modo como tem se dado a interiorização universitária em Alagoas. É um acontecimento que tem se concretizado sob orientação da economia de recursos de todas as

ordens e pelo enfrentamento às dificuldades acadêmicas cotidianas sob essas condições, principalmente aquelas marcadas pela falta de infraestrutura e com o uso intensivo da força de trabalho docente.

Podemos depreender que, se por um lado a precariedade das condições estruturais e de recursos humanos marcam a interiorização ocorrida no agreste de Alagoas por outro este contexto não se estruturou sem lutas e mobilizações por parte da comunidade acadêmica. Conforme apontamos no primeiro tópico deste capítulo, essa comunidade construiu, historicamente, uma cultura de lutas como forma de enfrentar os problemas institucionais sofridos. Não por acaso os estudantes desta unidade consideram a participação nos movimentos estudantis ferramentas importantes para alcançar a formação profissional esperada. Assim sendo, o componente de luta e reivindicação caracterizam o “corpo” acadêmico deste curso no interior.

Na perspectiva de ‘realizar o que é possível, ainda que este pareça pouco’, podem ser compreendidas as resistências empreendidas por grupos sociais, sindicatos, movimentos sociais, que nas difíceis condições da sociedade de classes defendem o caráter público, gratuito, universal, laico e democrático da educação superior, como também atuam na defesa da universidade como o modelo ideal para que esse nível de educação se desenvolva e exerça suas funções crítica, científica, política e cultural (CORAL, 2016, p. 172).

Os estudos de Lima (2012) e Nóbrega (2017) evidenciam que os estudantes da unidade de Palmeira dos Índios reconhecem a luta como um recurso importante de enfrentamento, tanto das dificuldades da vida universitária quanto da precariedade dos processos formativos no interior, agregados à permanência na graduação. Para Nóbrega (2017, p. 87) é importante “reconhecer a característica mais bela e tenaz dessa comunidade acadêmica: a luta”. A autora reitera a necessidade de que haja uma permanente discussão e circulação da história de lutas desta comunidade como forma de manter as problematizações e mobilizações sempre atuais.

A literatura em torno da ampliação do acesso ao ensino superior público nos últimos 15 anos, principalmente relativa ao processo de expansão/interiorização da educação superior brasileira, tem se posicionado criticamente à forma como esse projeto vem se consolidando em diferentes lugares do Brasil; nesta perspectiva, vários estudos apontaram diversas dificuldades identificadas no processo (PADIM, 2014; NASCIMENTO; HELAL, 2015; JESUS, 2016; CORAL, 2016; GÓES, 2016; NÓBREGA, 2017). No encontro com a literatura, observamos que os entraves mais comuns envolvem: a ausência de garantia do financiamento das IES por parte do poder público; a adesão a uma gestão racional de recursos; infraestrutura física inadequada

dos cursos, com deficiência de laboratórios, bibliotecas, residências e restaurantes universitários; falta de um corpo docente e técnico compatível com as demandas institucionais, que pela sobrecarga de trabalho limita o tempo docente para atividades além do ensino e algumas práticas extensionistas; ausência de planos de qualificação e carreira; e escassos investimentos na assistência estudantil.

Diante desses limites, compreendemos que a interiorização tem sido desenvolvida a partir de recursos restritos, marcada pelos contornos da precarização desde seu início. Com as condições objetivas e subjetivas deste processo fragilizadas, a consolidação do projeto ligado às universidades interiorizadas acaba sendo inviabilizada, uma vez que a universidade no interior não consegue dar conta dos aspectos que compõem o tripé universitário, resultando em prejuízos à formação. Ou seja, com o tempo docente voltado para as atividades de ensino e gestão, a pesquisa e a extensão ficam em segundo plano na experiência formativa da interiorização, restringindo à proposta formativa das universidades federais e contribuindo para o projeto de massificação do ensino superior (CORAL, 2016; DANTAS, 2017).

Tais circunstâncias, por seu turno, permitiram o surgimento de outro elemento que chamou a atenção nos resultados ligados a este referente, que foi o paradoxo visibilidades e invisibilidades do processo de interiorização. Ao tempo que determinados aspectos desse processo foram considerados visíveis, evidentes no discurso do grupo, compactuando com outros estudos que enfocam o tema da interiorização, outros elementos foram considerados sutis, sendo, por vezes, pouco discutidos e evidenciados, e por isso invisibilizados na conjuntura da concretização da expansão/interiorização no contexto alagoano. Vejamos as considerações dos participantes a esse respeito:

[...] É como se a gente fosse tão invisível, por um lado, que ser invisível é massa. Que a gente faz uma volta totalmente de forma mais interessante possível. Invisível no sentido assim, talvez a gente não tenha visibilidade por exemplo, sei lá, tipo, não sei, num curso que estivesse na capital. [...] eu sinto como se fosse um campo meio invisível assim, eu me sinto como se eu tivesse num lugar que não é visto, sei lá. E por não ser visto, o meu conhecimento tão marginal, é tão marginal esse conhecimento que nessa marginalidade se torna muito potente, entendeu? (P6 – Roda de Conversa 1).

É, eu tinha pensado não sei se você vai nesse caminho, mas essa coisa da invisibilidade, na verdade o que vai pelo processo de interiorização, a ideia do projeto do curso de psicologia e serviço social no meio de Alagoas era muito escola, né? Com a ideia da escola, da educação. Vocês vão lá pra dar aula. Só que a gente, a gente meio que subverteu isso de um jeito muito positivo. Porque a gente não tem, eu percebo assim, comparando com os colegas que estão nas capitais e tal, a gente não tem uma cobrança em cima da gente, do tipo assim ‘você tem que fazer isso’, ‘você tem que fazer aquilo’, ‘você tem que isso’. / [P1]: Ou você só pode fazer isso. / [P11 continua] É, você só pode fazer isso. ‘Você tem que publicar’. ‘Cadê a sua pontuação?’ ‘Cadê não sei o quê?’ Eu não sei se isso é bom ou ruim. Mas eu

não sinto isso. E isso tem um efeito colateral positivo pra mim, pelo menos, porque me dá liberdade de fazer o que eu acho legal, mesmo que isso não seja ‘eita, mas quanto isso vale na pontuação x?’ Eu não faço esse exercício de pensar quanto vale aquilo ali, entendeu? Eu acho que, não sei se era nesse sentido a invisibilidade que você falou, mas como a gente tá à margem da política educacional e isso é ruim, porque a gente é visto ‘ah, então eu não vou mandar, pra que PIBIC pra eles?’, ‘pra quê não sei o quê pra eles?’. Então, a gente tá à margem. Mas, por outro lado, vai dar espaço pra gente fazer outras coisas. Como a gente concilia também? Porque a gente precisa ter certas experiências. Os nossos estudantes precisam ter certas experiências que não tão chegando aqui agora, ainda. Como a gente faz para ter essas experiências? E ao mesmo tempo manter essa, essa liberdade? ‘Ah, o [P6] quer fazer um negócio, vai fazer’; ‘Carlos vai fazer, vai fazer, né?’. Eu não sei como, mas a gente vai conseguir. Mas é, é bacana isso. Eu pelo menos não acho ruim (P11 – Roda de Conversa 1).

É muito massa a gente perceber os professores que transgridem essa lógica de escola, de sala de aula, por exemplo o ‘cultura em movimento’⁴⁵ propõe a gente ficar aqui a tarde toda, só que ao mesmo tempo a instituição não, não, ela expulsa a gente a todo momento. Porque não tem banco pra sentar. Até que agora colocaram, até pouco tempo não tinha banco pra você sentar. Não tem água. Então, toda essa lógica é uma coisa que lhe chama, mas que não lhe dá condição de você ficar. Ao mesmo tempo esse duplo lugar, aí pega pessoas que vieram morar aqui, e assim, acho que sentem mais isso, porque a gente tem uma necessidade maior inclusive muitas vezes de ficar, de permanecer na universidade, de viver isso aqui mais. Por exemplo, aqui a maioria dos estudantes são de Arapiraca, né, então eles vêm e têm hora pra voltar. A gente não tem hora pra voltar. Meio que a família que a gente tem é a daqui da UFAL, né? Eu, por exemplo, vim sem conhecer ninguém, nada nem ninguém. Então, a família que a gente cria é essa aqui, e aí como é que é uma família que ao mesmo tempo lhe joga pra fora? Que casa é essa? (P3 – Roda de Conversa 1).

A unidade de Palmeira eu também entendo que ela é invisibilizada em muitos sentidos. Ela é negada pela instituição, pela gestão geral, pela Reitoria. Tem acontecido coisas, só para vocês entenderem o que eu tô falando, em que muitos momentos nós somos excluídos dos debates que têm tudo a ver com o curso de psicologia. É como se o curso de Psicologia de Palmeira não existisse. É como se ele não existisse pra UFAL. Quando aconteceu a discussão sobre estágio remoto ou estágio presencial, no momento que a gente estava votando essa questão em colegiado, a gestão central estava com o fórum de saúde, e o curso de psicologia deveria estar lá, o curso de Palmeira deveria estar junto e a gente nem sequer foi convidado, ou estava no grupo, ou foi incluído no grupo pra participar da discussão e agora novamente os fóruns de saúde têm acontecido e o curso de Psicologia de Palmeira dos Índios não está incluído, não é convocado por e-mail, não é convidado pelo WhatsApp de forma pessoal, impessoal, formal, informal. Então, também há uma invisibilização nesse sentido. E a gente acaba se sentindo muito sozinho, né. A gente acaba ficando excluído de toda discussão (P10 – Roda de Conversa 2).

Revela-se no diálogo acima que o grupo reconhece a existência de uma distinção entre a forma como os processos institucionais funcionam no curso situado no interior e a forma como isso ocorre com aquele curso alocado na região metropolitana. É possível perceber no discurso dos participantes que a universidade no interior não ocupa o mesmo lugar de visibilidade e importância que a instituição localizada em Maceió. Alguns dos elementos levantados

⁴⁵ Projeto de Pesquisa e extensão voltado à formação cultural com consciência crítica a partir de intervenções artísticas na UFAL-Palmeira dos Índios.

pelo grupo foram: a “inexistência” formal da cobrança pela produtividade acadêmica, aspecto intrínseco ao ambiente universitário; a dificuldade de acesso e participação de docentes e discentes em programas de pesquisa; as carências estruturais que geram impactos educacionais e simbólicos na formação; e a exclusão do curso em debates importantes para ele.

A participante 11 argumenta que o projeto de interiorização em Alagoas, e mais especificamente os cursos da Unidade de Palmeira dos Índios, foi organizado para funcionar dentro de uma lógica de universidade enquanto escola, enquanto espaço que prioriza o ensino em detrimento de outros aspectos. Destarte, toda essa estrutura precarizada da universidade no interior acaba corroborando com um quadro fragmentado e distante do que é preconizado como função social e acadêmica das universidades públicas, fragilizando a inserção e permanência do sistema universitário em contextos não hegemônicos. Logo, entendemos a importância de investimentos em políticas de acolhimento e permanência docente, com intuito de consolidar os processos de expansão e interiorização universitária, enquanto espaços seguros e com perspectivas consolidadas de avanço da produção do conhecimento.

Segundo Góes (2016), o sentido de universidade-escola no contexto da interiorização alagoana refere-se a uma política que não consegue atender às demandas universitárias de forma suficiente, tendo em vista que não consegue se sobressair ao ambiente escolar.

As atividades da universidade no interior são semelhantes às atividades escolares, pautadas somente no ensino e que são desenvolvidas sem espaço suficiente para que o corpo estudantil possa usufruir de fato de um cotidiano integral voltado às atividades universitárias e não somente se fazer presente no turno no qual as aulas são ministradas e voltar pra casa, como em uma escola (GÓES, 2016, p. 85).

Neste caminho, as várias dimensões que compõem a formação proposta pelas universidades públicas não se tornam conhecidas e, com isso, não são usufruídas pela comunidade acadêmica instalada no interior, conforme aponta a autora:

Em decorrência disso, percebemos que a universidade chega ao interior em pedaços e o pedaço que lhe cabe é do ensino, visto que, com recursos insuficientes, as atividades de pesquisa e extensão ficam impossibilitadas de serem realizadas com qualidade, o que consolida ainda mais o sentido de uma universidade-escola. Não significa dizer que elas não são desenvolvidas, mas que elas só conseguem ser realizadas de maneira improvisada ou como forma de resistência por parte de estudantes e docentes às dificuldades estruturais (GOES, 2016, p. 85).

De acordo com Mancebo (2004), a formação profissional tem assumido, neste último processo de reestruturação universitária, a centralidade dos debates – fato que acaba por confundir as funções da universidade pública, uma vez que, aparentemente, ela é reduzida a um dos seus aspectos, o ensino. Nesse sentido, consideramos que a forma como a universidade pública foi instalada no interior alagoano representa um empobrecimento de sua missão enquanto um bem público que busca contribuir, de maneira integrada, para a formação profissional e para a reflexão crítica sobre a sociedade, bem como através da produção do conhecimento que sustenta o desenvolvimento de uma sociedade tecnologicamente avançada e socialmente referenciada e justa.

Apesar de o grupo questionar o caráter público, democrático e socialmente referenciado da universidade, bem como entender que há um movimento coletivo para subverter a lógica do espaço acadêmico voltado apenas para o ensino, esse aspecto se apresenta de maneira paradoxal quando o participante 6 afirma a potência que pode existir nos contornos da invisibilidade.

Para além dos limites impostos pela invisibilidade de estar em uma universidade interiorizada, os participantes 6 e 11 afirmam que existe uma potência que nasce deste exercício/formação profissional percebido como invisível, marginal. A força desse processo está diretamente relacionada ao espaço de liberdade vivenciado pelo grupo para realizar atividades de seu interesse, sem precisar, necessariamente, “prestar contas” para instâncias maiores. Observa-se que esse “efeito colateral positivo” favorece à criação de estratégias de (resis)existência neste lugar, a despeito dos processos de exclusão e negação operacionalizados pela expansão/interiorização.

Tais observações permitem identificar a ambivalência que os processos de (in)visibilidade assumem neste contexto, e os possíveis conflitos gerados por uma relação de conformidade-inconformidade instaurada pelo desdobramento do movimento dialético entre inclusão/exclusão. Nessa direção, Sawaia (2001) propõe compreender os processos de exclusão a partir da dialética exclusão/inclusão. Para a autora, a discussão sobre a inclusão deve ser feita na sua interface com a exclusão social, e em seu caráter contraditório, considerando que um aspecto constitui o outro. Assim sendo, o fenômeno social da inclusão só pode ser compreendido como parte do processo de exclusão.

A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico. Portanto, em lugar da exclusão, o que se tem é a ‘dialética exclusão/inclusão’ (SAWAIA, 2001, p. 9).

Segundo a autora, para compreender a exclusão é indispensável entendê-la na relação dialética com a inclusão, tomando-as como categorias que se constituem dialeticamente e de forma interdependente. Entende-se que ambos os processos são históricos e produto do funcionamento do sistema econômico capitalista, que faz uso de estratégias para manutenção de uma ordem social desigual e perversa na sociedade.

Os processos de exclusão são complexos e multifacetados, uma vez que integram e sustentam a organização do sistema social vigente, contribuindo com a reprodução de diversas condições de desigualdades vividas no país. Nesse sentido, a forma como algumas políticas sociais são implantadas pode potencializar os efeitos da desigualdade, porquanto integram as engrenagens produtivas de forma desigual. Assim, projetos e políticas pensadas para favorecer “o desenvolvimento de um país [podem] gerar condições de inclusão em paralelo às de exclusão” (SAWAIA, 2001, p. 10), dando margem ao surgimento do que a autora nomeia como dialética exclusão/inclusão perversa.

Na exclusão/inclusão social perversa, os “excluídos” não estão fora do sistema social, mas parcialmente “incluídos”, contudo, sem condições adequadas ao seu desenvolvimento. Essa compreensão pode ser reconhecida no enunciado do participante 3, quando ele diz que a “lógica” acadêmica atrai o estudante “mas que não lhe dá condição de ficar”, e complementa, problematizando a dialética inclusão/exclusão sentida por ele com o seguinte questionamento: “a família que a gente cria é essa aqui, e aí como é que é uma família que ao mesmo tempo lhe joga pra fora? Que casa é essa?” (P3 – Roda de Conversa 1).

Falas como essas evidenciam que, apesar da ampliação de oportunidades para o ingresso na universidade pública para grupos sociais historicamente excluídos desse processo, essa inserção ocorre seguindo uma lógica neoliberal de gestão racional de recursos, aumentando ainda mais a precarização e o sucateamento das universidades públicas no país. Sendo assim, a forma como a inclusão é realizada, muitas vezes, contém em si a sua negação, a exclusão, legitimada pelo próprio processo educativo no país e pelas políticas que o compõem, as quais fomentam investimentos inferiores, com estruturas mínimas necessárias, de fato, à inclusão. Em função disso, as instituições de ensino legitimam-se e aprofundam a desigualdade de acesso ao ensino superior.

Sawaia (2001) adverte que é necessário ampliar o olhar dos efeitos da exclusão de uma dimensão individual para dimensão das condições e implicações sociais inerentes a esse fenômeno. Se resgatarmos a história do ensino superior no Brasil discutida no capítulo dois desta tese, observaremos que o ensino superior público cresceu vagarosamente orientado pela lógica

da “expansão com contenção”, alinhada às orientações do capital internacional e das políticas neoliberais, que favoreceram à ampliação da oferta de vagas nas instituições privadas em detrimento das públicas (MARTINS, 2009).

Neste sentido, é possível perceber que, de forma geral, as políticas educacionais implantadas no país não foram abrangentes o suficiente para garantir o acesso de todos os cidadãos à educação, considerando-a um bem público. Pelo contrário, as reformas educacionais mantêm reproduzindo características ambivalentes, uma vez que os governos não rompem totalmente com a sociabilidade do capital, mas continuam reproduzindo concepções e mecanismos de sustentação dessa lógica.

É preciso perspectivar esse tema como um fenômeno histórico. A educação brasileira é uma organização social que se estrutura no solo da desigualdade econômica e de classes, sustentada pelos valores neoliberais, sob a hegemonia do capital financeiro nacional e internacional (MARTINS, 2009; GOERGEN, 2010; CORAL, 2016). Dessa forma, os projetos de educação estão “sempre imbricados nos projetos societários construídos por perspectivas sociais de classe, mediadas por propostas de desenvolvimento econômico, social, político e cultural que se deseja constituir numa sociedade, em conformidade com os projetos que defendem” (CORAL, 2016, p. 175).

Considerando tais movimentos, é possível afirmar que os polos da dialética exclusão-inclusão, no campo da educação superior, caminham juntos em uma arena de disputa pelas classes sociais e segmentos de classe, os quais atuam sob as relações contraditórias e desiguais do capitalismo. As contradições e paradoxos das políticas de expansão não é algo que se delinea apenas no processo de interiorização da UFAL, mas que está presente no contexto macropolítico da educação brasileira e vem se agravando com a redução do papel do Estado como agente regulador da economia e do bem-estar social. Sobre essa pauta, o participante 3 fez a seguinte consideração:

Sobre o território, me afeta diretamente. E, assim, fiquei pensando várias coisas. A primeira tentando fazer uma ponte assim com a questão política. Que eu acho importante pensar esse território com os processos históricos e políticos, né? Me veio uma ideia assim, por quê, a impressão que eu, por exemplo. Nesse momento agora no processo político neoliberal e de austeridade, por exemplo, a interiorização é afetada talvez muito mais duramente do que numa universidade na capital, por quê? ao mesmo passo que aquele ponto que [P11] trouxe sobre invisibilidade a gente também tá na ponta da faca muito mais fácil agora no processo de austeridade. Então, o risco eminente de uma universidade parar, deixar de existir, a interiorização sofre muito mais do que, por exemplo, a UFAL em Maceió. Eu acho que isso é quase um consenso, né, assim. Então eu, eu, lembro muito disso assim dessa angústia

com a política diretamente. Por exemplo, no processo de ocupação⁴⁶ dos estudantes quando teve, entendeu? Foi uma angústia, assim, sem tamanho, que eu acho que as outras universidades não tiveram assim um processo de angústia tão grande, porque parecia que a todo momento a gente estava na ponta da faca, assim. Ao mesmo passo da invisibilidade em alguns aspectos institucionais tem esse aspecto de quem tá numa linha de frente, por exemplo nos possíveis cortes etc. [...] (P3 – Roda de Conversa 2).

Com a ascensão das políticas neoliberais nos últimos anos – cujo eixo se organiza em torno da premissa da implantação de um Estado mínimo e de ajustes fiscais –, tomou curso no país políticas de controle e/ou corte dos gastos públicos, diminuindo drasticamente os investimentos públicos em saúde, cultura, segurança, bem como no campo da educação, incluindo aqui a educação superior e todo o campo de produção de ciência e tecnologia. Neste cenário, as universidades não foram poupadas, pelo contrário, foram submetidas a políticas de austeridade, com salários arrochados e recursos para manutenção e investimento progressivamente diminuídos. É esse, portanto, o contexto que as instituições de educação superior enfrentam atualmente, sob um quadro geral de crise e ameaça a sua sustentabilidade pelo Estado.

A crise se acentuou com a eleição do presidente Jair Bolsonaro (2019-). Com este governo, tem-se presenciado nos últimos anos ataques contínuos à educação superior federal, com redução de orçamentos, restrição de programas de inclusão, violação da autonomia universitária, dentre outras medidas que aprofundam ainda mais o sucateamento das universidades públicas e a privatização do sistema educacional brasileiro.

As medidas tomadas neste governo têm atacado diretamente os organismos públicos, gerando enormes problemas para a sobrevivência do sistema público de educação, arregimentado pelo desmonte da universidade pública brasileira e a da ciência. As circunstâncias atuais têm colocado as universidades em uma situação de maior vulnerabilidade social, intensificando a condição de desigualdade do sistema educacional brasileiro que ter aberto, sob estas condições, o caminho para a lógica da privatização.

6.3.2 A Formação em psicologia no semiárido alagoano

Esta categoria reúne as discussões organizadas em torno de temas que dizem respeito às marcas da formação da/o psicóloga/o no interior alagoano; às questões ligadas às tensões e

⁴⁶ No ano de 2016, estudantes da rede pública secundarista e universitária de todo o país ocuparam escolas e universidades como um ato de resistência e protesto frente aos rumos que a educação pública estava tomando no governo Temer.

disputas impulsionadas pela pluralidade epistemológica da Psicologia, constituídas na interrelação entre a formação e o processo de interiorização da universidade em Alagoas.

6.3.2.1 *Marcas da Formação em Psicologia no Interior*

Nesta categoria foram consideradas as apreciações feitas pelos participantes sobre a formação *Psi* no interior alagoano, suas características, dificuldades e desafios. Além disso, dialogamos aqui com alguns aspectos encontrados na discussão dos PPCs, apresentada anteriormente.

Segundo o estudo realizado por Seixas (2014), a formação em Psicologia no Brasil apresenta, em maior ou menor grau, uma série de características comuns que delineiam este processo formativo, independentemente de sua localização geográfica, natureza jurídica, organização acadêmica, ou tempo de existência; características essas corroboradas pela implantação das DCNs, que permitiram “materializar” alguns debates históricos. Em geral, os aspectos considerados comuns nos diferentes cenários da formação graduada estão ligados à organização histórica deste campo e aos discursos que passaram a ser recorrentes neste contexto. Entretanto, apesar de reunir parâmetros formativos comuns, os estudos acerca da formação indicam ela não acontece de maneira homogênea em todo o país; pelo contrário, esse cenário se caracteriza de forma complexa, multifacetada e plural.

Tomando essa perspectiva, consideramos que a formação em Psicologia situada no agreste alagoano carrega as marcas dos discursos e dilemas produzidos de forma ampla na área, ao tempo que também busca construir uma identidade que lhe seja própria, e que considere seu tempo e seu lugar.

Ao longo dos resultados dos PPCs do curso, observamos que ambos os documentos trouxeram indicativos que caracterizam a formação aqui investigada. Ao retomar a trajetória do curso identifica-se que o projeto pedagógico que orientou essa formação por um período de 11 anos foi, essencialmente, organizado por um grupo de docentes do curso de Maceió, os quais não detinham conhecimento suficiente sobre as realidades da população agrestina, restringindo, no currículo, um diálogo limitado entre os conteúdos das disciplinas e as problemáticas e necessidades da região. Além disso, a estrutura proposta pelo PPC buscou atender ao modelo institucional e pedagógico adotado pelo projeto de interiorização da UFAL. Deste modo, foi possível perceber traços híbridos em seu percurso. Se, por um lado, apresentou características que coadunam com elementos de outros processos formativos em Psicologia no Brasil, expressando uma articulação política mais ampla que orienta a formação do psicólogo no país, por

outro deu sinais de sua busca pela construção e reconhecimento das especificidades que tecem seu processo formativo.

Segundo os dados dos resultados do PPC de 2009, essa formação assumiu um caráter voltado para dimensões mais técnicas e teóricas em detrimento de outros aspectos no curso. Esse dado pode ser observado ao identificarmos que a maioria das disciplinas do curso estão vinculadas aos eixos estruturantes III e IV, que dizem respeito aos instrumentos e procedimentos e aos objetos de investigação e atuação no campo da Psicologia, respectivamente. Ambos os eixos remetem, predominantemente, a uma formação mais tecnicista, orientada a assegurar o domínio teórico-técnico de conteúdos voltados a intervenções realizadas, particularmente, nas três áreas clássicas de atuação da Psicologia. Priorizar o ensino, quase que exclusivamente, nos campos tradicionais da Psicologia, fomenta a manutenção de uma formação conservadora, sustentada, prioritariamente, em teorias europeias e estadunidenses que se distanciam em muitos aspectos da realidade em que o curso de Palmeira dos Índios está inserido. Nesse sentido, o curso se manteve próximo ao modelo linear e disciplinar que sustentou o modelo normativo do currículo mínimo, apesar de, a princípio, estar orientado pelo referencial das DCNs.

Os limites e as repercussões desta questão foram abordados em um diálogo entre os participantes, quando conversavam sobre as marcas que esta formação tem produzido em seu cotidiano, em consequência desse direcionamento teórico-técnico. A perspectiva teórica-aplicada tem se mostrado bastante problemática em virtude de reproduzir intervenções e atuações em que se percebe a restrição de espaços que problematizem a adequação deste modelo a demandas do território do curso, bem como a diálogos mais amplos com outros campos do conhecimento e com diferentes contextos sociais.

[...] eu acho de extrema importância realmente discutir, né. Porque a gente tá sempre trazendo esse mito de que fazer é fazer. Ou de que o fazer é superior ao pensar, né? A gente tem, houve uma tendência, claro que não é culpa de ninguém aqui, obviamente, apesar de reproduzirmos isso, né, inconscientemente talvez né, sem querer entrar nesse debate. A gente tendeu a hierarquizar alguns tipos de ação, alguns tipos de valores, né? E um dos valores é essa ação que é possível ver, né. Então, no 2º período a gente quer ir pra prática, a gente quer ir pra campo. No 2º período a galera já quer ir pra uma intervenção, a galera já querendo ir pra um estágio, não entendendo que são processos. Que precisa, a gente precisa, digamos assim, acessar o conhecimento, perceber as diferenças epistemológicas, que eu acho que é uma das coisas que, hoje, eu pensando, é, nas coisas que eu escrevo, nas coisas que eu leio, eu fico pensando muito nisso nas barreiras epistemológicas e como isso é problemático [...] (P8 – Roda de Conversa 1).

[...] uma cena de alguns alunos que sempre me pegam, assim falando: ‘[P6], tô em dúvida qual a minha linha’. Essa viagem. Que eu acho que tem tudo a ver com o que o [P8] tá colocando, entendeu? A minha linha, porque assim, pra eu fazer uma prática eu tenho que ter uma linha, né, possivelmente um anzol, pra pescar [risos]. E, não é? Essa linha não é só

uma linha, é um anzol também. Porque tem a ver com essa coisa, a pessoa às vezes não têm nem uma linha, mas quer o anzol, tá entendendo? Não têm nem a linha, mas já quer o anzol. Essa coisa da prática como a coisa direta. Eu acho que isso aí é muito precário. Assim, não sei nos cursos como um todo, mas aqui eu percebo isso, aluno de, sei lá, 4º período, preocupado com que linha? [...] (P6 – roda de conversa 1).

Era nesse comentário que eu ia entrar, porque o [P8] fala o seguinte: a psicologia é interessante porque, não foi exatamente isso que você falou, mas você fala que as epistemologias são dispersas, elas são múltiplas, elas têm uma possibilidade muito grande de abranger. As epistemologias elas se insurgem o tempo inteiro, mas a prática psicológica já não é. A prática psicológica é técnica, é fechada, é primária e isso também entra na relação de fazer política. O profissional psicólogo precisa trazer a prática política, mas a técnica não possibilita a política, porque a política é reflexão e a técnica não produz reflexão. Por isso essa questão do anzol. A gente tá entrando numa questão tão assustadora, que as pessoas estão entrando na psicologia. Você falou de alunos do 4º período procurando, mas há pessoas que entraram na psicologia já dizendo ‘eu sou linha tal, tenho o viés tal’. Essas pessoas não sabem do que elas estão falando, mas elas já estão com determinado tipo de definição (P2 – Roda de Conversa 1).

Levando em consideração o diálogo acima, percebe-se que os participantes apontam diversas questões ligadas as tensões históricas que perpassa o contexto da formação da/o psicóloga/o no Brasil. Nesta direção, o debate sobre a fragmentação do conhecimento psicológico e, conseqüentemente, sobre a visão dicotômica e hierárquica que deu contornos ao campo da Psicologia foi um aspecto debatido em muitos momentos das Rodas.

Sabemos que o conhecimento psicológico foi organizado por diferentes atores e saberes, constituindo-se, assim, em torno de uma multiplicidade teórica, metodológica, filosófica e prática que corroboram com o desenho diverso que essa ciência e profissão apresenta até hoje. Entender que a Psicologia assume essa característica plural nos auxilia na compreensão de que seu desenvolvimento ocorreu em muitas e diferentes direções, as quais nem sempre são conciliáveis. Nesse caminho, o cenário formativo não ficou isento dos atravessamentos históricos e sociais que demarcaram o solo fragmentado no qual a Psicologia floresceu. Pelo contrário, o contexto da formação possibilitou visualizar posicionamentos, consensos e dissensos, concepções divergentes e convergentes que se cruzam nesta área. Assim, desde o contexto formativo é possível perceber o quanto é desafiadora a coexistência de distintas perspectivas teóricas e práticas em um mesmo campo.

O enunciado de P8 (Roda de Conversa 1) sinaliza como as concepções dicotômicas estão presentes na formação da/o psicóloga/o no agreste alagoano. Ao afirmar que *“a gente tendeu a hierarquizar alguns tipos de ação, alguns tipos de valores, né?”*, o participante mobilizou o grupo a pensar em como esta formação tem reproduzido os movimentos de disputa e cisão que engendraram historicamente o espaço psicológico. Nesse sentido, os participantes enunciaram alguns conflitos que vivenciam no cotidiano do curso, advindos das cisões históricas, que

ensejaram diferentes maneiras de compreender e teorizar o fenômeno psicológico e, consequentemente, o exercício profissional. As falas refletem sobre concepções fragmentadas a respeito da relação entre reflexão e ação, teoria e prática, técnica e política, bem como uma formação especialista *versus* generalista.

Todos esses elementos são aspectos que, vez ou outra, retornam ao palco dos debates da Psicologia e apontam as dificuldades na superação de certas concepções. Tal panorama revela também que, mesmo em detrimento das orientações das DCNs, alguns conflitos continuam presentes neste curso, a despeito do esforço realizado nestes últimos 40 anos da comunidade *Psi* para transformar o caráter fragmentado, tecnicista, unidisciplinar, eurocentrado e individualista da Psicologia.

O diálogo entre os quatro participantes acima evidencia a perspectiva de fragmentação do saber em “linhas” distintas e a visão hierárquica do binômio teoria-prática, que repercute no curso, e as possíveis limitações que refletem nesse processo. Falas como: “tô em dúvida qual a minha linha... porque assim, pra eu fazer uma prática eu tenho que ter uma linha, né, possivelmente um anzol” (P6 – Roda de Conversa 1) e “a prática psicológica é técnica, é fechada, é primária [...] o profissional psicólogo precisa trazer a prática política, mas a técnica não possibilita a política, porque a política é reflexão e a técnica não produz reflexão” (P2 – Roda de Conversa 1), apontam o quanto a perspectiva dessa formação ainda se encontra atrelada ao modelo disciplinar conservador, geralmente assentado em teorias de aprendizagem formais, realizadas, principalmente, pelo acúmulo de informações e pelo estudo isolado dos “problemas”, num viés adaptacionista e tecnicista.

O saber (a linha) e o fazer (a técnica, ou “anzol”) são concebidos como elementos que se complementam, porém de forma irrefletida, rígida, “fechada”. Essa lógica gera prejuízos à formação que se propõe a ser crítica, reflexiva, interdisciplinar e plural, como está fundamentado em seu PPC. Além disso, reifica a reprodução de uma cultura psicológica associada à despolitização deste profissional, e ao caráter adaptacionista e tecnicista ligado às práticas. Consideramos necessário, entretanto, pontuar que concepções como essas se tornam problemáticas em um contexto formativo que se organiza em torno de relações e modos de vida distintos daqueles em que a maioria das teorias e práticas psicológicas foram pensadas. Entendemos os cursos localizados no interior requerem de seus atores reflexões e questionamentos próprios do atravessamento das condições presentes nestas regiões.

Nesse sentido, apesar do primeiro PPC, em seus fundamentos, defender uma integração entre teoria e prática – tal como preconizado pelas DCNs – essa intenção não conseguiu ser

materializada com coesão durante os primeiros dez anos desta formação em virtude de as marcas do modelo normativo do currículo mínimo ainda se manterem presentes. A ênfase dada em uma formação dicotômica, técnica, focada no “como faz”, não produz na/o estudante uma concepção ampla da atuação psicológica, de modo que o processo formativo acaba contribuindo para fortalecer práticas conservadoras, enrijecidas, e pouco implicadas com a realidade social e política do território no qual estão situadas.

Considerando os movimentos apresentados até aqui, ressalta-se que a distinção que separa teoria e prática serve de subsídio para o exercício de uma intervenção acrítica, produzida mediante a dissociação entre o exercício profissional e as elaborações teóricas necessárias a tal exercício. Neste caminho, Figueiredo (2015) problematiza a ideia de que a Psicologia ocupe um lugar de mera aplicação do conhecimento constituído pelos recursos conceituais disponibilizados pelas teorias que lhe dão suporte. É importante entender que a atividade profissional da/o psicóloga/o vai muito além da aplicação de um conhecimento e/ou recurso já constituído. Ou seja, não deve ser “jamais apenas um feixe de habilidades técnicas” (p. 152) e disciplinares, como coloca a participante 11 na fala a seguir:

Eu sempre fico muito cabreira quando os estudantes vão começar o estágio, que aí vem uma fala que eu acho que vem muito a partir dos supervisores, não necessariamente dos supervisores do estágio, mas do lugar onde eles estão indo, que diz assim: ‘ah, mas a teoria é uma coisa, aqui você vai ver que a prática é outra’ / [P12] pode esquecer a teoria / [P11 continua}] Isso! Pode esquecer a teoria. Aí eu me sinto ‘ah meu deus do céu! O que eu tô fazendo então?’ Não vou mais orientar ninguém, não quero mais saber de nada não. Mas, acho que é uma dificuldade de entender a práxis, as interlocuções possíveis entre teoria e prática. Porque parece que é assim ‘ah, essa teoria aqui é tão bonitinha, então vou levar ela pra cá e vai funcionar, vai encaixar bem direitinho’. E não é assim. A teoria, ela, a gente olha o mundo a partir dela. A gente usa como leitura de mundo, ou entendimento, pra apontar algumas coisas. E aí a gente também, acho que é um exercício docente, de docente e discente, esse exercício de você também não saber, entendeu? E de se refletir assim ‘vou voltar às minhas bases. Vou ler não sei quem, vou ler num sei o quê’, pra repensar a minha prática nesses espaços, pra repensar o meu fazer aqui, as minhas intervenções, né. E eu não sei se é permitido. É, assim, se todos os professores conseguem se permitir esse exercício. De pensar ‘eu não sei, eu vou ver, eu vou ler pra saber, vou refletir’. Porque o tempo de formação pode não caber em cinco anos e pode não caber em vinte anos [...] (P11 – Roda de Conversa 1).

Figueiredo (2015), Nóbrega (2017) e Bernardes (2019) alertam que a atividade profissional da/o psicóloga/o deve se constituir mediante a elaboração autêntica dos conhecimentos, competências, experiências e habilidades adquiridos no percurso de toda a formação, o que acontece no encontro entre os recursos conceituais, reflexivos e a experimentação prática. Contudo, a existência de pouco espaço para a integração entre teoria e prática no curso de Palmeira, orientada por uma estrutura organizativa dividida em dois momentos distintos, a saber, o da

teoria concentrada no início do curso e o da prática realizada apenas ao final, contribuiu para tornar a teoria encerrada em si mesma, limitando as oportunidades de construção de diálogos mais próximos à realidade do curso.

Compreendemos que a formação necessita integrar os saberes horizontalmente, verticalmente e transversalmente, com vistas a propiciar uma ampla compreensão da atuação psicológica, que se caracterize, de fato, como generalista e pluralista. Entendemos que sem movimentos como esses haverá “dificuldade de entender a práxis, as interlocuções possíveis entre teoria e prática”, favorecendo a percepção “da prática como a coisa direta”, precarizando, ainda mais, a formação no contexto do agreste alagoano (P11 – Roda de Conversa 1). A participante 12 fez um relato discorrendo sobre a fragilidade do processo formativo quando ele hierarquiza conhecimentos e atuações no curso:

[...] quando a gente fez o encontro consultivo, eu escutei de ex-alunos dizendo assim ‘nossa, quando eu saí foi que eu vi o quanto eu me fechei nesse curso e deixei de aprender coisas, porque eu me fechei numa teoria, numa linha, numa ideia de psicologia que não cabia mais nada’. Porque o problema é que é uma Psicologia que não cabe mais nada. Não entra mais nada. Não entra conhecimento mais nenhum. Não aceita mais nada, resolve todos os problemas [...] (P12 – Roda de Conversa 1).

Ainda nesse debate a participante 11 chamou a atenção para o papel docente no processo de (des)articulação entre teoria-prática, em que pese a necessidade do/a docente realizar leituras, estudos e pesquisas que busquem integrar, de maneira atualizada, o conhecimento psicológico em suas diferentes práticas, reduzindo a reprodução do modelo disciplinar e tecnicista em que os processos reflexivos não ganham destaque. É preciso, portanto, entender que a mudança intencionada para o campo da formação perpassa, também, pela leitura que os professores fazem do mundo, e que transmitem no contexto formativo. Seguir um modelo formativo conservador não contribui para identificar as demandas reais dos indivíduos para a qual o trabalho da/o psicóloga/o vai se dirigir no interior alagoano.

Conforme aponta o documento do CFP intitulado Contribuições do Conselho Federal de Psicologia à Discussão sobre a Formação da(o) Psicóloga(o) (CFP, 2013, p. 22), “na maioria das vezes, o psicólogo que temos formado não é agente de mudança, ele é agente de manutenção do *status quo*. Ele mantém a ordem social”. Nessa perspectiva, Bernardes (2019), ao falar das dificuldades de concretização da formação orientada pela DCNs, aponta que alguns desafios estão associados a questões docentes, dentre as quais cita:

1. Os professores, muitos deles bacharéis e extremamente especializados, não dispõem de conhecimento acerca dos instrumentos legais de cunho pedagógico, não operacionalizando sua prática a partir desses pressupostos;
2. Um trabalho que privilegie a construção de um projeto de curso que contemple um currículo integrado a demanda, mais do que uma articulação formal, um espaço de discussão entre os atores deste processo, para que seja discutido o percurso formativo conjuntamente.
3. A interlocução entre as diferentes áreas da Psicologia, expressas em um bom currículo integrado, requer um corpo docente em bom número para articular as discussões, realizar supervisões competentes, dar feedbacks. As IES públicas têm, em regra, um quadro de docentes bastante reduzido e a maior parte envolvida com tantas atividades que inviabiliza a concretização deste processo;
4. É preciso considerar que a maioria dos docentes atuais teceram sua formação a partir de um modelo tradicional e que a própria contratação dos professores segue a lógica cartesiana (BERNARDES, 2019, p. 72-73).

Os aspectos acima levantados pela autora coadunam com o cenário do curso de Palmeira. Como dito anteriormente, os docentes que participaram da Roda de conversa se graduaram até o início dos anos 2000 em cursos que seguiam a lógica tradicional conteudista, dicotômica, técnica, e que priorizava o modelo de formação voltado para o profissional liberal, tendo a clínica como área hegemônica de atuação. Dessa maneira, a formação deste corpo docente reflete o modelo formativo do currículo mínimo que vigorou ao longo de quatro décadas no país, modelo esse que privilegiou a construção de um profissional voltado para a intervenção clínica, para a avaliação de características psicológicas, diagnósticos e solução de problemas, divididos por áreas de trabalho distintas, com poucas interlocuções. Como afirma Yamamoto (2012, p. 9) a profissão foi se constituindo “orientada muito mais pela oferta de serviços do que pela construção de respostas a partir das demandas da população atendida”.

A participante 10, no trecho a seguir, reconhece que sua formação, orientada por um modelo mais conservador, reflete em sua prática docente, lhe impondo novos desafios para a construção de um saber-fazer na Psicologia que dialogue com a realidade social local.

No momento da construção do PPC [de 2018], eu me perguntei muito sobre isso. E eu cheguei à conclusão, em particular mesmo, que talvez a gente reproduza isso em sala de aula. Eu sou fruto de uma formação bastante dualista, bastante segregada em escolas, né? E é tanto que a gente chamava lá no curso que eram igrejas teórico-metodológicas e quem chegasse para tentar conversar ia sair briga, porque cada um que se defendesse e tal. E aí eu sou fruto dessa formação, né? De uma psicologia muito tradicional que a minha prática é uma tentativa incessante de ressignificações nesse sentido. E aí quando eu estou em sala de aula isso pode aparecer por conta da minha formação [...] (P10 – Roda de Conversa 1).

Além da formação docente está assentada, originalmente, em outro modelo, o curso conta com um número reduzido de professores, dificultando ainda mais um currículo integrado

que articule o conhecimento de maneira transversal, com ações pedagógicas mais coletivas e dialogadas. Inclusive, a sobrecarga de trabalho, muitas vezes, inviabiliza discussões e práticas mais coletivas, que possam substituir o modo tradicional de trabalho em que cada docente realiza sua tarefa individualmente.

Outro dado importante neste referente é que, em detrimento dos traços ligados a uma formação orientada por um modelo mais conservador, o curso de Psicologia de Palmeira, por outro lado, tem buscado problematizar e transformar esta formação considerando o cenário social, cultural, econômico e das relações que têm circunscrito sua inserção em Alagoas. Observa-se este aspecto tanto pelo processo empreendido de reformulação do PCC, em 2018, quanto pelos posicionamentos dos participantes nas Rodas. Durante as duas rodas de conversa percebemos que existiu uma preocupação dos docentes e discentes de refletir – e, conseqüentemente, de repensar – a formação ofertada no agreste de Alagoas, reconhecendo que a formação desenvolvida até então ainda não é a almejada pelo grupo. Logo, há o interesse coletivo de que o curso construa sua identidade considerando as características da região e os sujeitos que demandam o trabalho da Psicologia neste cenário. Vejamos alguns relatos que trataram dessas reflexões em construção no curso:

[...] O lugar já me obrigou a pensar outras coisas, entendeu? A discussão do semiárido, pensar sobre o lugar, né. E pensar o território como grande base de construção da Psicologia (P6 – Roda de Conversa 1).

Quando eu tava na capital eu tinha um modelo de professor que eu olhava, que eu mirava. E quando eu chego aqui esse modelo, em várias partes, ele deixou de existir. O modelo de relação com os estudantes, o modelo de relação com a instituição. Porque não é a mesma coisa. Mas, não é a mesma coisa não é no sentido negativo. É no sentido muito positivo, de criatividade, né? De estar aqui presente e eu tento fazer uma coisa completamente diferente. Imagina a gente vai montar um PPC, a gente vai elaborar um PPC e elabora do zero, pá! (P11 – Roda de Conversa 1).

Precisamos pensar que tipos de práticas nós vamos produzir para que essas pessoas realmente consigam dialogar com a gente sabe? Não só as pessoas fora da universidade. Os próprios alunos pô. Acho que esse é o ponto também. Porque os alunos, alguns vem desse universo, desse caos cultural que se coloca também para nós. [...] eu pergunto ‘o que é ser psicólogo? Qual a identidade do psicólogo que se encontra no CREAS?’ porque aí, se você não conseguir perceber que essa identidade, que você apontou bem de técnica, anzol, né, não vai tá lá. Porque lá você vai se sentir, na verdade, um sujeito pra garantir direitos. Vai ter essa luta que você tá ali, como psicólogo, como uma pessoa que garante direitos, né? E aí me parece que quando um aluno entra lá, ele não quer se sujar, como você colocou aqui, que é legal né. Ele não quer se sujar com essas fronteiras todas, pô. Fronteiras com os territórios que eu tenho que trabalhar. Ampliar as fronteiras com os conhecimentos é necessário, né.” (P6 – Roda de Conversa 1)

[...] Essa interface do interior permitiu produzir uma outra forma de psicologia sim. Tá permitindo, né? E eu acho que essa coisa é ainda é meio invisível, nesse sentido [...] (P7 – Roda de Conversa 2).

[...] É uma perspectiva bem diferente que eu tô entendendo que a gente tá construindo, muito diferente, né? Eu tenho entrado em contato com algumas, algumas perspectivas teóricas e algumas visões de mundo que não são especificamente propriedades da Psicologia, mas de outras searas, de outros conhecimentos que têm me interpelado assim de uma forma. A pandemia também me ajudou a ver algumas outras coisas né, outra vivências, que eu acho que contribuiu com a minha formação profissional hoje [...] (P10 – Roda de Conversa 2).

Os enunciados acima mostram que o reposicionamento da formação da/o psicóloga/o para outro contexto socioespacial tem provocado reflexões e questionamentos a respeito de concepções e de práticas. De forma geral, as/os participantes apontam que o lugar os “obriga” a pensar e realizar novos movimentos, estimulados por demandas distintas daquelas até então conhecidas por ele/as. Ocupar um novo território requer lidar com outros cenários, sujeitos, práticas, debates e modelos de exercício profissional e de relações com a instituição universitária, com os próprios estudantes e com a população “além-muros”. Todos esses elementos exigem que novos olhares e outras perspectivas sejam desdobradas na interface entre conhecimento e território, de modo que possibilitem a emergência de produções atuais no campo psicológico, conforme colocou o participante 7.

Pensar a Psicologia a partir do espaço em que ela está situada, como propõe o participante 6, parece ser um dos desafios atuais do curso, tendo em vista que a estrutura organizativa orientada pelos primeiros projetos pedagógicos não permitiu muito espaço para isso. Em contraponto, o atual PPC busca formas de fazer essa reparação em alguns aspectos quando, por exemplo, propõe duas ênfases – direitos humanos e formação humana – que não são reproduções literais das indicações feitas pelas DCNs, procurando, assim, reeditar um pouco as discussões nesta área.

Nessa direção, é importante considerar que a formação subjetiva do sujeito epistêmico da Psicologia, atravessada fortemente por uma visão teórico-epistemológica colonialista e universalizante, se distingue dos modos de vida e das relações que se configuram na realidade brasileira, e mais especificamente com os contextos da região nordeste do Brasil. Em que pese, os recursos teóricos e técnicos produzidos pela área, ainda, serem vistos como insuficientes e inconsistentes frente às demandas advindas de populações e territórios com características diferentes daquelas em que a profissão se consolidou.

Estudos como os de Bastos, Gondim e Rodrigues (2010), Seixas (2014) e Prates *et al.* (2019) apontam que o maior contingente de psicólogas/os atuando no país está localizado em cidades do interior; entretanto, essa aproximação com cidades de menor porte não tem demar-

cado grandes mudanças na forma de pensar os constructos psicológicos nesses espaços. Verifica-se que, de forma geral, a formação no Brasil continua conteudista, orientada para o ensino, quase que exclusivo, das áreas clássicas e com práticas profissionais que têm por base os campos tradicionais voltados para uma Psicologia aplicada. Dessa maneira, a atuação acaba estando voltada para a manutenção de um modelo hegemônico de intervenção ligado a práticas de psicodiagnóstico e atendimento clínico psicoterápico, dirigidas por aportes teóricos e técnicos clássicos, sem muitas inovações, não importando o local de atuação, as populações atendidas e as demandas apresentadas (YAMAMOTO, 2012; SILVA; MACEDO, 2017).

O reposicionamento da Psicologia tem suscitado debates de diferentes ordens (LEITE *et al.*, 2013; SILVA; MACEDO, 2017; LEITE; LEITE, 2020). Essas discussões têm sido orientadas, principalmente, pelo entendimento de que o que é estudado na formação não tem conseguido subsidiar uma compreensão mais próxima das produções subjetivas e objetivas de vida, constituídas no cotidiano dos sujeitos que vivem em contextos com marcas distintas – no caso deste estudo, marcados pelo contexto das ruralidades. Conforme apontam Leite *et al.* (2013) e Silva e Macedo (2017), existe uma carência de referenciais teórico-metodológicos que favoreçam o rompimento com as práticas hegemônicas e descontextualizadas realizadas em cidades distintas das metrópoles.

Entendemos como importante a Psicologia avançar em termos de aprofundamento teórico, epistemológico e de outros referenciais que possam dialogar com o exercício da prática e da produção do conhecimento em territórios não hegemônicos. Acreditamos que esse aspecto será possível, sobretudo, quando houver o reconhecimento de que as experiências psicológicas dos sujeitos são plurais e que as concepções teóricas importadas dos países colonizadores restringem nosso olhar e a realização de uma leitura mais crítica sobre as problemáticas da realidade brasileira e das contradições que aqui se fazem presentes. Vejamos mais uma fala a esse respeito, trazida pelo participante 6 ao se posicionar sobre tal questão:

Minha preocupação maior é, na verdade, como pensar a Psicologia no lugar que eu trabalho, entendeu? Como pensar a psicologia da América Latina. Porque a gente já tem, assim, a dificuldade de achar, assim, de construir um espaço mais fronteiro entre nós, vamos dizer assim. Entre nós no sentido assim, das linhas, sei lá o quê. Além dessas questões epistêmicas no sentido dessas ontologias que você coloca, mas essas ontologias são ontologias muito baseadas numa visão de mundo muito fora do que a gente tá aqui. Aí os alunos começam fazer ontologias de um sujeito que não existe. Assim, existe, parte dele existe, mas é muito abstrato, universalizados. E aí, quando vão dialogar com outros conhecimentos, aí dificulta ainda mais. Parece que outros conhecimentos não existem, é um minhocão ou praticamente um encobrimento desse outro, né? O outro não é nem descoberto, ele é encoberto, né? Quem fala isso é Enrique Dussel, coautor da psicologia latino-americana. Que é bacana essa ideia do outro descoberto pela psicologia, o outro é sempre encoberto

pelas psicologias, sabe? Esse encobrimento do outro tá acontecendo pra caramba. E vocês falando isso agora, é foda, porque a gente quer tentar produzir uma Psicologia pras pessoas, pros povos, pras comunidades, pro nosso território, mas a gente não consegue nem construir uma psicologia assim no diálogo, né, possível, sei lá. E aí isso fiquei com isso na cabeça também sabe. É porque nosso território chama isso (P6 – Roda de Conversa 1).

A fala desse participante em vários momentos da primeira Roda de Conversa convidou os demais a considerarem o território e suas interfaces como um alicerce importante na estruturação do processo formativo em Palmeira dos Índios. Para ele, a formação em Psicologia no agreste precisa estar sustentada em atividades acadêmicas e profissionais orientadas para o diálogo e para a troca nas “fronteiras” do conhecimento, o que se mantém sendo uma dificuldade no curso. Consideramos um desafio na atual conjuntura transpor os saberes colonialistas e as “fronteiras” euro-epistêmicas que estruturaram e fragmentam a Psicologia até os dias atuais; e, por outro lado, se comprometer com bases epistêmicas que não são as tradicionais, e que, por esse motivo, compreende de maneira diferente as experiências impostas aos sujeitos todos os dias.

De acordo com Landini (2015), faz-se necessário que a Psicologia, e especificamente a formação, se disponha a pensar a partir das especificidades do território no qual se situa e passe a atuar a partir dele, de maneira que a prática profissional suscite questionamentos e intervenções que desemboquem em uma práxis emancipatória e socialmente localizada.

Pensar uma formação que considere o contexto social brasileiro em suas múltiplas diferenças e desigualdades regionais, sociais, econômicas, culturais, de gênero, étnico-raciais e de outros tantos marcadores que nos formam como cidadãos latino-americanos é um desafio presente nos debates realizados nos últimos anos na área (YAMAMOTO, 2012; BERNARDES, 2012; LEITE *et al.*, 2013; SILVA; MACEDO, 2017; PRATES *et al.*, 2019). Contudo, percebe-se que essa discussão ainda não tem sido colocada em primeiro plano nos projetos de formação da/os psicóloga/os brasileira/os, corroborando com a reprodução do modelo formativo e profissional dos anos de 1970.

Observa-se que no curso investigado, esse debate também tem se presentificado, ganhando forma e força gradativamente, impulsionado pelo movimento de reformulação do PPC no curso. Conforme consta no documento atualizado, o desafio da mudança pedagógica materializada no PPC esteve para além da alteração de disciplinas, apesar de passar também por essa mudança. Em outras palavras, desde o início das discussões que envolveram a reformulação do projeto pedagógico, o grupo que esteve à frente das indicações de mudança apresentavam a preocupação de ouvir os diferentes atores que constituem este cenário, com o intuito de propor

um projeto que, de fato, dialogasse com as necessidades sociais, históricas e políticas do contexto agrestino.

Nota-se que a reformulação do PPC foi apresentada na Roda como um marco relevante de mudança e de redirecionamento do curso. Para além do projeto pedagógico assumir lugar formal, burocrático, na organização da formação, ele passou a ser concebido como uma referência importante no “tom”, no retrato, que o curso busca imprimir em sua formação. Como afirma Nóbrega (2017, p. 104), o PPC deve ser “fruto da dinâmica, da cultura e das demandas de uma comunidade acadêmica, ele deve nortear e informar sobre o espírito de um curso e dos sujeitos que o constituem e não ser um amontoado de citações que busquem a conformidade descontextualizada com outros documentos oficiais”. Buscando se aproximar dessa premissa, o NDE teceu a escrita do novo documento priorizando um debate que pudesse dar uma consonância maior entre pressupostos socialmente referenciados e a prática cotidiana da vida universitária, privilegiando o olhar para o território e o grupo social com o qual se relaciona. Vejamos os relatos seguintes.

[...] Eu acho que o momento da estruturação da discussão do PPC foi uma retomada de fôlego, de tomada pra si das questões da psicologia e do que a gente é capaz, o que temos em mãos, em termos de possibilidades de crescimento, desenvolvimento, acho [que] esse foi [um] momento muito forte, né [...]. A própria reformulação do PPC foi um momento pra mim muito importante, dessa retomada de fôlego, de construção de outro sentido também para gente, né. Nós tivemos durante muito tempo vários prejuízos aí para administrar. Agora, eu penso que a gente não tá mais numa lógica de ficar só administrando prejuízos, a gente tá numa lógica de construção, de reconstrução. Eu penso que temos alguns ganhos construídos para nós nesse tempo e que nem tudo tá mais no campo de enfrentamento. Eu penso que a gente também tá traçando um caminho de enfrentamento, de melhoria. Nesse sentido, a partir da reformulação do PPC, que é uma reformulação que a meu ver, tipo não vai esperar só, não vai esperar as novas turmas pegarem, acho que a gente já tá na sede de discutir, de aprofundar pontos em torno do nosso território, a especificidade do nosso curso como você apontou, tem especificidade [...]. Eu penso que a gente já tá num outro sentido, numa outra forma de agir, numa outra forma de construir nossa prática. Eu toda vez fico listando as tarefas, eu tô com um monte de tarefa para fazer, um monte de coisa pra agendar, eu, eu tô vendo assim que muita coisa já é em termos de criação, de proposição, de desenvolvimento, de perspectivas, a gente tá seguindo, né? Assim, é, a gente tá seguindo (P7 – Roda de Conversa 2).

[...] Quando a gente fez o encontro consultivo, não foi minha gente? O encontro consultivo que era pra reformulação PPC. Aí foi quando a gente fez assim ‘meu Deus, a gente tá voltando a fazer psicologia’. Aí foi quando eu tive a dimensão que a gente tinha passado um ano, dois anos sem fazer psicologia, eu falo por mim. Eu não tenho como dizer se os outros professores têm a mesma sensação que eu, certo? Mas eu falo por mim. Então, foi ali que fiz ‘oxi, meu Deus! É pra isso que eu vim, foi por isso que eu virei professora’. É por conta dessa, desse fazer psicologia que tinha dado uma parada, só respondendo conflitos, só lidando com coisas, só escutando (P10 – Roda de Conversa 2).

Como exposto anteriormente neste texto, e ratificado pelos participantes acima, a reformulação do PPC do curso de Palmeira marcou um momento de “virada” importante para o processo formativo situado no agreste, uma vez que o desafio lançado ao curso nesse quesito não estava situado, apenas, nas mudanças de disciplinas, e sim na disposição do grupo de repensar toda uma estrutura e o modo como o curso deveria ser manejado pela comunidade acadêmica em um novo ciclo formativo. Este passo, após 10 anos de criação do curso, carregou um significado histórico e político importante para formação em Psicologia no interior de Alagoas. Sobretudo, pelo empenho e compromisso dos atores que compõem este curso de propor a redefinição de vários aspectos a partir da aproximação das necessidades históricas e políticas expressas pela realidade local.

Os enunciados dos participantes 7 e 10 dão sinais dos sentidos tomados por parte do grupo diante da reformulação do PPC do curso. Ao dizer que a “estruturação da discussão do PPC foi uma retomada de fôlego”, “foi momento muito forte”, pois possibilitou um encontro com as “questões da psicologia e do que a gente é capaz, do que temos em mãos”, o participante 7 (Roda de Conversa 2) enuncia que a reformulação do projeto pedagógico contribuiu para despertar em alguns participantes uma perspectiva nova de implicação com o curso, a qual passava de uma lógica voltada para administrar prejuízos e faltas para uma lógica de “construção, de reconstrução”. Tomando esse mesmo horizonte apreciativo, a participante 10 também afirmou que, após um tempo administrando conflitos, a reformulação do PPC proporcionou uma renovação no seu desejo de “fazer psicologia”.

Vale destacar que a proposta de atualização do PPC, produzida a partir do trabalho coletivo e dialogado junto à comunidade acadêmica – formada por estudantes, egressos, preceptores de estágio e docentes do curso – atuou para que estes sujeitos refletissem a respeito das suas concepções e posições no ciclo da formação. Tais circunstâncias, por seu turno, geraram implicações tanto a nível individual quanto coletivo, relacionadas ao papel social da formação da/o psicóloga/o no interior, entendendo que as teorias e práticas que subsidiam este campo não são canônicas, mas contingenciadas pelas demandas do território, o qual pretende ser plural, inclusivo e democrático.

Embora os dados do PPC de 2018 sinalizem que o curso continua voltado para conteúdos mais técnicos, ligados à intervenção a partir de articulações entre a atuação e a investigação de objetos e fenômenos ditos tradicionais do campo psicológico e das práticas profissionais – tais como aprendizagem, trabalho, desenvolvimento, avaliação psicológica, comportamento, subjetividade, processos psicopatológicos e outros – todas as disciplinas foram revisitadas, de maneira que 90% do conteúdo sofreu atualizações.

Neste sentido, a revisão do PPC demonstra que o documento atual buscou construir caminhos de diálogo com os objetos e fenômenos de interesse da Psicologia sob perspectivas diferentes daquelas empreendidas anteriormente. A reformulação das ementas e bibliografias, a inserção de novas disciplinas, a abertura de atividades de extensão curriculares e a escolha de novas ênfases para o curso denotam a ampliação e reconfiguração dos debates até então realizados. Todas essas alterações marcam, de certa maneira, a intenção de que, de fato, ocorra uma mudança estrutural no curso, e que a formação interiorizada em Alagoas seja pautada pela pluralidade, heterogeneidade, originalidade e a indissociabilidade teórico-prática, implicadas genuinamente por uma pedagogia articulada com as demandas locais e regionais.

Sob essa ótica, o processo de reformulação curricular buscou redirecionar a formação no agreste alagoano conforme as demandas percebidas nesse espaço sócio-territorial. As ênfases atuais escolhidas para o curso, Psicologia e Direitos Humanos, e Psicologia e Formação Humana, demarcam a intenção de uma formação que privilegie a articulação e o desenvolvimento de competências e habilidades que contemplem a interlocução com pautas mais amplas que estejam integradas à promoção e à defesa das questões que considerem os direitos humanos e a formação humana sob diferentes óticas. Um exemplo desse aspecto foi trazido pelo participante 7:

[...] quando eu comecei a discutir as questões de gênero aqui, que era uma coisa que a gente não tinha, então, vamos dizer assim, a gente não tinha efetivamente, né, na nossa, no nosso currículo. Então a gente começou a discutir a partir da extensão gênero e sexualidade. Algumas questões de gênero e sexualidade até são discutidas. Mas, assim, de uma forma mais direta, conforme o campo foi demandando as necessidades de luta mesmo, de encampar lutas, e eu tenho estudado essas questões. Tenho tentado, né, compreender as especificidades, né, dessa vivência nesse contexto, onde a gente vive e trabalha, né, e onde esses jovens né, vivem e trabalham (P7 – Roda de Conversa 1).

Compreendemos que a eleição de ênfases com temas transversais à Psicologia foi uma via encontrada para demarcar o interesse de aprofundamento e interlocução com campos e teorias não hegemônicas nessa área do conhecimento, e que tem sido demandada no cenário em que o curso está localizado. Debates acerca das questões de gênero, das relações étnico-raciais, dos contextos de saúde e educação, do meio ambiente, dos direitos humanos e das políticas sociais em interface com a realidade brasileira dos contextos rurais estão mais presentes neste último projeto pedagógico.

Com efeito, o desenho curricular do projeto pedagógico atual já dá pistas da busca do curso por uma nova identidade, muito mais próxima à realidade na qual está inserido. No entanto, é preciso considerar que as mudanças acadêmicas não ocorrem de forma rápida, pelo

contrário, ela é lenta e exige uma efetiva integração entre vários fatores que compõem a formação. Dessa forma, as mudanças propostas só poderão ser contempladas em momentos futuros pelo processo de amadurecimento e análise contínua da dialética mudança-manutenção.

6.3.2.2 *Pluralidade Epistemológica: disputas, tensões, afetos e resistências*

O segundo referente desta categoria, reuniu o debate trazido em torno da diversidade epistemológica na Psicologia e os dilemas e tensões vivenciados no curso em relação a essa questão. Sabemos que, de forma geral, o debate epistemológico na Psicologia é algo bastante recorrente e complexo, operando inúmeras vezes uma disputa de narrativas. Assim, essa temática emergiu em vários momentos das Rodas, se estabelecendo como um elemento central na conversa do grupo juntamente com a questão da própria interiorização, de modo que, entre consensos e dissensos, esse assunto levantou muitos posicionamentos ao longo das duas Rodas. A seguir, destacaremos o enunciado do participante 8, que colocou para o grupo seu interesse na discussão sobre o tema desde o momento de sua apresentação, provocando e conduzindo os demais participantes a incluir essa pauta na conversa:

Eu sou [P8], e eu vim parar aqui (no curso) após um longo processo de afetação pela qual eu passei. Eu decidi fazer um curso de humanas e meio que por eliminação vim parar em Psicologia, não era algo que eu sempre sonhei em fazer [...]. Vim parar em Psicologia e me animei. Foi uma coisa que me alegrou, me afetou positivamente porque aqui eu me deparei com a questão epistemológica muito abrangente dentro da psicologia. Com essa, sei lá, essa variedade de conhecimento que a Psicologia consegue abranger, né? / [Pesquisadora Cássia] Você acha que isso é bacana? / [P8 continua] Eu acho que isso é um ponto positivo, né? Um ponto fortíssimo da psicologia. Porque as ciências, as ciências como um todo, a gente tende a ver como limitadas, mas quando a gente tá dentro, a gente vê que não é bem assim [...]. Quando recebi o convite para estar aqui eu me senti muito alegre em participar, me senti muito felicitado em ser convidado a participar disso aqui, porque eu acho de extrema importância realmente discutir, né. Porque a gente tá sempre fazendo esse mito de que fazer é fazer. Ou de que o fazer é superior ao pensar. A gente tem, a gente, houve uma tendência, de que a gente tendeu a hierarquizar alguns tipos de ação, alguns tipos de valores, né? E um dos valores é essa ação que é possível ver. Então, a gente no 2º período quer ir pra prática, a gente quer ir pra campo. A galera já quer ir pra uma intervenção, a galera já querendo ir pra um estágio, não entendendo que são processos. Que precisa, a gente precisa, é, digamos assim, acessar o conhecimento, perceber as diferenças epistemológicas, que eu acho que é uma das coisas que hoje, eu pensando, nas coisas que eu escrevo, nas coisas que eu leio, eu fico pensando muito nisso, nas barreiras epistemológicas, e como isso é problemático. A gente sabe que são caminhos diferentes, né? Os caminhos do inconsciente são um, os caminhos da consciência são outros, e os determinantes biológicos a gente vai por outro caminho, né. Enfim, me alegro muito em estar aqui, né, como é só apresentação, né, apesar de haver já um debate pra incitar [alguém fala: 'já começou'; seguem risos], mas enfim, uma das questões se pudesse debater seria essas questões epistemológicas (P8 – Roda de Conversa 1).

Quando o participante se apresenta ao grupo, ele já coloca em relevo seu interesse pela discussão epistemológica, evidenciando em seu discurso uma valoração positiva acerca da diversidade no contexto da Psicologia, ao tempo que afirma a complexidade que envolve tal discussão. O olhar desse participante remete ao conhecimento plural que constitui este cenário e a relevância de refletir as nuances produzidas em um campo do conhecimento circunscrito por uma diversidade epistemológica; diversidade que, segundo ele, não pode ser relegada a um plano secundário, pois diferentes epistemologias e ontologias resultam em práticas científicas distintas.

A fala desse participante expressa a necessidade de existir e privilegiar a interlocução entre a atuação prática e a formação filosófica e epistemológica da/o psicóloga/o. Parte-se do entendimento de que o exercício da prática psicológica precisa estar respaldado em conhecimentos produzidos e articulados com os fundamentos que sustentam a intervenção proposta. Nesse sentido, faz-se necessária a ampliação e o acesso ao conhecimento das diferentes bases epistêmicas que organizam as diversas correntes de pensamento psicológico, com fins a possibilitar uma maior compreensão das várias ontologias, metodologias, epistemologias e aspectos socioculturais que marcam o solo da/s Psicologia/s. Além disso, esse interlocutor também aponta que as discussões sobre a constituição de ciência na Psicologia são atravessadas por diversos vieses, como vemos no relato que seguiu o primeiro:

[...] Porque a ciência se propõe a esse conhecimento aprofundado, né, que se debruça, minuciosamente, rigorosamente sobre os objetos, né? Para a gente não esbarrar nas opiniões. As opiniões é o que, é o que eu percebo muito, para gente que chega aqui na universidade e aí alguém pode, pode vir aqui e dizer: 'não, tal abordagem é melhor porque dá mais dinheiro'. Enfim, é uma opinião. Não é um estudo longitudinal, onde pega 50 psicólogos da Gestalt, 50 psicólogos de outra abordagem, e aí mensura por dez anos. E aí, daqui a dez, isso seria ciência, né? A gente mensurou e a partir de uma estatística chegou nisso. Não são opiniões. E aí, a gente esbarra nisso, nas opiniões. Isso passa a determinar as práticas. Determinar a busca pelo conhecimento. Determinar o lugar que se quer ocupar. Quando a opinião também é, é uma coisa abstrata, né? Às vezes é uma coisa de um sujeito pela, pela prática, pelo modo que aquele sujeito interage com o mundo, né. Mas, ao mesmo tempo, dependendo do seu lugar de poder, aquela palavra ou aquelas palavras acaba determinando a vida das pessoas, né? E aí, eu acho que pesa muito por ser um lugar do interior. Por ser Palmeira dos Índios. Porque esses discursos pesam muito mais, por não haver esse domínio da ciência, né? A gente vivencia uma sociedade onde não se para pra ouvir os pensadores. Não se para pra ouvir os poetas, as pessoas que pensam, que refletem, os artistas. Não se tem uma contemplação sobre isso. Sobre a arte, nem sobre a ciência, nem sobre a filosofia. A gente acaba sendo assim, de certa forma, são pessoas privilegiadas que estão aqui debatendo sobre isso, né? (P8 – Roda de Conversa 1).

A partir da reflexão acima, sobre o desenvolvimento do caráter científico na Psicologia, o participante 8 teceu críticas à linha tênue entre um posicionamento derivado de estudos e

investigações aprofundadas sobre um determinado objeto, e posturas avaliativas que não são subsidiadas por referenciais teóricos e metodológicos consistentes. A compreensão dos fenômenos psicológicos baseados em “opiniões” se apresenta como uma preocupação em uma área que está em desenvolvimento e construção, como a Psicologia. Se por um lado a Psicologia se constitui a partir de amplo arcabouço epistemológico, teórico e metodológico, configurando-se como espaço para diferentes perspectivas, por outro é necessário investigações mais contextualizadas, baseadas em fatos e na produção do conhecimento da área para que não perca seu caráter científico.

Segundo Figueiredo (2015), o interesse pelas questões epistemológicas não era algo que mobilizava interesse da categoria nas duas primeiras décadas de sua institucionalização. Entretanto, este cenário vem mudando nos últimos trinta anos, estimulado, por um lado, pela dedicação de vários estudiosos à historiografia da ciência, e por outro pelos diversos movimentos que se esforçam para compreender as contradições constitutivas deste campo. Atualmente, a Psicologia está organizada em torno de uma grande variedade de modelos teóricos e metodológicos de investigação científica. Entendemos que essas diferenças acompanham os movimentos de mudança da própria Filosofia da Ciência, em que as diferenças não devem se anular, nem atrapalhar o crescimento e a produção intelectual deste campo.

Com efeito, sabemos que as diferentes teorias foram formuladas por diferentes pessoas, em diferentes momentos históricos, e à serviço de diferentes propósitos, de maneira que olhar para o campo psicológico é perceber, em sua historicidade, que seu desenvolvimento se deu em muitas direções, articulado a um conjunto de produções teórico-metodológicas plurais, sustentadas por discursos antagônicos.

Nesta direção, é imprescindível considerar os distintos projetos que têm sustentado a Psicologia nestes 60 anos de existência, uma vez que nenhuma compreensão da realidade se configura de forma alheia ou neutra frente às problemáticas da vida cotidiana. Pelo contrário, toda atuação e leitura de mundo assume um lugar, uma ação política, que está inscrita nos múltiplos discursos teóricos e metodológicos que orientam e subsidiam às ciências humanas e sociais, bem como as diferentes práticas da/os psicóloga/os. Diante dessa lógica, compreende-se que o exercício do diálogo, bem como da coexistência teórica pacífica entre as diferentes teorias presentes no processo formativo se apresenta como um desafio histórico para a Psicologia (DRAWIN, 2009; FERRARINI; CAMARGO, 2012; FIGUEIREDO, 2015).

Outras reflexões podem ser adicionadas, como o resgate da concepção da Psicologia como um conhecimento fronteiro, que se constitui pelo diálogo e progride na intersecção com

outros saberes e práticas. Conforme Drawin (2009, p. 57), “a psicologia é um campo polissêmico que, em razão de sua própria dispersividade interna, ocupa um lugar estratégico e mediador no sistema altamente complexo dos saberes contemporâneos”. De tal modo, pensar a Psicologia em fronteira implica problematizar e recusar a concepção totalizante de um sujeito universal e de uma ciência unitária que consegue englobar e unificar todas as vertentes. É, portanto, assumir uma atitude interrogativa perante o conhecimento psicológico já estabelecido.

Questões como estas revelam a dificuldade da formação de lidar com conhecimentos que não são balizados, a priori, pelas teorias clássicas da Psicologia, pois tais conhecimentos se encontram nas fronteiras, no contato com a alteridade, com o conhecimento interdisciplinar. Sob essa lógica, há uma preocupação de que as teorias não fiquem fechadas em si mesmas, alheias à alteridade, engendrando posturas totalitárias de unificação e aniquilação das diferenças, passando a se constituir em dogmas. Por outro lado, também é preciso ter o cuidado com o “ecletismo” irrefletido, utilizado muitas vezes para enfrentar os dilemas postos pela pluralidade epistemológica (FIGUEIREDO, 2015).

Nesses termos, compreender a fragmentação do conhecimento psicológico é reconhecer a existência de fronteiras, as quais se estruturam de maneira mais ou menos definidas, rígidas ou flexíveis, com maior ou menor possibilidade de interação e diálogo. Tais condições podem corroborar tanto para a reprodução quanto com a transformação da realidade, de modo que, a depender do viés formativo adotado, ele pode assumir características de continuidade de uma cultura psicológica engessada, acrílica e deslocada da realidade, uma vez que é na fronteira que lidamos com as diferenças, com os antagonismos que foram sendo produzidos na própria história da Psicologia e em interface com outros campos do saber.

Entretanto, buscar estratégias de diálogos entre as fronteiras é um movimento que não isenta a necessidade de lidar com os dilemas e disputas derivadas da fragmentação do conhecimento psicológico, principalmente quando essas polarizações estão presentes no interior das instituições acadêmicas, dividindo, na maioria das vezes, o próprio grupo de docentes – aspecto que também reflete nos estudantes, uma vez que, quando passam a conhecer a diversidade do campo, muitos se veem compelidos a enfrentar a questão da pluralidade por um viés dicotômico, supervalorizando um conhecimento/prática em detrimento do outro. Certas situações podem, inclusive, gerar tensões e conflitos pela forma inadequada com que se lida com as diferenças. A seguir, pontuamos uma das falas que remeteu à reprodução da cisão entre áreas na Psicologia:

Essa cisão da Psicologia, essa dualidade, essa dicotomia, da clínica versus social. É a gente visualizar como isso tá na raiz da história da Psicologia e isso, não sei se no cotidiano com todos os professores ou estudantes, mas é muito comum a gente ver ‘ah, professora eu quero estudar o indivíduo, o indivíduo no campo social’. Aí eu fico pensando: ‘meu deus, como ele vai saber do indivíduo sem fazer essa interlocução, né’. Que cabe dentro da fala do [P8] também. Acho que [P8] é isso assim, essa base epistemológica. Porque quando a gente vai discutir pluralidades e o porquê precisa ter psicologia disso, psicologia daquilo, teoria A, teoria B, teoria C. Eu acho que não é bem isso, porque a gente não dá conta, né. É muito mais a gente compreender qual o lugar, as linhas, o caminho, a concepção de homem, de sociedade que vai ser estabelecida, as relações que a gente pode fazer e pelo menos foi isso, a partir das falas deles, matutando comigo assim (P11 – Roda de Conversa 1).

Qual é, por exemplo, a situação que se estuda na psicologia? Quem são essas pessoas que estão falando em psicologia? Psicologia para quem? E aí, a gente vem com uma ideia pronta de Psicologia e a universidade ela tem uma dificuldade de transformar esse processo, da ideia do psicólogo clínico do começo ao fim. Essa lógica, por exemplo, de Psicologia social versus Psicologia clínica ela é tão medonha que muita gente sai daqui acreditando que psicologia social é uma abordagem, entende? Sem entender que a psicologia social é essa coisa tão ampla que tá em todo canto, em todo tipo de atuação. E sem entender aquele quê social que está atuando ali o tempo todo na psicologia clínica. Você não tem como trabalhar o sofrimento do sujeito sem saber aonde ele está, né? Por isso eu falei em abstração, [P8], porque o estagiário senta na clínica em frente a um cliente, uma mulher, idosa, 70 e tantos anos, com dadas situações, marido morreu, os filhos abandonaram ela, etc., e ele vai tentar trabalhar com essa mulher achando que não está fazendo um trabalho social. Eu estou trabalhando com esse sujeito em sofrimento na minha frente e é isso, meu trabalho não tem nada de social. Nós temos uma pessoa idosa, que é aposentada e o idoso é renegado. Temos uma mãe abandonada. Temos uma mulher que mora só, que veio de uma cultura em que ela é extremamente dependente do marido, o marido morreu e ela está só mais uma vez. E aí eu vou tentar entender que este sujeito passou por um processo de luto *deste* sujeito, e que *este* sujeito foi abandonado por um processo de abandono *desse* sujeito, e tentando fechar o tempo inteiro, esquecendo de todas essas outras questões. Essa divisão ela é medonha nesse sentido (P2 – Roda de Conversa 1, grifos indicam entonação).

Os dois participantes fazem referência, em seus enunciados, a duas áreas teórico-práticas na Psicologia que, historicamente, foram sendo estruturadas em terrenos epistemológicos e ideológicos distintos, e por vezes distantes, uma vez que desenvolvem suas práticas sustentadas por visões de mundo e de homem análogas. Isso, por sua vez, contribuiu para que a relação entre o campo da Psicologia Clínica e da Psicologia Social fosse delineado por embates através de formulações discursivas distintas e em oposição, principalmente amparadas pela compreensão de que o modelo de intervenção individual é do domínio da clínica, enquanto a intervenção com foco em grupos e coletividades estaria ligada à Psicologia Social.

Não é novidade que a leitura dessas dimensões, separadamente, tem sido amplamente difundida na formação teórica e prática da/o psicóloga/o, produzindo relações ambíguas, conflituosas, reificadoras, e muitas vezes irreconciliáveis. Este posicionamento foi favorecido, por um lado, pelo lugar político assumido pela Psicologia Social na conjuntura de oposição ao regime ditatorial e na transição para o regime democrático, empenhando-se na construção de

uma Psicologia politicamente engajada e crítica, voltada para as demandas da realidade social brasileira; e, por outro lado, pelos limites do modelo clínico liberal privatista, que adotou um modelo de atuação individual, prescritivo, apolítico e a-histórico; reificando a experiência de intimidade, a concepção de individualismo e o entendimento de subjetividade privatizada, desconsiderando a complexidade dos processos multideterminados de subjetivação (FERREIRA, 2006; FIGUEIREDO, 2015).

Nóbrega (2017) e Drawin (2009) assinalam que o entendimento da clínica apartada da dimensão social contribui para a manutenção do modelo clínico tradicional com foco na dimensão intrapsíquica, descontextualizada do meio social, voltada a uma atuação privada, que atende à lógica da regulação e do controle social, fortalecendo, assim, a relação entre Psicologia e individualismo. Assim, quando os participantes debatem sobre o modelo clínico e o lugar do social nas práticas psicológicas, eles criam condições para que essa cisão seja problematizada, uma vez que urge a necessidade de refletir e ampliar, sob uma perspectiva política e crítica, as fronteiras que demarcam as práticas profissionais. Conforme Dantas (2010, p. 623), essa questão versa sobre o “reducionismo de uma formação apenas pautada num conjunto de obras fechadas em si mesmas ditas verdadeiras que acreditam dar conta das questões que envolvem nossa subjetividade”.

Nessa perspectiva, há o interesse em fazer avançar as teorias cristalizadas nesses dois cenários, as quais encerradas em si mesmas acabam contribuindo no aprofundamento das heterogeneidades e na ausência de diálogo, produzindo, por conseguinte, atuações alienadas e acrílicas. A manutenção rígida desta divisão também carrega implicações pedagógicas limitadoras, pois ajuda a promover a ideia de que o compromisso social e político da Psicologia está localizado apenas no campo da Psicologia Social, o que entendemos não ser verdade. Com efeito, tal narrativa contribui para a manutenção do pensamento dicotômico, que tem agenciado a polarização entre os campos do conhecimento psicológico, arregimentando o pressuposto da supremacia de um referencial teórico-metodológico em detrimento de outros, impedindo, assim, a realização de diálogos horizontais e respeitosos no seio da categoria.

Nesta direção, é comum perceber a existência de disputas e discussões na Psicologia relativas a atuações que são socialmente comprometidas e quais não são. Nas palavras de Yamamoto (2012, p. 13), essa linha de compreensão leva a uma “avaliação maniqueísta que coloca, de um lado, determinadas formas de inserção profissional como comprometidas socialmente, e, de outro, aquelas não comprometidas socialmente”. Por outro lado, entendemos que nem todas as práticas psicológicas assumem o compromisso político que envolve ações de transformação do sujeito e da sociedade, indo além do indivíduo, pois compreende questões

coletivas, políticas e relações de poder. Nesse sentido, as questões que envolvem esse debate remetem-nos a um cenário controverso e complexo, marcado pela “unidade de diversos” que delinea a profissão.

Entretanto, em detrimento desta realidade, é possível observar a emergência de uma concepção que defende que a prática política na Psicologia não esteja vinculada, necessariamente, a uma determinada área de estudo, mas sim a um posicionamento do/a psicólogo/a. De acordo com Yamamoto (2012, p. 11) “toda ação profissional, esteja o psicólogo ciente ou não, comporta uma dimensão política, pelo fato de o profissional estar envolvido com as relações de poder da sociedade. Ignorar essa dimensão representa assumir as já superadas teses sobre a neutralidade da técnica”. O autor, nesse texto, chama a atenção para a responsabilidade política da/o psicóloga/o no desenvolvimento de sua atividade profissional. Embora possam se identificar posições políticas mais consolidadas, entende-se que a dimensão política da profissão é aquela que envolve e considera as consequências sociais de sua atividade profissional, colocando em análise o lugar do saber-poder ocupado. Contudo, forma-se o profissional sem que ele tenha a compreensão da dimensão política da sua ação profissional, qualquer que seja ela.

Colocar em pauta essas questões significa entender que existe a necessidade de cada vez mais aproximar a formação acadêmica da formação social, cultural, histórica e política da sociedade brasileira. Sob tais circunstâncias, é necessária a emergência de um discurso que sustente, minimamente, um movimento que busque romper com os modelos naturalizados na Psicologia, ampliando o debate da formação profissional. Ademais, neste contexto há diversos modos de compreender e debater a pluralidade epistemológica dentro do campo da Psicologia, de maneira que o investimento em uma formação continuada que abra diálogos com modelos diversos dos tradicionais são formas importantes de enfrentamento as disputas que se estabelecem neste cenário.

Na busca por resistir às ações alienantes e descomprometidas encampadas pela clínica psicológica clássica, vários autores (TEIXEIRA, 1997; SILVA, 2001; BARRETO, 2001; NEVES; JOSEPHSON, 2002; DUTRA, 2004; SOUZA, 2007; LIMA; MACEDO; CERVENY, 2015; ROMAGNOLI, 2006, 2017; ROMAGNOLI *et al.*, 2009) apontam que este campo vem passando por inúmeras transformações conceituais em seus referenciais teóricos e epistemológicos desde o período de redemocratização política no país, quando o modelo de atuação clínica passou a ser questionado, provocando na categoria a necessidade de repensar os fundamentos de sua prática, com fins a responder às demandas sociais anteriormente negadas (MELLO, 1989; ACHCAR, 1994; DIMENSTEIN, 1998, 2000; BOCK, 2009a; FERREIRA NETO, 2010).

Esses estudos indicam que as discussões neste âmbito têm buscado aproximar a clínica dos contextos e debates sociais e políticos na atualidade, corroborando com uma maior articulação entre a clínica e o social, estimulando a adesão a uma postura crítica, sustentada por uma ação clínica pautada em um *ethos* e em micropolíticas de cuidado (SILVA, 2001). Em que pese o referencial teórico do psicólogo clínico se constituir uma de suas ferramentas de trabalho, inclusive sob a qual se constrói o seu entendimento de “clínica”, nesse novo cenário os autores advogam que o referencial teórico deixe de ocupar o espaço central de sua prática, passando a adotar uma postura, uma atitude, através das quais expressa um posicionamento ético e político diante do sofrimento. Nesta direção, Dutra (2004, p. 384) defende que “o ato clínico se pautará muito mais por uma ética do que por referenciais teóricos fechados”. Assim sendo, a questão ética para a Psicologia clínica vem ganhando cada vez mais espaço, se tornando um marco que provoca deslocamentos, rupturas e movimentos contra-hegemônicos nessa conjuntura.

Por fim, neste referente, gostaríamos de pontuar a relação feita pelos participantes entre as disputas epistemológicas e o estabelecimento dos vínculos e afetos no curso. Vejamos a seguinte narrativa:

Uma coisa que eu queria, se possível quando a gente voltar a se encontrar é falar sobre o nosso vínculo. Assim, todas essas falas sobre as disputas e tal, elas perpassam em uma coisa que me incomodava muito, que era nosso vínculo aqui na universidade. Que é um vínculo que, pra mim, é extremamente complicado. Então, eu queria que fosse um dos pontos que a gente pudesse também discutir, sobre como isso tudo interfere no nosso vínculo aqui, nas dificuldades de manter relações com os nossos colegas mesmo e até com os professores. / [Cássia, pesquisadora] Você quer falar sobre isso agora? / [P5 continua] Não. Era só pra gente debater sobre isso mesmo. É um ponto, que eu acho bem interessante da gente colocar, porque parece que foi uma coisa que refletiu em toda a nossa relação durante o curso, sabe? E, às vezes, a gente se pegava, por exemplo, toda vez que a gente falou em disputa e dicotomia eu pensava ‘poxa, isso aconteceu comigo’. Era assim: ‘eu acho isso legal, mas eu também acho aquilo’. Mas, eu não podia fazer as duas coisas, porque um puxava a minha perna de um lado e outro puxava do outro porque eu não podia e eu ficava assim [estende braços e pernas para exemplificar que ficava esticada de todos os lados]. Até que depois de eu ficar assim, eu peguei e disse: ‘não, não vai ser nem um nem outro’. E aí abri mão de duas coisas que eu achava que poderia ser meu direcionamento, entendeu? Aí eu achei que em cada fala apareceu um pouquinho disso, então acho que seria interessante a gente falar sobre esses vínculos e dessa dificuldade que a gente tem também de mantê-los. De onde eu vim não me preparava pra esse impacto, sabe? Das relações, sabe? / [Cássia] E como você percebe a relações aqui? / [P5] Eu acho, assim, eu percebo as relações muito conflituosas. Mas não no sentido de conflitos que deles saem coisas boas, sabe? Os conflitos geralmente saem coisas que você acha que é pior. As vezes pior do que você esperava, digamos assim. São relações extremamente, que é desse jeito eu falei, que um te puxa de um lado e um te puxa do outro, digamos assim. Aí você fica ‘que é isso?’, ‘que é isso aqui?’. Aí eu ficava sempre me perguntando ‘poxa, será que é um problema aqui?’. E às vezes quando você comenta com alguém, o povo diz ‘mas no curso de psicologia?’, eu digo que é, é estranho (P5 – Roda de Conversa 1).

A fala da participante 5 expõe a maneira com que as disputas epistemológicas estão presentes no curso e as tensões que elas produzem nas relações desse contexto. A participante nomeia esse processo como “conflituoso”, e tece comentários sobre como esse conflito a afetou no percurso da sua formação, marcando-a de forma negativa, uma vez que precisou renunciar a alguns interesses como forma de enfrentamento da disputa instituída no curso. O enunciado acima tocou os demais participantes do grupo, que prontamente continuaram discutindo a questão:

Acho interessante toda essa dicotomia mais genérica que a gente fala, da história da Psicologia e como é que ela se monta nesse polo, em Palmeira. Porque ela, aparentemente, ela se inicia, ela dá a entender que ela se inicia em um ambiente afetivo, e depois ela tende a jogar para os aspectos epistemológicos, não o contrário. [...] Eu observo essa ideia, de que essa dicotomia que existe aqui dentro, ela é antes afetiva e depois epistemológica. Ela traz uma face contrária, mas ela não é. Ela começa muito mais nesse aspecto da afetividade. A gente começa a se dividir por nomes que a gente não sabe. Pessoas já entram na Universidade ‘eu sou analista de comportamento. Eu gosto da análise. Eu gosto da análise do comportamento’. As pessoas estão no 1º período e já olham feio para os gestalt-terapeutas do 10º período. E já olham feio para os da psicologia social do 7º período que estão começando a estagiar, mas eles têm uma identidade que eles não sabem o que é. Aqui é uma realidade única e própria que eu acho que você não encontraria em outro lugar. Em outros lugares isso possivelmente, acredito eu, se formariam de outras maneiras, também afetivamente prejudiciais, mas aqui, nesse sentido, eu acho que essa questão epistemológica ela passa muito antes numa questão afetiva (P2 – Roda de Conversa 1).

Eu percebo muito que determinadas temáticas, quando eu vou propor determinadas temáticas em sala de aula, o afeto, há um obstáculo tão grande a certas discussões que as pessoas até faltam, ou não me olham. / [P7] eu também sentia isso. / [P11 continua] Eu sou uma professora que eu gosto de olhar pro aluno, eu ando de óculos porque eu gosto de olhar para cara do aluno, vê se ele tá entendendo. E aí eu ficava angustiada. Fico, porque acontece ainda. Fico angustiada porque eu tô trazendo ali uma coisa que é importante, pelo menos pra mim, que eu considero que é pra provocar, e aí de repente tem alguém ali no celular ou escrevendo ou conversando ou sai. E eu digo ‘volte’, muitas vezes. ‘Volte, é com você mesmo que eu quero dialogar’. É estranho isso da gente ser, a gente não consegue mais nem dialogar com a pessoa. A gente nem consegue propor coisas diferentes, porque parece que já tá dito. Já tá posto. ‘Eu já sei o que você vai dizer, não preciso mais que você me diga, não preciso mais da sua fala’. Só que talvez o que eles sabem da minha fala não é exatamente o que eu gostaria de dizer. E é angustiante pra um professor que trabalha dentro de um processo que eu compreendo como dialógico, e fica faltando a outra ponta, às vezes. Aí eu pergunto ‘tô falando sozinha? tô falando só?’ (P11 – Roda de Conversa 1).

Eu quero dizer assim, pra mim foi muito interessante o que, quando [P5] fala assim dos conflitos. Eu achei bem interessante que você diz assim, eu achei que você ia falar que o problema é o conflito. E aí você diz ‘não é o conflito, é desse conflito não sair uma coisa produtiva’. Então, o conflito não é o problema. O problema é de fato como esse conflito está estabelecido. Como é que ele é construído, e não necessariamente o fato de ele existir. Porque aí, eu acho que dentro da história da Psicologia faz parte esse movimento, esse feito. A gente vê nos congressos isso acontecendo, quando circula nos espaços, a gente vê que isso é um conflito que perpassa em muitos espaços. É importante pensar, porque não é isso que a gente quer de Psicologia, não é essa Psicologia que a gente quer. E aí o que eu queria dizer é o seguinte, pra fechar a história. Quando a gente fez o encontro consultivo, eu escutei de ex-alunos dizendo assim ‘nossa, quando eu saí foi que eu vi o quanto eu me fechei

nesse curso e deixei de aprender coisas porque eu me fechei numa teoria, numa linha, numa ideia de Psicologia que não cabia mais nada'. Porque o problema é que é uma Psicologia que não cabe mais nada, não entra mais nada. Não entra conhecimento mais nenhum. Não aceita mais nada. Resolve todos os problemas. O primeiro período pra mim é o fim da picada ouvir uma coisa dessa: 'no primeiro período eu me fecho numa coisa'. E aí o que eu mais digo 'minha gente vá pra congresso, vá pra outro canto, vão ouvir outras coisas, vão ouvir outros professores, vão ver outras pessoas até daquela linha'. Não é só na Psicologia, mas todos os profissionais, existem aqueles que são da bandeira, que levantam, que se não acreditar nisso aqui, as outras coisas não prestam. Existe, em todo canto. Mas eu acho que na hora que a gente encontra espaços de discussão, faz a gente refletir a multiplicidade, as potencialidades que existem. E aí eu acho que é contra isso que a gente vem resistindo (P12 – Roda de Conversa 1).

Eu fico pensando nessas questões que vocês trouxeram, que são gritantes. Mas eu penso que a gente às vezes esbarra em problemas de certa forma falsos. Porque você fala dessa questão da afetividade, do campo relacional como coisas diferentes, né. A vivência como a diferença do afeto. Realmente esses afetos perpassam a sociedade e acabam penetrando nessa bolha que a gente tá aqui, que acaba sendo uma bolha. Essas forças, esses afetos estão por aqui. O discurso fascista, esse discurso opressivo, essa legitimidade do poder, está em todo lugar. E aí ganha forma na figura de uma pessoa e a gente inevitavelmente tende a se relacionar de maneira causal. Então, é como se aquele objeto, aquela forma, é que causasse isso, e não as forças que atravessam e ganham forma naquela pessoa. E a gente acaba combatendo a pessoa, sendo que as formas estão aí, as forças estão aí. A gente acaba meio que alimentando, na verdade, acaba fortalecendo esse discurso. A gente acaba dando visibilidade. Porque a estratégia oposta é invisibilizar e a gente acaba dando visibilidade, que a gente acaba combatendo. Acaba sendo que é algo material, mas acaba sendo um inimigo abstrato, porque mesmo que esse sujeito, essa forma se enfraqueça, ou tenha, como você falou, em outro lugar isso ganha outras formas, é o mesmo discurso, são as mesmas forças, mas ganham outra forma. Mesmo que essa forma saia daqui, vai haver outra forma que também difunda essas forças, que também faça isso perpassar o cotidiano. Como eu falei desde o início, não é uma pessoa, nem é aqui em Palmeira dos Índios, nem a nossa Psicologia alagoana. Isso acaba atravessando a gente, faz parte do nosso dia a dia. Aí eu acho que é muito mais esse campo do afeto que acaba sendo um caminho não tão racional. É tipo, que bom que não é racionalizante, nem racional, e vai tudo mais pro lado do afeto, né, do contato, dessa fronteira que a gente acaba ultrapassando e mantendo sem intenção, não tentando racionalizar, nem tentando capturar. Porque a gente vai pro mesmo caminho, se a gente também tenta definir que aqui é o caminho certo, que esse caminho é o melhor da Psicologia, a gente vai tá entrando no mesmo tipo de discurso, né? (P8 – Roda de Conversa 1).

Em linhas gerais, as declarações acima aprofundam a discussão sobre a formação em Palmeira dos Índios, indicando o quanto as disputas teórico-epistemológicas têm configurado um campo de tensão e angústia entre discentes e docentes. Ambos descrevem questões abertas e presentes nesse processo formativo, que interferem no estabelecimento de vínculos e nas relações cotidianas de trabalho e estudo. Observa-se, mais uma vez, que a coexistência teórica pacífica, que falamos anteriormente, ultrapassa os relatos históricos e ganham contornos próprios na formação em Palmeira dos Índios, tornando-se, de fato, um desafio para o curso. Para tanto, a dimensão afetiva foi trazida no diálogo na Roda como um contributo fundamental no

processo de aproximação e distanciamento com as diferentes teorias psicológicas e, consequentemente, com as escolhas realizadas pelos estudantes.

O participante 2 defende que o posicionamento epistemológico na formação é provocado, inicialmente, pela via do afeto, e depois transportado para o campo da racionalidade epistemológica. Segundo essa argumentação, compreende-se que a atração e/ou aversão a determinados enfoques é acionada, em primeira instância, por afinidades e apreensões no âmbito das ressonâncias afetivas do que, necessariamente, por um exercício racional. Ao falar que as pessoas, nos primeiros momentos do curso, já começam a se “dividir por nomes que a gente não sabe”, este participante endossa a ideia de que as escolhas realizadas não contêm, ainda, condições intelectuais de serem feitas, uma vez que lhe faltam conhecimentos mais estruturados para tal; por isso a escolha recairia no âmbito dos afetos, trazendo implicações nas relações no curso.

Pensar a respeito de como as escolhas epistêmicas são atravessadas pelo afeto traz um deslocamento importante na compreensão de como as escolhas e dilemas epistemológicos, políticos e até éticos provocam debates e sofrem enfrentamentos na academia. É importante considerar que a presença de componentes afetivos nas relações estabelecidas no curso é um dos elementos responsáveis por instigar a vontade de saber, a disposição em aprender e rever as próprias concepções e visões de mundo. Portanto, o envolvimento afetivo deve ser acolhido em sua relevância, considerando que as escolhas não são definidas puramente pelo âmbito da racionalidade e da objetividade.

Tal reflexão, coaduna com a perspectiva de Figueiredo (2015) que, ao debater sobre as vicissitudes do projeto epistemológico da Psicologia, relata que é como se muito antes de estar em condição de fazer sua escolha, o estudante e futuro profissional já tivesse sido escolhido, “como que fígados por dimensões muito pouco visíveis e objetáveis das teorias nas suas relações subterrâneas com aspectos também obscuros de nós mesmos” (FIGUEIREDO, 2015, p. 45).

Entendemos que o autor, nessa posição, buscou questionar os discursos que naturalizam o domínio da racionalidade diante das escolhas realizadas na profissão, principalmente sob a argumentação da eficiência e eficácia de determinados caminhos teóricos e metodológicos em detrimento de outros. Neste sentido, o participante 8 corrobora lembrando que o campo racional e o campo afetivo não são excludentes, ao contrário, os afetos perpassam a racionalidade e vice-versa. Insistir na separação desses aspectos é recair na reprodução da cisão entre teoria e empiria, racionalidade e afetividade, social e clínica, clínica e política, dentre outras divisões que alimentam a posição de neutralidade e de superior objetividade e cientificidade na Psicologia.

A despeito desse cenário, é importante refletir que o conhecimento não é estanque e nem puro, ele é movimento dialético sempre.

Outro aspecto relevante de ser mencionado é que os enunciados revelam uma disputa de narrativas a respeito das tensões geradas pelas diferenças epistemológicas e de posicionamento no curso. Uma primeira narrativa está ligada à dimensão afetiva, citada anteriormente, em que se defende que as dimensões do afeto é o que orienta a forma de lidar com as tensões epistemológicas. Vejamos mais uma fala do participante 2, que voltou a se posicionar sobre isso na segunda Roda de Conversa:

[...] recentemente eu tenho tido contato com pessoal do meu laboratório, que é em sua maioria Behaviorista, e eu tenho conhecido um behaviorismo que eu não conhecia. E aí eu conversei com uma amiga da graduação que é behaviorista, e eu disse: ‘é uma coisa interessante porque durante a graduação eu não tive elementos honestos o suficiente para não escolher pelo behaviorismo, né?’ Eu não escolhi o behaviorismo simplesmente por questões afetivas, e eu escolhi a Gestalt-terapia por questões propriamente afetivas. Hoje continuo não me interessando entrar na linha Behaviorista, mas de forma honesta, né. Entendendo o que é que eu não estou escolhendo. Entendendo o que eu estou optando em não seguir, eu acho que isso faz uma diferença muito grande na construção profissional da gente [...] porque eu acho que a gente refletiu positivamente no primeiro encontro de que muitas coisas que acontecem em Palmeira não acontecem ali porque simplesmente elas acontecem ali e pronto. Mas elas chegam ali através de um determinado processo, né, através de uma determinada dinâmica. Eu acho que trata da gente elucidar que a afetividade é a forma talvez principal, ou mais comum, através da qual essas coisas se materializam. Essas coisas se materializam para gente como afetividade. A questão da disputa, porque a academia é uma disputa, a questão das tensões epistemológicas, elas acabam se materializando também a partir da afetividade. O problema epistemológico acaba se tornando um problema afetivo. E acho que a uma coisa que gente já colocou no nosso primeiro encontro, mas acho que é sempre importante a gente trazer: a tensão epistemológica não é um problema, ela é uma condição, dialética, se for por uma perspectiva dialética, você não tem como anular um dos elementos da dialética, eles precisam existir sempre, e vai ser sempre uma existência de tensão. Mas eu também fico pensando os efeitos afetivos que isso tem. Quantas afetividades a gente não acaba, acho que é um termo forte, mas quantas afetividades a gente não acaba moendo durante esse processo de tensão pra gente conseguir construir, vamos dizer assim, novas Psicologias, novas formas de prática. E, como é que a gente vai processando isso [...] (P2 – Roda de Conversa 2).

A narrativa apresentada reconhece que a materialização das disputas e tensões epistemológicas em Palmeira é atravessada por aspectos da afetividade. Assim sendo, uma tensão criada no campo das disputas teóricas pode se desdobrar em uma questão/tensão afetiva e até pessoal. Nesse sentido, as experiências na formação tendem a ultrapassar a dimensão da produção de saberes, práticas, racionalidades e manejo técnico-profissional, pois expressa sentidos, afetos e concepções morais e valores particulares, que (re)produzem modos de subjetivação dominantes, dicotômicos e, por vezes, violentos.

Como exposto em observações anteriores, entendemos que todos os participantes interagem no contexto da formação tendo como horizonte apreciativo suas próprias experiências, geralmente assentadas em suas formações ideológicas e nos papéis sociais que desempenham. Nesse sentido, as palavras e as contrapalavras que emergem em momentos de diálogo como esse devem ser reconhecidas como signos produzidos por sujeitos sociais historicamente situados, que, a partir de uma determinada visão de mundo e de seus valores, referenciam seus enunciados. Em outras palavras, é preciso compreender a história dos sujeitos, suas relações sociais e as formas de produção da vida cotidiana como elementos responsáveis pelo conhecimento e tensões na Psicologia.

Outra narrativa pautada nos enunciados justifica que as tensões epistemológicas na Psicologia fazem parte de sua história e de seus modelos conceituais, derivados da historicidade intrínseca dos objetos que busca apreender. Ou seja, como qualquer outra ciência, a Psicologia é uma construção humana condicionada pelas relações históricas, culturais, econômicas e sociais e, por isso, é utilizada por sujeitos diferentes com objetivos e intenções diversas. Portanto, as tensões e disputas contribuíram para dar materialidade ao campo psicológico nos diversos aspectos que lhe definem, o que não é visto, por alguns, como um problema em si mesmo.

Nesta perspectiva, as tensões não são geradas no vazio, sem intenções. Pelo contrário, a Psicologia, enquanto ciência e profissão, é engajada, socialmente referenciada e seu conhecimento é sempre interessado, o que implica na necessidade de problematizar a pretensa objetividade da sua ação, considerando que conflitos e tensionamentos vão existir em um terreno diverso teoricamente.

[...] o [P2] trouxe uma palavrinha que deu uma clareza para mim. Eu tava meio incomodada com essa ideia de conflitos epistemológicos, no sentido de que os conflitos epistemológicos sejam os causadores, que não é. Não necessariamente. Pode ser que eu tenha interpretado assim, porque eu entendo isso. Eu trago isso em sala de aula. Acho que fazendo uma ponte com a fala da [P11] também, eu acho que a minha tarefa, é até dizer que eu tenho o direito de não gostar de determinada teoria, mas eu não tenho o direito de dizer que o aluno precisa gostar porque eu gosto ou vice-versa, né. Eu tenho obrigação de apresentar e dizer que eu não sou neutra. Isso é a materialidade dos conflitos e eu acho que têm que existir. A gente tem que apresentar as inconsistências, que a gente entende que são inconsistências. Eu acho que a gente tem que apresentar o que é feliz na teoria, o que é interessante, o que traz como a teoria está, etc., e tal. Mas eu não tenho o direito de, a partir desse meu gostar, querer anular o outro. Que é isso que acontece e que é isso que entristece a gente. E que eu acho que resvala nos conflitos de ordem pessoal, que aí é outra coisa que acaba piorando muito, misturando a ideia dos conflitos epistemológicos nas questões pessoais. São duas coisas diferentes que estão em conflitos e que se relacionam. Eu acho que os conflitos epistemológicos têm sim que existir. A gente tem que trabalhar as questões em sala de aula a forma que elas precisam ser apresentadas e com críticas também (P10 – Roda de Conversa 2).

[...] [P2], eu adorei essa coisa que você falou da tensão epistemológica, da importância. Então, assim, a tensão epistemológica eu sempre via a psicologia dessa forma. A tensão, eu acho que a Psicologia por si só na sua essência ela, ela nos dá, ela nos dá muita oportunidade de respeitar a diversidade. Psicologia em sua essência ela nos dá essa oportunidade. Quando eu vou fazer Psicologia, eu sei que eu estou entrando numa ciência que tem uma série de linhas de pensamento. E aí, a tendência de muita gente, quando vai fazer psicologia, é dizer que o seu caminho é o único caminho correto, né? No fim das contas, não é isso o básico que a gente quer clarear na fala? Então, o que acontece é que a Psicologia ela vem já com isso, é dela. Minha gente, se vocês escolheram Psicologia vocês têm que respeitar a diversidade, basta. Mas, o ser humano ele não consegue ter essa clareza toda, e é por isso que a gente tá aí nesse cenário político-social que a gente tá vivendo. O que acontece é que essa disputa em si, essa tensão, a gente tem dificuldade de lidar com tensão e com conflitos, né. Então, a gente precisa de fato entender que criticar uma teoria, de forma embasada, é uma forma da gente questionar e produzir aquele conhecimento. Questionar uma pergunta de um aluno e ele questionar de volta algumas coisas é para que ele reflita e são formas de pensar. Assim, como a gente reflete quando vocês falam coisas, quando trazem questionamentos, que a gente para assim e faz, nossa! Isso é muito bom na hora que a gente tá no processo de produção de conhecimento. Então, a tensão é por excelência o que é processo de formação. E aí, assim, essa é a Psicologia que eu defendo. Porque assim, o ser humano ele é tão complexo que a gente nunca vai conseguir fazer uma teoria e dizer que ela vai resolver metodologicamente, teoricamente, epistemologicamente todas as situações que se põem. Então, por essência, a gente já entra numa ciência dessa forma. E como a gente tem dificuldade de entender isso. Mas, eu vejo que isso não é uma dificuldade só dentro da Psicologia, é uma dificuldade geral, porque quando a gente defende uma ideia, as pessoas já entendem que a gente tá, conseqüentemente, se opondo a qualquer outra coisa. Então, eu acho que é algo mais amplo mesmo. Mas, eu acho que a Psicologia ela chama muita atenção pra isso e a gente viveu na nossa unidade essa dificuldade, né? (P12 – Roda de Conversa 2).

Como vemos nos relatos acima, as falas tecidas destacam que os tensionamentos, questionamentos, dilemas e conflitos vividos no âmbito da diversidade epistemológica foram, e continuam sendo, indispensáveis para a produção do conhecimento em Psicologia. Nessa ótica, os elementos da ordem do estranhamento, da diferença e da alteridade são constitutivos desse tipo de conhecimento e, por isso, são colocados cotidianamente em debate. Silveira e Hüning (2007) e Drawin (2009), em seus escritos, pontuam que a ausência da diferença acaba extinguindo a possibilidade de novos, e até melhores, ajustes no campo da produção do conhecimento. Diante disso, é importante assegurar a possibilidade de que as diferenças se estabeleçam mesmo que sejam fontes de conflitos.

Neste quesito, a participante 11 ressalta que, para ela, ter maturidade, tanto teórica quanto pessoal, é um aspecto que influencia a condução do debate e, conseqüentemente, dos possíveis conflitos no contexto da formação. Consideramos relevante essa discussão sobre a viabilidade ou não de espaços de debate e diálogo no curso a respeito da pluralidade teórica, pois marca a materialidade das relações de conflito nesta formação, materialidade essa que está impressa na história da constituição da Psicologia brasileira de diversas formas, e que, todavia, ganha contornos específicos no curso em Palmeira dos Índios.

Vê-se, a partir das falas anteriores, que existe uma dificuldade explícita de diálogo entre opções epistemológicas distintas, dificuldade que inicia nos professores e reverbera nos estudantes, ocasionando angústia e dificuldade nas relações, nesse contexto, em diferentes ordens. Diante de tal cenário, evidencia-se que o isolamento teórico, “fechado no nosso próprio quadrado”, tem sido uma estratégia de enfrentamento adotada pelo grupo, principalmente dos docentes, para lidar com a realidade muitas vezes hostil e difícil que acompanha a interlocução teórica no curso. Entretanto, é importante ter cuidado para que essa postura não se transforme em um posicionamento dogmático, em que docentes e discentes fiquem ensurdecidos a outras vozes por estarem trancados em seus “quadrados”.

Por outro lado, a presença do discurso da pluralidade exige que, minimamente, os docentes debatam sobre esses elementos, e, em algum momento, se posicione frente a eles. Autores como Figueiredo (2015), Silveira e Hüning (2007) e Drawin (2009) põem em relevo a dificuldade de manutenção de um espaço de diálogo, assinalando-o, por um lado, como um fato comum na vida daqueles que produzem o conhecimento e, por isto, característica inerente à Psicologia. E, por outro lado, uma peleja do trabalho intelectual que se faz constante e necessária se entendemos que esse percurso nos leva para posições diferentes das que estão instituídas agora. Em todos esses aspectos, é importante ter atenção para a dimensão das relações de poder em vigor na formação, das quais as teorias e práticas fazem parte, seja para reafirmar essas relações, seja para contestá-las.

Nesta direção, Figueiredo (2015) afirma que o estabelecimento da formação do/a psicólogo/a implica na definição de uma relação de forças entre diversas concepções do que seja *fazer, pensar e ensinar* Psicologia. Entretanto, a formação ideal, nesta medida, não existe. O que há são os resultados provisórios do conflito entre perspectivas mais, ou menos, semelhantes, que reivindicam seus lugares em uma teia de tensões.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve como objetivo geral compreender os significados produzidos por docentes e discentes sobre a formação em Psicologia no processo de interiorização das Universidades Públicas, tomando como objeto de investigação o curso de Psicologia na cidade de Palmeira dos Índios (AL). O debate sobre a expansão e interiorização das Universidades no contexto brasileiro é uma discussão contemporânea e acende uma série de discussões que envolve diversos cenários de investigação, como a história do ensino superior, as políticas públicas neste campo, a produção do conhecimento nas Universidades, a democratização do acesso a educação pública, a precarização do ensino e do investimento público, a relação entre universidade e o desenvolvimento nacional, regional e local, dentre outros aspectos.

Nessa perspectiva, ao refletirmos sobre o percurso da expansão das universidades públicas no Brasil, foi possível notar que essa expansão, enquanto política pública, priorizou a interiorização dos *campi* em municípios populosos com baixa receita *per capita*. Esse aspecto promoveu desenvolvimento tanto a nível local quanto regional, uma vez que as novas instituições tiveram uma configuração, na sua quase totalidade, de instituições *multicampus* e multir-regionais.

No cenário da educação superior, a formação em Psicologia no Brasil sempre foi tema amplamente discutido pelos diferentes grupos que constituem esta categoria. Entretanto, por se configurar um campo plural e complexo, são inúmeros os aspectos que delineiam as questões que perpassam esta formação, que é orientada por diversas naturezas, temáticas, teorias, métodos e ângulos de análise distintos. Tais condições mobilizam desafios a serem enfrentados cotidianamente, quer no contexto formativo quer no exercício profissional.

No estudo realizado foi possível perceber que o processo de expansão e interiorização do ensino superior criou uma demanda pela formação em Psicologia até então pouco discutida nos estudos psicológicos. De forma geral, a interiorização enquanto um processo e, como tal, atravessado pelas interações entre o sujeito e seu contexto, tende a produzir novos arranjos nas histórias, experiências, referências, relações e escolhas realizadas, tanto no âmbito pessoal quanto profissional, de cada sujeito. De tal maneira, para além de um reposicionamento institucional, a interiorização das Universidades tem provocado também um reposicionamento dos referenciais teóricos, metodológicos e socioculturais concebidos até então como dominantes.

No caso da expansão da formação em Psicologia para o interior de Alagoas, constatou-se que os referenciais construídos originalmente em outros contextos não foram totalmente des-

tituídos; outrossim, estão em processo de reelaboração, negociação, desconstrução e reconstituição a partir do atual horizonte social e histórico vivenciado por seus atores no agreste alagoano. Todavia, o processo de interiorização da Psicologia tem exigido a realização de uma revisão dos conhecimentos e práticas psicológicas na atual conjuntura social, econômica e histórica no Brasil, considerando o crescimento pelas demandas desta categoria.

Ao considerar o estudo dos significados e sentidos, na perspectiva histórico-cultural, entende-se que os processos de significação se organizam mediante o encontro das experiências coletivas e particulares de cada sujeito sob os contornos da historicidade. Nesta direção, este estudo identificou que os significados da formação em Palmeira dos Índios, em muitos aspectos, se apresentaram de maneira ambivalente. Se do ponto de vista da interiorização a proposta foi democratizar o acesso às formações que eram ofertadas originalmente em contextos urbanos, por outro, tal formação tem sido marcada por discursos e dilemas produzidos em contextos distintos do qual ela está inserida, impedindo a construção de uma identidade que lhe seja própria e que considere os contornos do seu tempo e seu espaço.

Compreendemos que as experiências da formação em Psicologia no cenário da interiorização universitária foram tomadas de significados e sentidos diferentes, em uma relação dialógica e dialética produzida na interrelação entre atores e território. Para Vigotski (1996), a interação social, capitaneada pela linguagem, é um caminho que promove a formação da consciência do sujeito. É, portanto, no movimento de interação dialógica que o conhecimento pode ser desenvolvido e ganha significado, constituindo realidades e possibilitando a formação dos processos de consciência sobre determinados fenômenos.

Neste trabalho os significados e sentidos ligados à interiorização foram colocados em disputa durante todo o diálogo nas rodas de conversa, sendo negociados no próprio grupo, quando os participantes passavam a concordar, discordar, refutar, complementar ou silenciar no diálogo instituído. Neste sentido, constatamos que foram diversos os significados dados à formação do/a psicólogo/a no interior alagoano e que, em geral, estes reúnem aspectos ligados à oportunidade de estudo e trabalho, à formação técnica, a pluralidade epistêmica, a possibilidade de mudanças, afetos, lutas, resistências e ambivalências viabilizadas pela interface com os contornos da educação pública.

Se por um lado existe a compreensão de que a interiorização foi importante no processo de democratização do acesso à educação superior pública – pois representou a oportunidade de muitos jovens terem acesso a uma formação graduada sem precisar se deslocar para a capital do estado – por outro ela foi fundamentalmente marcada por um processo de inclusão repleto

de fragilidades. Compreendemos que a interiorização foi, e continua sendo, um processo necessário de inclusão social, política, étnica e econômica; contudo, é necessária uma atenção maior na implementação desta política pública para que não se acentue ainda mais as desigualdades educacionais.

Assim, mesmo conseguindo se inserir em “novos” contextos socioespaciais, este estudo evidenciou que a Psicologia, de forma geral, continua reproduzindo, em certa medida, o discurso desenvolvido a partir das experiências dos sujeitos que vivem nos espaços urbanos das grandes capitais, tomado sob o viés da universalidade, que marcam os processos de colonialidade. Tais condições corroboram para que a expansão do conhecimento psicológico ocorra de forma descompassada entre a demanda real dos sujeitos, seu espaço sócio-territorial e as demandas dos serviços, do mercado de trabalho, para a qual o trabalho do psicólogo se dirige dentro de um sistema econômico neoliberal.

Neste estudo, notou-se ainda a permanência de um currículo conservador, que carrega as marcas das concepções disciplinares e conteudistas sustentadas pelo modelo do currículo mínimo, dialogando fortemente com a condição de precariedade com a qual a interiorização da Universidade em Alagoas foi concretizada, tecendo reflexos no cotidiano das práticas do curso. A manutenção de um perfil profissional alinhado a conteúdos mais clássicos no campo da Psicologia reverbera nas materialidades e imaterialidades, nas ações e relações produzidas no cotidiano do curso, expressas nas contradições, nos dilemas e disputas vivenciadas e relatadas nas rodas de conversa pelos docentes e discentes.

A reformulação do PPC, empreendida em 2018, instalou uma via de resposta às necessidades de diálogo com a realidade local e suas interfaces com as produções históricas que convocam uma formação e uma atuação do/a psicólogo/a que esteja amparada em concepções e fazeres psicológicos que dialoguem com a realidade do curso. Assim, é necessário que a formação se comprometa a realizar uma releitura dos principais constructos psicológicos para pensar a realidade regional e territorializar as experiências e fenômenos Psi sobre o mundo, vividos pelos variados atores que compõem a vida acadêmica e o cenário regional. Todavia, essa mudança se configura como um grande desafio, uma vez que toda proposta de alteração no currículo demanda a disponibilidade da comunidade acadêmica para repensar o modo como o curso é manejado, processado e vivido pelos atores sociais que o compõem. Portanto, sua reformulação corresponde também à reorganização dos seus saberes e práticas, e, conseqüentemente, sob algumas circunstâncias, o rompimento no cotidiano com práticas conservadoras, enrijecidas e pouco implicadas com a realidade social e política da sociedade.

No transcurso do que foi exposto até aqui, compreendemos que, ao escolher estudar os processos de Formação, oportunizamos investigações a respeito dos projetos que orientam a profissão de psicólogo no Brasil. Desta forma, ressaltamos que apesar da riqueza e de profícuas reflexões que o tema da formação do/a psicólogo/a possa provocar, salientamos a importância da realização de estudos que dialoguem com outras pesquisas, com vistas a esquadrihar outras dimensões e perspectivas acerca desse objeto, e que auxiliem na avaliação do processo de expansão universitária e das condições de interiorização da psicologia. Como por exemplo, como podemos articular a discussão das matrizes curriculares dos cursos de Psicologia com as questões decoloniais.

Através do debate aqui proposto, buscou-se estimular o avanço nos estudos relacionados à expansão e interiorização do ensino superior público, bem como auxiliar nos processos relativos à interiorização da Psicologia, considerando o debate que envolve esta inserção em territórios ainda considerados não hegemônicos. Almeja-se com isso, que os resultados produzidos com esta tese sirvam de subsídio para refletir e corroborar com um maior compromisso ético, social e político para com as atuais demandas da inserção profissional, contribuindo para uma formação mais contextualizada e com a construção de um projeto ético-político de Psicologia comprometido com as transformações sociais.

REFERÊNCIAS

- ACHCAR, R. **Psicólogo Brasileiro**: práticas emergentes e desafios para a formação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- ALBUQUERQUE, C. F.; LUSA, M. G.; SILVA, M. E. F. **Olhares**: uma abordagem multidisciplinar sobre o Semiárido alagoano. Maceió: EDUFAL, 2015.
- ALVES, J. B.; FERNANDES, S. L.; MESQUITA, M. R. Produção de Subjetividade e Militância Política dos Jovens do Movimento Sem Terra no Semiárido Alagoano. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 10-29, 2021.
- AMENDOLA, M. F. Formação em Psicologia, Demandas Sociais Contemporâneas e Ética: uma Perspectiva. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 34, n. 4, p. 971-983, 2014.
- ANTUNES, M. A. M. A consolidação da psicologia no Brasil (1930-1962): sistematização de dados e algumas aproximações analíticas. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 22, p. 79-94, 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752006000100005. Acesso em: 18 abr. 2020.
- ANTUNES, M. A. M. **A psicologia no Brasil**: leitura histórica sobre sua constituição. São Paulo: EDUC, 2014.
- ANTUNES, M. A. M. A Psicologia no Brasil: um ensaio sobre suas contradições. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 32, número especial, p. 44-65, 2012.
- ARAÚJO, D. P.; SILVA, M. A. B. Expansão, Interiorização e as Novas Universidades Federais nos Anos 2000: Currículos Universitários, Racismo e os Desafios para a agenda antirracista. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 8, n. 67, 2022.
- ARAÚJO, T. B. O desenvolvimento recente e a universidade no Brasil. *In*: MATOS, A. G. **Para que serve a universidade?** Recife: EDUFPE, 2013.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Lisboa: 70, 2010.
- BARRETO, C. L. B. T. **A Psicologia clínica e o mal-estar contemporâneo**: Impasses e ressignificações. 2001. 124f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2001.
- BASTOS, A. V. B. Áreas de atuação: em questão o nosso modelo de profissional. *In*: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Quem é psicólogo brasileiro?** São Paulo: EDICON, 1988.

BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G. (org.). **O trabalho do psicólogo no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G.; RODRIGUES, A. C. A. Uma categoria profissional em expansão: quantos somos e onde estamos? *In*: BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G. (org.). **O trabalho do psicólogo no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BECKER, A. P. S. **Famílias sem fronteiras**: dimensões psicossociais da migração no ciclo de vida familiar. 2014. 195f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

BERNARDES, A. G.; TAVARES, G. M.; MORAES, M. (org.). **Cartas para pensar**: políticas de pesquisa em psicologia. Vitória: EDUFES, 2014.

BERNARDES, J. **O debate atual sobre a formação em psicologia no Brasil**: permanências, rupturas e cooptações nas políticas educacionais. 2004. 207 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

BERNARDES, J. S. A Formação em Psicologia após 50 anos do Primeiro Currículo Nacional da Psicologia: alguns desafios atuais. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 32, número especial, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000500016&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 6 mai. 2019

BERNARDES, J. S.; SANTOS, R. A. S.; SILVA, L. B. A Roda de Conversa como dispositivo ético-político na pesquisa social. *In*: LANG, C. E. *et al.* (org.). **Metodologias**: pesquisas em saúde, clínica e práticas psicológicas. Maceió: EDUFAL, 2015.

BICALHO, P. P. G.; CASSAL, L. C. B.; MAGALHÃES, K. C.; GERALDINI, J. R. Formação em psicologia, direitos humanos e compromisso social: a produção micropolítica de novos sentidos. **Interfaces da Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 20-35, 2009.

BOCK, A. M. B. A perspectiva histórica da subjetividade: uma exigência para a psicologia atual. *Psicología para América Latina*, Cidade do México, n. 1, fev. 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870350X2004000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 jun. 2021.

BOCK, A. M. B. A Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia *In*: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (org.). **Psicologia Sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2009b.

BOCK, A. M. B. O compromisso social da Psicologia: contribuições da perspectiva Sócio-histórica. **Psicologia em foco**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 1-5, jul./dez. 2008.

BOCK, A. M. B. Psicologia e Educação e a questão da América Latina. *In*: AZZI, R. G.; GIANFALDONI, M. H. T. A. (org.). **Psicologia e Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. (Série ABEP Formação, v. 1).

BOCK, A. M. B. Psicologia e sua ideologia: 40 anos de compromisso com as elites. *In*: BOCK, A. M. B. (org.). **Psicologia e compromisso social**. São Paulo: Cortez, 2009a.

BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (org.). **Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BOECHAT, F. M. A Psicologia Brasileira nos Ciclos Democrático-Nacional e Democrático-Popular. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 37, número especial, p. 57-70, 2017.

BORDA, O. F. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. *In*: BRANDÃO, C. R. (org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BOTOMÉ, S. P. A quem nós, psicólogos, servimos de fato? *In*: YAMAMOTO, O. H.; COSTA, A. L. F. **Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil**. Natal: EDUFRN, 2010.

BRAGA, T. B. M. **Práticas psicológicas em instituições e formação em psicologia**: possibilidades de reflexões sobre o sentido da prática. 2005. 189f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação do Instituto de Psicologia da cidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

BRANCO, M. T. C. Que profissionais queremos formar? **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 18, n. 3, p. 28-35, 1998.

BRANDÃO, C.F. **PNE passo a passo**: Lei n. 10.172/2001: discussão dos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação. São Paulo: AVERCAMP, 2006.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. São Paulo: EDUNICAMP, 2004.

BRASIL. Decreto de 20 de outubro de 2003. Institui Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 3, 21 out. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/dnn/2003/dnn9998.htm. Acesso em: 17 out. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 20 jul. 2017.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 26 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.119, de 27 de agosto 1962.** Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Brasília, DF: Presidência da República, 1962a. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4119-27-agosto-1962-353841-normaatualizada-pl.html>. Acesso em: 6 mai. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.766, de 20 de dezembro de 1971.** Dispõe sobre a criação do Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Psicologia. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: <https://transparencia.cfp.org.br/wp-content/uploads/sites/10/2017/06/Lei-5.766-Lei-de-Cria%C3%A7%C3%A3o-dos-Conselhos.pdf>. Acesso em: 6 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Ciências sem fronteiras: um programa especial de mobilidade internacional em ciência, tecnologia e inovação.** Brasília, DF: MCTI, 2011. Disponível em: http://www.mct.gov.br/upd_blob/0217/217221.pdf. Acesso em: 22 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 403, de 19 de dezembro de 1962.** Brasília, DF: MEC, 1962b. Disponível em: <http://www.abepsi.org.br/portal/wp-content/uploads/2011/07/1962-parecern403de19621.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012: Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012.** Brasília, DF: MEC, 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2013-pdf/12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni.** Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Expansão do Sistema Público Federal de Educação Superior 2004/2006.** Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/expifef_acs.pdf. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Relatórios de informações sociais: Palmeira dos Índios.** Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social, 2020. Disponível em: <http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/RIv3/geral/relatorio.php#Transfer%C3%A2ncia%20de%20Renda>. Acesso em: 22 out. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, DF: Presidência da República, jul. 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em: 10 jun. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010.** Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2010c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112289.htm. Acesso em: 29 jan. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.189, de 12 de janeiro de 2010**. Lei de Criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA. Brasília, DF: Presidência da República, 2010b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2010/lei/112189.htm. Acesso em: 29 jan. 2018

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 29 jun. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 8, de 7 de maio de 2004**. Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf. Acesso em: 6 mai. 2018.

CAMPOS, G. W. S. Saúde pública e saúde coletiva: campo e núcleo de saberes coletivos. **Ciência e saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 219-230, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232000000200002>. Acesso em: 6 out. 2022.

CAMPOS, R. H. F. A função social do Psicólogo. *In*: YAMAMOTO, O. H.; COSTA, A. L. F. **Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil**. Natal: EDUFERN, 2010.

CARVALHO, C. H. A. Política para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 58, p. 209-244, jun. 2014.

CARVALHO, C. H. A. Política para o ensino superior no Brasil (1995-2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., Caxambu, 2006. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPED, 2006.

CAVALCANTE, S.; VERÇOSA, E. O embrião de um projeto. **UFAL: notícias**, Maceió, 3 jan. 2011. Disponível em: <http://www.ufal.edu.br/noticias/2011/01/o-embriao-de-um-projeto>. Acesso em 15 ago. 2015.

CHIROLEU, A. La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. **Revista Iberoamericana de Educación**, Buenos Aires, v. 5, n. 48, p. 1-15, fev. 2009.

COIMBRA, C. M. B. **Guardiães da Ordem**: Uma Viagem pelas Práticas Psi no Brasil do “Milagre”. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1995.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicólogo brasileiro**: construção de novos espaços. Campinas: Átomo:Alínea, 1992.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicólogo brasileiro**: práticas emergentes e desafios para a formação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Quem é psicólogo brasileiro?** São Paulo: EDICON, 1988.

- CORAL, M. **As contradições e tendências do processo de expansão e interiorização da Universidade Federal de Alagoas e seus rebatimentos no curso de Serviço Social de Palmeira dos Índios**. 2016. 264f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.
- CORREIA, M. R. A. **Construção de Identidades em Psicologia**. 2007. 225f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2007.
- COSTA, A. L. F., AMORIM, K. M. O., COSTA, J. P. Profissão de psicólogo no Brasil: análise da produção científica em artigos. *In*: YAMAMOTO, O. H.; COSTA, A. L. F. (org.). **Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil**. Natal: EDUFRN, 2010. p. 31-58.
- COSTA, J. P. *et al.* A Produção Científica sobre a Formação de Psicólogos no Brasil. **Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 6, n. 2, 2012. Disponível em: <http://www.ufjf.br/psicologia-empesquisa/files/2013/02/v6n2a06.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2014.
- CRUZ, R. M.; SCHULTZ, V. Avaliação de competências profissionais e formação do psicólogo. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 61, n. 3, p. 117-127, 2009.
- CRUZ, S. A. F. S. **Migrantes temporários da cana de Alagoas: homens de vida amarga no doce rio de açúcar e álcool**. Rio de Janeiro, 2017. 393 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Serviço Social, Rio de Janeiro, 2017.
- CUNHA, L. A. Ensino Superior e Universidade no Brasil. *In*: LOPES, E. M. T.; FARIAS FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (org.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-204.
- CUNHA, L. A. O Ensino Superior no octênio FHC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100003>. Acesso em: 18 nov. 2020.
- DANTAS, C. M. B. **A ação do Psicólogo na Assistência Social: “Interiorização da Profissão” e Combate à Pobreza**. 2013. 319f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.
- DANTAS, E.; SOUSA JÚNIOR, L. Na contracorrente: a política do governo Lula para a educação superior. REUNIÃO ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPED, 2009. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/32/gt11-5581--int.pdf>. Acesso em: 6 set. 2009.
- DANTAS, F. H. A. **A Formação em Psicologia no contexto da democratização do Ensino Superior**. 2017. 133f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.
- DIMENSTEIN, M. A cultura profissional do psicólogo e o ideário individualista: implicações para a prática no campo da assistência pública à saúde. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 5, n. 1, 95-121, 2000.

DIMENSTEIN, M. O psicólogo nas Unidades Básicas de Saúde: desafios para a formação e atuação profissionais. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 3, n. 1, p. 53-81, 1998.

DRAWIN, C. R. O futuro da Psicologia: compromisso ético no pluralismo teórico. *In*: BOCK, A. M. B. (org.). **Psicologia e compromisso social**. São Paulo: Cortez, 2009.

DUTRA, E. Considerações sobre as significações da Psicologia clínica na contemporaneidade. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 9, n. 2, p. 381-387, 2004.

ESCH, C. F.; JACÓ-VILELA, A. M. A regulamentação da profissão de psicólogo e os currículos de formação psi. *In*: JACÓ-VILELA, A. M.; CEREZZO, A. C.; RODRIGUES, H. B. C. (org.). **Clio-psyché hoje: fazeres e dizeres psi na história do Brasil**. Rio de Janeiro: Relume Dumará:FAPERJ, 2001. p. 17-24.

FARIA, D. C.; SILVA, M. G.; ALMEIDA, M. Z. C. M. Políticas de expansão da educação superior no Brasil: a formação de professores a distância na UAB. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiás, v. 32, n. 3, p. 851-870, 2016.

FÁVERO, M. L. A. **A UNE em tempos de autoritarismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: EDUFRRJ, 2009.

FÁVERO, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FERNANDES, S. L. Revisitando os saberes psicológicos: reflexões por uma psicologia do campo. **Cadernos de Subjetividade**, São Paulo, v. 16, p. 85-103, 2014.

FERNANDES, S. L.; SANTOS, A. O. Itinerários terapêuticos de mulheres quilombolas de Alagoas, Brasil. **Interfaces Brasil/Canadá**, v. 16, p. 137-153, 2016.

FERRARINI, N. L.; CAMARGO, D. O sentido da psicologia e a formação do psicólogo: um estudo de caso. **Psicologia e Sociedade**, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 710-719, 2012.

FERREIRA NETO, J. L. **A formação do psicólogo: clínica, social e mercado**. São Paulo: Escuta, 2004.

FERREIRA NETO, J. L. Atuação do psicólogo no SUS: análise de alguns impasses. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 30, n. 2, p. 390-403, 2010.

FERREIRA, A. A. L. O múltiplo surgimento da Psicologia. *In*: JACÓ-VILELA, A. M.; FERREIRA, A. A. L.; PORTUGAL, F. T. (org.). **História da psicologia: rumos e percursos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nau, 2006.

FERREIRA, S. **A Universidade do Século XXI: Concepções, Finalidades e Contradições**. 2009. 305f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2009.

FERREIRA, S. Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). **Linhas Críticas**, Brasília, DF, n. 36, p. 455-472, maio/ago. 2012.

FIGUEIREDO, L. C. **Revisitando as psicologias**: da epistemologia à ética das práticas e discursos psicológicos. Petrópolis: Vozes, 2015.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, M. T. A. **Vigotski e Bakhtin**: Psicologia e educação: um intertexto. São Paulo: Ática, 1994.

GALEANO, E. **De pernas pro ar. A escola do mundo avesso**. Porto Alegre: Ed. L&PM, 2009.

GARCIA, P. S.; MALACARNE, V.; TOLENTINO-NETO, L. C. B. O uso da videoconferência na educação: um estudo de caso com professores da educação básica. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. 2, p. 10-33, jul./dez. 2013.

GOERGEN, P. Educação superior na perspectiva do sistema e do Plano Nacional de Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 895-917, set. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000300013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 nov. 2015.

GÓES, A. S. **A UFAL chegou ao sertão**: um estudo sobre sentidos e significados da interiorização para estudantes da Unidade Educacional de Santana do Ipanema. 2016. 121f. Monografia (Graduação em Psicologia) – Unidade Educacional de Palmeira dos Índios, *Campus Arapiraca*, Universidade Federal de Alagoas, Palmeira dos Índios, 2016.

GOMES, M. A. de F. **Serviços-escola de psicologia do Rio Grande do Norte**: formação profissional e política pública de saúde em debate. 2016. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande de Norte, Natal, 2015.

GOMIDE, P. I. C. A formação acadêmica: onde residem suas deficiências. *In*: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Quem é psicólogo brasileiro?** São Paulo: EDICON, 1988.

HÜNING, S. M.; SILVA, A. K.; SILVA, W. V. N.; LESSA, F. M. S. Formação para o SUS nos Cursos de Psicologia em Alagoas. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 1, p. 157-167, 2013.

HUR, D. U. A Psicologia e suas entidades de classe: histórias sobre sua fundação e algumas práticas no Estado de São Paulo nos anos 70. **Psicologia Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p.131-150, 2000.

HUR, D. U. Políticas da psicologia: histórias e práticas das associações profissionais (CRP e SPESP) de São Paulo, entre a ditadura e a redemocratização do país. **Psicologia USP**, v. 23, n. 1, p. 69-90, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/sxGtLPVtks5k7jhG-pJL8yMK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 6 maio 2020.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Situação Social nos Estados:** Alagoas. Brasília, DF: IPEA, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10031>. Acesso em: 22 out. 2018.

JACÓ-VILELA, A. M. História da Psicologia no Brasil: uma narrativa por meio de seu ensino. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 32, número especial, p. 28-43, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000500004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 mar. 2020.

JACÓ-VILELA, A. M. Historiografia da psicologia no Brasil. *In*: BERNARDES, J.; MEDRADO, B. (org.). **Psicologia social e políticas de existência: fronteiras e conflitos**. Maceió: ABRAPSO, 2009. p. 125-138.

JAPUR, M. Formação em psicologia: a perspectiva da carta de Serra Negra. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 7, p. 42-56, ago. 1994. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1994000200005. Acesso em: 6 mai. 2014.

JAPUR, M. Formação em psicologia: análise dos aspectos estruturais de um curso de graduação. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 10, p. 131-148, fev./ago. 1996. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1996000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 6 mai. 2018.

JESUS, J.A.S. **A Política de Expansão e Interiorização do Ensino Superior através da Universidade Aberta do Brasil: a experiência da Univasf no Vale do Submédio São Francisco**. 2016. 105f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas, Cruz das Almas, 2016.

JONSSON, M. F. **Formação em Psicologia no Brasil: um estudo exploratório com currículos de Psicologia na cidade de Curitiba**. 2011. 116f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

KRAWULSKI, E. **Construção Da Identidade Profissional Do Psicólogo: vivendo as “metamorfoses do caminho” no exercício cotidiano do trabalho**. 2004. 207f. Tese (Doutorado em engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

LACERDA, F. Capitalismo dependente e a psicologia no Brasil: das alternativas à psicologia crítica. **Teoría y crítica de la psicología**, n. 3, p. 216-263, 2013.

LANDINI, F. La noción de Psicología rural y sus desafíos en el contexto latinoamericano. *In*: LANDINI, F. (org.). **Hacia una psicología rural latinoamericana**. Buenos Aires: CLACSO, 2015. p. 21-32.

LEITE, J. F.; DIMENSTEIN, M. (org.). **Psicologia e contextos rurais**. Natal: EDUFRRN, 2013.

LEITE, J. F.; MACEDO, J. P.; DIMENSTEIN, M.; DANTAS, C. A formação em Psicologia para a atuação em contextos rurais. *In*: LEITE, J. F.; DIMENSTEIN, M. (org.). **Psicologia e contextos rurais**. Natal: EDUFRRN, 2013.

LEITE, M. L. S.; LEITE, J. F. Psicologia em contextos Rurais: abordagens pluralistas da psicologia rural latino-americana. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 11, n. 2, p. 231-234, ago. 2020.

LHULLIER, L. A. (org.). **Quem é a Psicóloga brasileira?** Mulher, Psicologia e Trabalho. Brasília, DF: CFP, 2013.

LIMA, C. V. C. **A interiorização em foco:** um estudo sobre as representações sociais de interiorização da Universidade Federal de Alagoas para Discentes da Unidade de Palmeira dos Índios. 2012. Monografia (Graduação em Psicologia) – Universidade Federal de Alagoas, Palmeira dos Índios, 2012.

LIMA, M. J; MACEDO, R. M. S.; CERVENY, C. M. O. Novas Demandas para o fazer do Psicólogo Clínico no Encontro com o social. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, v. 65, n. 142, p. 45-58, 2015.

LIMA, T.; CUNHA, M. A educação superior no Brasil contemporâneo (1995-2016): uma análise dos Governos de Fernando Henrique Cardoso, Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 14, n. 28, jun. 2020.

LISBOA, F. S.; BARBOSA, A. J. G. Formação em Psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 29, n. 4, p. 718-737, 2009.

LOURENÇO FILHO, M. B. A psicologia no Brasil. **Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, jul./set. 1971.

LUCCI, M. A. A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica. **Profesorado**, Granada, v. 10, n. 2, p. 1-11, 2006.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, W. F.; BERNARDES, J. S. Tutoria como Estratégia para Aprendizagem Significativa do Estudante de Medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, DF, v. 40, n. 3, p. 653-662, 2016.

LUNA, W. F.; MALVEZZI, C.; TEIXEIRA, K. C.; ALMEIDA, D. T.; BEZERRA, V. P. Identidade, Cuidado e Direitos: a Experiência das Rodas de Conversa sobre a Saúde dos Povos Indígenas. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, DF, v. 44, n. 2, 2020.

LUSA, G. M. O rural no semiárido e a transformação sócio-histórica de Alagoas. In: ALMEIDA, L. S.; LIMA, J. C. S.; OLIVEIRA, J. S. (org.). **Terra em Alagoas:** Temas e problemas. Maceió: EDUFAL, 2013. p. 345-362.

MACEDO, J. P. *et al.* A “popularização” do perfil dos estudantes de Psicologia no Brasil. **Arquivos brasileiros de psicologia**, Rio de Janeiro, v. 70, n. 2, 2018b.

MACEDO, J. P. *et al.* Formação em Psicologia e oligopolização do ensino superior no Brasil. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 46-56, 2018a.

MACEDO, J. P.; SOUZA, C. J.; DIMENSTEIN, M.; DANTAS, C. Interiorização dos Cursos de Psicologia no Brasil: desafios atuais à formação. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 492-515, ago. 2020.

MACEDO, J. P.; DIMENSTEIN, M. Expansão e interiorização da Psicologia: reorganização dos saberes e poderes na atualidade. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 31, n. 2, p. 296-311, 2011.

MACHADO, M. P. **O Pacto Neodesenvolvimentista e as Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil de 2003-2013**. 2013. 200f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

MANCEBO, D. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 845-866, número especial, out. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a10v2588.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2015.

MARANDOLA JÚNIOR, E.; DAL GALLO, P. M. Ser migrante: implicações territoriais e existenciais da migração. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, p. 407-424, dez. 2010.

MARTINS, C. B. A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o Ensino Superior privado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p.15-35, 2009.

MARTINS, C. B. Uma reforma necessária. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 1001-1020, out. 2006.

MARTINS, R. M. A. Entre avanços e retrocessos, a contradição? O Reuni e a expansão da educação superior pública. *In*: Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 38., 2017, São Luís. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPED, 2017.

MATOS, M. A. Produção e formação científica em Psicologia. *In*: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Quem é psicólogo brasileiro?** São Paulo: EDICON, 1988.

MAUÉS, O. C. A expansão e a internacionalização da educação superior. Reunião Nacional da ANPED, 37., Florianópolis, 2015. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPED, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho--gt11-3897.pdf>. Acesso em: 5 out. 2022.

MELLO, S. L. Currículo: quais mudanças ocorreram desde 1962? **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 9, n. 1, 1989.

MELO, R. H. V. *et al.* Roda de Conversa: uma Articulação Solidária entre Ensino, Serviço e Comunidade. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, DF, v. 40, n. 2, p. 301-309, 2016.

MELO-SILVA, L. L.; SANTOS, M. A.; SIMON, C. P. (org.). **Formação em Psicologia: serviços escolas em debate**. São Paulo: Vetor, 2005.

- MENDONÇA, A. W. P. C. A Universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, ago. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200008>. Acesso em: 6 out. 2022.
- MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016.
- MOLON, S. I. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. **Informática na educação: teoria e prática**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, jan./jun. 2008.
- MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. **Temas em Educação**, v. 23, n. 1, p. 95-103, 31 jul. 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rteo/article/view/18338>. Acesso em: 15 jul. 2019.
- NASCIMENTO, F. S.; HELAL, D. H. Expansão e Interiorização das Universidades Federais: uma análise do processo de implementação do Campus do litoral norte da Universidade Federal da Paraíba. **GUAL**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 45-67, jan. 2015.
- NASCIMENTO, S. M. **Docência no ensino superior público no Brasil: condições de trabalho e de vida na expansão das universidades federais para o interior**. 2017. 263f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Serviço Social, Rio de Janeiro, 2017.
- NEVES, C. E. A. B.; JOSEPHSON, S. C. A Crítica como Clínica. *In*: BARROS, A. E. B.; MACHADO, L. D.; LAVRADOR, M. C. C. **Texturas da Psicologia: Subjetividade e Política no Contemporâneo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- NEVES, R. R.; SARMENTO, T. F. C. S. Analisando o processo de interiorização da UFAL: vocações econômicas, demandas educacionais e o corpo social do *Campus Arapiraca*. *In*: ALBUQUERQUE, C. F.; LUSA, M. G.; SILVA, M. F. (org.). **Olhares: uma abordagem multidisciplinar sobre o semiárido alagoano**. Maceió: Edufal, 2015.
- NÓBREGA, D. O. **Representações Sociais de Psicólogo: imagens em movimento na formação profissional**. 2017. 399f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.
- NOMERIANO, A. S.; MOURA, S. M. L.; DAVANÇO, S. R. Expansão do ensino superior no governo Lula da Silva: Prouni, Reuni e interiorização das Ifes. *In*: Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 6., 2012, São Cristóvão. **Anais [...]**. São Cristóvão: Educon, 2012.
- OLIVEIRA, C. R. **Formação em Psicologia no Brasil: História, Constituição e Processo Formativo**. 2015. 192f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

OLIVEIRA, I. T.; SOLIGO, A.; OLIVEIRA, S. F.; ANGELUCCI, B. Formação em Psicologia no Brasil: Aspectos Históricos e Desafios Contemporâneos. **Psicologia: ensino e formação**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 3-15, 2017.

PADIM, D. F. **A expansão e interiorização da Universidade Federal de Uberlândia: um processo de democratização?** 2014. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

PAULIN, T.; LUZIO, C. A. A psicologia na saúde pública: desafios para atuação e formação profissional. **Revista de Psicologia da Unesp**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 98-109, 2009.

PENTEADO, T. C. Z.; GUZZO, R. S. L. Educação e psicologia: a construção de um projeto político-pedagógico emancipador. **Psicologia Social**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 569-577, 2010.

PEREIRA, T. I.; SILVA, L. F. S. C. As políticas públicas do ensino superior no governo lula: expansão ou democratização? **Debates**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 10-31, jul./dez. 2010.

PESSOTTI, I. Notas para uma história da Psicologia Brasileira. *In*: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Quem é o psicólogo brasileiro?** São Paulo: EDICON, 1988. p. 17-31.

PITOMBEIRA, D. F.; XAVIER, A. S.; BARROSO, R. E. C.; OLIVEIRA, P. R. S. Psicologia e a Formação para a Saúde. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 36, n. 2, p. 280-291, 2016.

PONTE, H. M. S.; OLIVEIRA L. C.; ÁVILA, M. M. M. Desafios da operacionalização do Método da Roda: experiência em Sobral (CE). **Saúde debate**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 108, p. 34-47, jan./mar., 2016.

PRATES, B. V.; FEITOSA, E. A. L.; MONTEIRO, P. S.; BRANCO, P. C. C. Considerações sobre a formação do psicólogo no Brasil: revisão sistemática. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 10, n. 2, out. 2019.

RECHTMAN, R. O Futuro da Psicologia Brasileira: uma questão de projeto político. **Psicologia, Diversidade e Saúde**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 69-77, 2015.

RIBEIRO, M. E.; GUZZO, R. S. L. Psicologia no Sistema Único de Assistência Social (SUAS): Reflexões Críticas Sobre Ações e Dilemas Profissionais. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 9, n. 1, p. 83-96, 2014.

ROCHA JÚNIOR, A. Das discussões em torno da formação em Psicologia às Diretrizes Curriculares. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 1, n. 2, 1999. Disponível em: <http://edito-rarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/1144/852>. Acesso em: 6 mai. 2018.

ROMAGNOLI, R. C. Algumas reflexões acerca da clínica social. **Revista do Departamento de Psicologia da UFF**, Niterói, v. 18, n. 2, jul./dez. 2006.

ROMAGNOLI, R. C. Verdades e desestabilizações: crise, crítica e clínica na trama da imanência. **Polis e Psique**, Rio Grande do Sul, v. 7, n. 2, p. 135-152, 2017.

ROMAGNOLI, R. C.; PAULON, S. M.; AMORIM, A. K. M. A; DIMENSTEIN, M. Por uma clínica da resistência: experimentações desinstitucionalizantes em tempos de biopolítica. **Interface Comunicação, Saúde, Educação**, São Paulo, v. 13, n. 30, p. 199-207, 2009.

RYCKEBUSCH, C. G. A “Roda de Conversa” na Educação Infantil: uma abordagem crítico-colaborativa na produção de conhecimento. 2011. 237f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SAMPAIO, J. *et al.* Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. **Interface Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 18, n. 2, p. 1299-1311, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141432832014000601299&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 27 nov. 2018.

SANTEIRO, T. V. Processos clínicos em Núcleos de Apoio à Saúde da Família – NASF: estágio supervisionado. **Psicologia ciência e profissão**, Brasília, DF, v. 32, n. 4, 2012.

SANTOS, A. C.; NÓBREGA, D. O. Dores e Delícias em ser Estagiária: o Estágio na Formação em Psicologia. **Psicologia ciência e profissão**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 515-528, 2017.

SANTOS, L. A. **A psicologia na assistência social: convivendo com a desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, L. A. A UFAL e sua tardia expansão para o agreste alagoano: notas sobre o seu processo de Interiorização. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 5, n. 9, 2018.

SANTOS, L. A. **Reforma universitária e flexibilização curricular: uma análise do Reuni no agreste alagoano**. 2016. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

SANTOS, P. H. L. A Expansão e Interiorização do Ensino Superior na Bahia: O caso da UFOB. Congresso internacional do Fórum Universitário Mercosul, 16., Salvador, 2017. **Anais [...]**. Salvador: FOMERCO, 2017.

SASAKI, E. M.; ASSIS, G. O. Teorias das migrações internacionais. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 12., Caxambu, out. 2000. **Anais [...]**. [s. l.]: ABEP, 2000.

SAWAIA, B. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? *In*: SAWAIA, B (org.) **As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2001 p. 7-13.

SCARPARO, H. B. K.; TORRES, S.; ECKER, D. D. Psicologia e Ditadura Civil-Militar: Reflexões Sobre Práticas Psicológicas Frente às Violências de Estado. **EPOS**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, jan./jun. 2014.

SCORSOLINI-COMIN, F.; SOUZA, L. V.; SANTOS, M. A. Tornar-se psicólogo: Experiência de estágio em equipe multiprofissional de saúde. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 113-125, 2008.

SEIXAS, P. S. **A formação graduada em Psicologia no Brasil**: reflexão sobre os principais dilemas em um contexto Pós-DCN. 2014. 269f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

SEIXAS, P. S. *et al.* Projeto Pedagógico de Curso e formação do psicólogo: uma proposta de análise. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 113-122, jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572013000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 6 fev. 2018.

SEIXAS, P. S.; COELHO-LIMA, F.; FERNANDES, S. F. R.; ANDRADE, L.R. M.; YAMAMOTO, O. H. As políticas sociais nos fundamentos dos projetos pedagógicos dos cursos de Psicologia. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 437-446, 2016.

SILVA, A. F. **O Reuni entre a Expansão e a Reestruturação**: uma abordagem da dimensão acadêmico-curricular. 2014. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SILVA, C. A.; YAMAMOTO, O. H. As políticas sociais na formação graduada do psicólogo no Piauí. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 33, n. 4, p. 824-839, 2013.

SILVA, D. O. E. **Formação, ideologia e emancipação**: nexos com as diretrizes curriculares (2004 e 2011) para os cursos de graduação em psicologia. 2015. 109f. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

SILVA, E. R. Psicologia Clínica, um novo espetáculo: dimensões éticas e políticas. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 21, n. 4, p. 78-87, 2001.

SILVA, F. F. Psicologia no Contexto da Ditadura Civil-militar e Ressonâncias na Contemporaneidade. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 37, número especial, p. 82-90, 2017.

SILVA, K. B.; MACEDO, J. P. Psicologia e Ruralidades no Brasil: Contribuições para o Debate. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 37, n. 3, p. 815-830, 2017.

SILVEIRA, A. T. S.; HÜNING, S. M. The epistemological anguish in psychology. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 23, n. 4, dez. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722007000400014>. Acesso em: 6 out. 2020.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR/SINDICATO NACIONAL. **Precarização das Condições de Trabalho**: Na defesa da educação pública de qualidade. Brasília, DF, v. 2, nov. 2013.

SOUSA, C.; GONÇALVES, G. Imigrantes e sociedade de acolhimento: percepções e realidades no caso de Portugal. **Psicologia e sociedade**, Recife, v. 27, n. 3, p. 548-557.

SOUZA, C. C. **A clínica que se vive**: reflexões sobre a prática da psicologia clínica na Contemporaneidade. 2007. 103f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

SPINK, M. J. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. *E-book*.

SUDBRACK, E. M.; NEGRO, A. Internacionalização e Educação: impactos nas políticas educacionais. **Revista de Pesquisa em Políticas Públicas**, Brasília, DF, v. 1, n. 7, p. 44-57, 2016.

TAVARES, M. G. M.; VERÇOSA, E. G. UFAL: de um fenômeno tardio a uma maturidade singular. In: MOROSINI, M. (org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília, DF: INEP, 2011.

TAVARES, P. R. **Os significados sobre a surdez para professoras de Venturosa-PE**. 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

TEIXEIRA, R. P. Repensando a Psicologia Clínica. **PAIDEIA**, Ribeirão Preto, fev./ago. 1997.

TENÓRIO, K. B. **O sofrimento no contexto universitário: o processo de interiorização em debate**. 2013. 112f. Monografia (Graduação em Psicologia) – *Campus Arapiraca*, Unidade Educacional de Palmeira dos Índios, Universidade Federal de Alagoas, Palmeira dos Índios, 2013.

TRAVASSOS, R.; MOURÃO, L. Lacunas de Competências de Egressos do Curso Psicologia na Visão dos Docentes. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 38, n. 2, p. 233-248, abr./jun. 2018.

TRÓPIA, P. V. O ensino superior em disputa: apoio e alianças de classe à política do ensino superior no governo Lula. REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA, 31., Rio de Janeiro, 2008. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPED, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT11-3987--Int.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2021.

UCHOA, S. B. B.; TONHOLO, J.; SILVA, K.; CARMO, H. M. O.; SILVA, P. B. B. Impacto da interiorização da UFAL no desenvolvimento econômico do estado de Alagoas: análise baseada nas empresas incubadas. SEMINÁRIO NACIONAL DE PARQUES TECNOLÓGICOS E INCUBADORAS DE EMPRESAS, 22., Belém, 2014. **Anais [...]**. São Paulo: AN-PROTEC, 2014. Disponível em: <http://www.anprotec.org.br/> Acesso em: 10 nov. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Comissão de Estudos sobre a interiorização da Universidade Federal de Alagoas. **Projeto de interiorização da Universidade Federal de Alagoas: uma expansão necessária**. Maceió: dez. 2005. Disponível em: http://www.co-peve.ufal.br/concursos/docente_ufal/projeto_interiorizacao_arapiraca.pdf. Acesso em: 25 nov. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes. **Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia**. Maceió: UFAL, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Perfil socioeconômico e cultural dos(as) estudantes da UFAL**. Maceió: EDUFAL, 2020. (Coleção UFAL e políticas públicas de gestão na educação superior).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Plano Diretor da UFAL Campus Arapiraca**: diagnóstico Unidade Palmeira dos Índios. Arapiraca: UFAL, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Psicologia**. Palmeira dos Índios: UFAL, 2018a. Disponível em: <https://arapiraca.ufal.br/graduacao/psicologia/documentos/projeto-pedagogico/ppc-psicologia-2018/view>. Acesso em 03 ago. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Secretaria Executiva dos Conselhos Superiores. **Resolução CONSUNI/UFAL nº 04/2018**. Regulamenta as ações de extensão como componente curricular obrigatório nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação da UFAL. Maceió: UFAL, 2018b.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VILLELA, E. M. B. A formação ética do Psicólogo a partir da prática clínica com deficientes visuais. **Mudanças**: Psicologia da Saúde, v. 16, n. 2, p. 91-99, 2008.

WEBER, S.; CARRAHER, T. Reforma curricular ou definição de diretrizes? Uma proposta para o curso de Psicologia. **Psicologia**: ciência e profissão, Brasília, DF, v. 8, n. 1, p. 1-13, 1982.

YAMAMOTO, O. H. Questão social e políticas públicas: revendo o compromisso da Psicologia. *In*: BOCK, A. M. B. (org.). **Psicologia e compromisso social**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 37-54.

YAMAMOTO, O. H. 50 anos de profissão: responsabilidade social ou projeto ético-político? **Psicologia**: Ciência e Profissão, Brasília, DF, v. 32, número especial, 2012.

YAMAMOTO, O. H.; COSTA, A. L. F.; SEIXAS, P. S. Avaliação na graduação e na pós-graduação em psicologia: convergências e divergências. *In*: MEDRADO, B.; GALINDO, W. (org.). **Psicologia social e seus movimentos**: 30 anos de ABRAPSO. Recife: EdUFPE, 2011. v. 1, p.139- 159.

YAMAMOTO, O. H.; FALCÃO, J. T. R.; SEIXAS, P. S. Quem é o estudante de Psicologia do Brasil? **Avaliação Psicológica**, Campinas, v. 10, n. 3, p. 209-232, 2011.

YAMAMOTO, O. H; COSTA, A. L. (org.). **Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil**. Natal: EDUFRN, 2010.

APÊNDICE A – Carta-convite aos discentes do curso de psicologia da Unidade Educacional de Palmeira dos Índios/UFAL

Palmeira dos Índios, 07 de Outubro de 2019.

Querido aluno/a,

Venho, através desta Carta-Convite, lhe convidar para participar da pesquisa de doutorado que estou desenvolvendo no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, intitulada “*A Formação em Psicologia no Processo de Interiorização das Universidades Públicas: a experiência de Alagoas*”. Esta pesquisa tem como principal interesse discutir, com docentes e discentes, a Formação em Psicologia a partir do projeto de interiorização e expansão das Universidades Públicas no Brasil.

O tema proposto, surgiu a partir do exercício de (re)pensar os processos de interiorização da Psicologia e, conseqüentemente, da formação do psicólogo no contexto da interiorização das Universidades Públicas; considerando, que essa especificidade demarca uma relação diferenciada da Formação do psicólogo com outros contextos de Formação. Para isso, acreditamos na importância de ouvir os discentes em estudos como este, que oportunizam (re)discutir os projetos que orientam a profissão do psicólogo no Brasil e que desafiam a formação do psicólogo no interior.

Assim, **o convito a participar de uma Roda de Conversa que ocorrerá, provavelmente, na última semana de outubro, entre os dias 30 e 31, na própria unidade educacional de Palmeira dos Índios, em horário acordado posteriormente com o grupo de participantes.** Buscaremos reunir em torno de 12 (doze) participantes, entre docentes e discentes em “Roda”, com a finalidade de construir de maneira horizontal e coletiva conhecimento em torno da formação interiorizada.

Com o intuito de estabelecer um espaço produtivo de troca e diálogo, consideraremos como participantes deste estudo os alunos que aceitarem o convite aqui feito. Gostaríamos, ainda, de informar que a participação é voluntária, bem como o anonimato de todos os participantes, uma vez que toda conversa será produzida coletivamente e não de maneira individualizada. **Para confirmar o aceite deste, peça que envie uma resposta afirmativa à pesquisadora (email: cassiacaastro@yahoo.com.br) até o dia 25/10**, para que tenhamos tempo hábil para a organização do encontro.

Para concluir, reiteramos que a construção desta pesquisa assume um compromisso ético-político com a produção do conhecimento socialmente localizado, portanto sua participação é fundamental para compreendermos a Formação que vem sendo construída no interior de Alagoas, e, fazer uma formação que corresponda de fato com a necessidade dos alunos e da região em que o curso está inserido. Esperamos contar com sua colaboração e coloque-me a disposição para quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa apresentada.

Atenciosamente,

APÊNDICE B – Carta-convite aos docentes do curso de psicologia da Unidade Educacional de Palmeira dos Índios/UFAL

Palmeira dos Índios, 26 de Setembro de 2019.

Prezado/a colega,

Venho, através desta Carta-Convite, lhes convidar a participar como interlocutor/a da pesquisa intitulada “*A Formação em Psicologia no Processo de Interiorização das Universidades Públicas: a experiência de Alagoas*”, desenvolvida por mim, sob a orientação da Prof^a Elaine Fernandez, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco. Esta pesquisa tem como principal interesse discutir, com docentes e discentes, a Formação em Psicologia a partir do projeto de interiorização e expansão das Universidades Públicas no Brasil.

O tema proposto, surgiu a partir de reflexões advindas do contexto de trabalho da pesquisadora, demarcado pela expansão das Universidades Públicas no país e pelo exercício de (re)pensar os processos de interiorização da Psicologia e, conseqüentemente, da formação do psicólogo no contexto da interiorização das Universidades Públicas; considerando que essa especificidade demarca uma relação diferenciada da Formação do psicólogo com outros contextos e territórios de Formação. Por isso, acreditamos na importância da participação de docentes (e discentes) em estudos como este, que oportunizam (re)discutir os projetos que orientam a profissão de psicólogo no Brasil e que desafiam a formação do psicólogo no interior.

Assim, **o convívio a participar junto a outros docentes e discentes de uma Roda de Conversa que ocorrerá, provavelmente, na última semana de outubro, entre os dias 30 e 31, na própria unidade educacional de Palmeira dos Índios, em horário acordado posteriormente com o grupo de participantes.** Buscaremos reunir em torno de seis (6) docentes e seis (6) discentes em “Roda”, com a finalidade de construir de maneira horizontal e coletiva conhecimento em torno da formação interiorizada. Com o intuito de estabelecer um espaço produtivo de troca e diálogo, consideraremos como participantes deste estudo os seis primeiros docentes que aceitarem o convite aqui feito. Gostaríamos, ainda, de informar que a participação é voluntária e você poderá recusar e/ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo. **Para confirmar o aceite deste, peço que envie uma resposta afirmativa à pesquisadora até o dia 04/10/19**, para que tenhamos tempo hábil para a organização do encontro.

Para concluir, reiteramos que a construção desta pesquisa assume um compromisso ético-político com a produção do conhecimento socialmente localizado, e que a sua participação é muito importante para compreendermos a Formação que vem sendo construída sob os contornos da territorialidade alagoana. Esperamos contar com sua colaboração e coloco-me a disposição para quaisquer esclarecimentos sobre o estudo em tela. Com abraços,

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntári(o, a) da pesquisa e pelo responsável)

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.” (Resolução. nº 196/96-IV, do Conselho Nacional de Saúde)

Eu, _____, tendo sido convidad(o, a) a participar como voluntári(o, a) do estudo “**A Formação em Psicologia no Processo de Interiorização das Universidades Públicas: a experiência de Alagoas**”, recebi da Sr^a. Cássia de Castro Bezerra, da Universidade Federal de Pernambuco, principal responsável pela execução deste estudo, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- **Descrição da pesquisa:** esta pesquisa busca compreender os significados e sentidos produzidos por docentes e discentes sobre a formação em psicologia no processo de interiorização das Universidades Públicas, uma vez que existe falta de informação e discussões teóricas sobre a Formação em Psicologia que tem sido desenvolvida a partir dos processos de expansão e interiorização da Universidade Pública no Brasil, e, conseqüentemente, sobre a produção do conhecimento e das práticas desenvolvidas pela territorialidade de uma formação interiorizada.
- **Participação:** A participação dos docentes e discentes se dará mediante o convite do pesquisador, e eles serão convidados a participar de duas Rodas de Conversas que serão realizadas entre os meses de outubro/2019 e fevereiro/2020. As Rodas acontecerão em dias e horários acordados com o grupo de participantes e em espaço cedido pela Universidade Federal de Alagoas. Os dois encontros serão videogravados com a anuência dos participantes. A pesquisa terá início após a aprovação do comitê de ética, e será realizada na Unidade educacional de Palmeira dos Índios/UFAL. Em todos os momentos os participantes terão as orientações devidas e o apoio necessário.
- **RISCOS diretos:** a pesquisa pode suscitar risco relativo a incômodos e constrangimentos quanto ao relato das experiências de formação. A pesquisadora conduzirá todos os momentos da pesquisa, e caso necessário, havendo qualquer tipo de implicação negativa decorrente do estudo, a pesquisadora realizará os encaminhamentos necessários, junto à rede de atenção em saúde do município e/ou ao Serviço de Psicologia Aplicada do Curso de Palmeira dos Índios, a fim de minimizar os riscos decorrentes do estudo.
- **BENEFÍCIOS diretos e indiretos:** a participação neste estudo irá possibilitar o avanço nos estudos relacionados a expansão e interiorização do ensino superior público, bem como auxiliará nos processos de compreensão da interiorização da psicologia brasileira e do debate que envolve a formação do psicólogo.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações de áudio e vídeo, conversas e material criado pelos participantes), ficarão armazenados em pastas de arquivo e computador pessoal, sob a responsabilidade do pesquisador, no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos, após o término da pesquisa.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantido a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).**

(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo “*A Formação em Psicologia no Processo de Interiorização das Universidades Públicas: a experiência de Alagoas*”, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data _____

Assinatura do participante: _____

APÊNDICE D – Dados de Caracterização dos Participantes

(DISCENTE)

1. Nome:
2. Gênero: Feminino Masculino
3. Idade: 4. Estado Civil:
5. Ano de ingresso no curso de Psicologia:
6. Cidade onde reside:
7. Campo de estágio atual:
8. Quais os motivos que te levaram a escolher esse campo de estágio?
-
-
-
-

9. Você participa/participou durante o curso de algum projeto extrassala de aula? Quais? (ex.: projetos de extensão, estágios, representação estudantil, estudo-trabalho)?

(DOCENTES)

1. Nome:
2. Gênero: Feminino Masculino
3. Idade: 4. Estado Civil:
5. Tempo de formado:
6. Instituição/Local onde se formou:
7. Ano que ingressou como docente na UFAL:
8. Cidade onde reside:
9. Qual campo de estudo/atuação você está vinculado e desenvolve atividades no curso?
-
-
-
-