

Las diferencias en disputas en curriculum de formación en psicología
As diferenças em disputas no currículo de formação em psicologia
Differences in disputes in the curriculum of academic education in psychology

Mariana Aguiar Manenti¹
Núbia Regina Moreira²

Resumen

El encuentro con el tema de las diferencias surge como una posibilidad de interrogar el currículo de formación de psicólogos en dos universidades públicas del interior de Bahía. El enfoque teórico se basó en la perspectiva teórico-metodológica post-estructural, combinada con los elementos de la teoría del discurso de Laclau y Mouffe (2015), los estudios culturales de Stuart Hall (2000, 2003 y 2006) y Arjun Appadurai (2001), así como el campo del currículo post-fundacional. Nos guiamos por la metodología orientada hacia el problema, la cual nos permitió leer los documentos curriculares como discursos contingentes, precarios e inestables, cuestionando el status de verdad, de fundamento, atribuido a los elementos discursivos y destacar los momentos en que su emergencia se hace posible. A lo largo de la escritura, buscamos formas de articular lo que entendemos por currículo y las diferencias en relación con la formación en psicología, considerando que necesitaría un proceso de comprensión. En el transcurso de las interpretaciones, percibimos que las diferencias tensionan todo sentido hegemónico y universalizado de un discurso, abriendo brechas en los intentos de fijar sus significados, posibilitando la articulación de currículos para una psicología que negocia con las demandas plurales, que la legitiman, que suturan sus identidades y, por otro lado, la despojan de sus significados y de la certeza de lo que es.

Palabras clave: Diferencias, Currículo, Formación en Psicología

Resumo

O encontro com o tema das diferenças surge como uma possibilidade de interrogar o currículo de formação de psicólogos/os em duas universidades públicas no interior da Bahia. A abordagem teórica sustentou-se na perspectiva teórico-metodológica pós-estrutural, aliada aos elementos da teoria do discurso de Laclau e Mouffe (2015), dos estudos culturais de Stuart Hall (2000, 2003 e 2006) e Arjun Appadurai (2001), bem como do campo do currículo pós-fundacional. Fomos guiadas pela metodologia orientada ao problema, o que nos permitiu ler os documentos curriculares como discursos contingentes, precários e instáveis, colocando em questão o *status* de verdade, de fundamento, atribuído aos elementos discursivos e de destacar os momentos em que as suas emergências são possibilitadas. Ao longo da escrita, buscamos maneiras de articular o que compreendemos como currículo e as diferenças em relação à formação em psicologia, considerando que precisaria de um processo de compreensão. No percurso das interpretações, percebemos que as diferenças tensionam todo significado hegemônico e universalizado de um discurso, abrindo lacunas nas tentativas de fixação dos seus sentidos, possibilitando as articulações de currículos para uma psicologia que negocia com as demandas plurais, que a legitimam, que lhe suturam identidades e, em contrapartida, lhe tiram os significados e a certeza do que ela é.

Palavras-chaves: Diferenças; Currículo; Formação em Psicologia

Abstract

Coming across the theme of differences emerges as a possibility to question the curriculum of academic education psychologists in two public universities in the backland of Bahia. The theoretical approach was based on the post-structural theoretical-methodological perspective, combined with the elements of the discourse theory by Laclau and Mouffe (2015), the cultural studies by Stuart Hall (2000, 2003 and 2006) and Arjun Appadurai (2001), as well as the field of the post-foundation curriculum. We were guided by the problem-oriented methodology, which allowed us to read the curriculum documents as contingent, precarious and unstable discourses, questioning the status of truth, of foundation, attributed to the discursive elements and to highlight the moments when their emergence become possible. Throughout the writing, we sought ways to articulate what we understand as a curriculum and the differences in relation to psychology academic education, considering that it would need a process of understanding. In the course of interpretations, we realized that the differences strain every hegemonic and universalized meaning of a discourse, opening gaps in attempts to fix its meanings, enabling the articulation of curricula for a psychology that negotiates with plural demands, that legitimize it, that sutures its identities and, on the other hand, deprives it of its meanings and the certainty of what it is.

keywords: Differences, Curriculum, Academic Education in Psychology

Introdução

Quando interpretamos os sentidos atribuídos aos discursos que estão incorporados em documentos curriculares, consideramos que demandas distintas, de diferentes sujeitos e grupos sociais, se aglutinaram em prol de um “inimigo” em comum, efetivando uma legitimidade diante de uma comunidade reconhecida, na tentativa sempre precária de representar os sentidos de uma formação e, conseqüentemente, do perfil profissional. O currículo, se torna então, uma prática discursiva, cultural e de significação.

A partir da perspectiva pós-estrutural entendemos que as suas funções são de autorização de viabilizar e inviabilizar fluxos culturais e, conseqüentemente de (re)posicionar os sujeitos. No entanto, apesar de apresentar marcas coloniais da regulação, o currículo não é capaz de regulação total, e por isso possibilita que outros sentidos surjam nas lacunas dos jogos da linguagem.

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

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

A tentativa de neutralidade, além de estar relacionada com as metodologias e as epistemologias que buscam as verdades universais, também surge como uma demanda do liberalismo para tornar os seus ideais aceitáveis para pessoas com diferentes visões morais, filosóficas e religiosas, ou seja, precisam ser neutras em relação às visões abrangentes (Mouffe, 2005).

Isso reflete não somente no currículo como campo de saberes, mas nas práticas, nos processos de identificação profissional e nos documentos curriculares, que nos jogos de linguagem passam a representar estabilidades momentâneas que se formam

em fluxos discursivos e de identificações, que criam efeitos ilusórios de estabilidade, de ordem do social, mas que impactam posicionando as diferenças mediante as regulações. São nesses jogos que também somos posicionados como sujeitos e assumimos as nossas identidades provisoriamente.

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

A rasura, nesse contexto, é vista como instrumento de deslocamento e de abertura de significações. O que está sob rasura apresenta-se como uma indeterminação por deslocar o seu sentido, o que colabora para as múltiplas interpretações das noções de currículo, das demandas das diferenças, da cultura e das identidades.

A vista disso, como enfatiza Manenti *et al.* (2021), deslocar a ideia da identidade em direção à perspectiva pós-estrutural é considerar que é a e na linguagem que se constitui o seu significado, mesmo não refletindo a sua realidade plena que, nesse registro teórico aqui articulado, é impossível de se concretizar, pois “há sempre algo descentrado no meio cultural, na linguagem, na textualidade, na significação, que escapa e foge à ligação com outras estruturas” (Hall, 2003, p. 199). Com isso, são nos escapes e nas lacunas que os fluxos culturais nos permitem questionar o que é legítimo, hegemônico e universal.

Armar uma perspectiva para ver os escapes tem significado se posicionar e assumir nossos lugares enquanto pesquisadoras. Ao propormos essa discussão, sem o compromisso de assumir as certezas e apenas um lado, diversos espaços para outros tensionamentos se abrirem, ao ponto de percebermos que a tarefa de compreender os movimentos de articulações das demandas que estão em torno do currículo é uma tarefa inacabada, que sempre se atualizará diante das ações políticas cotidianas, e é também uma tentativa de construção discursiva e uma maneira de descentralizar e horizontalizar a política para criar lacunas para que as diferenças possam entrar na disputa de poderes. (Manenti, 2022).

Nessa armação, há a possibilidade de pensar no currículo como um espaço de produção de identidades e de diferenças, o que permite ver que as relações se estabelecem no e pelo currículo, permite o posicionamento ou não-posicionamento dos sujeitos diante desses elementos e, nessa dinâmica de identificação-diferenciação é que se processam as criações.

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

qual as divergências sejam apaziguadas, de modo que exista um projeto geral.

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

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

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

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

Os discursos presentes nos documentos curriculares trazem ideais de um perfil profissional junto à ideia de um currículo que projeta a profissão de psicólogas (os), dessa forma, os textos passam a corresponder a finitude de uma ordem no “intento de atuar sobre o Social, de hegemonizá-lo” (Laclau, 1990, p. 105, tradução livre).

No entanto, o social/ordem social não consegue eliminar/apagar por completo as várias possibilidades de existências e experiências sociais. Em um momento performativo³ do político⁴, por haver repetição e reiteração das normas, existe a possibilidade de pensarmos quando e como se produz a operação hegemônica que institui a sociedade a partir daquilo que sempre escapa de toda e qualquer tentativa de domesticação política ou social entendendo que o político é produto de um deslocamento da ordem das coisas estabelecidas por meio dos antagonismos, da precariedade e da contingência.

Por produzirem efeitos com múltiplos significados e sentidos para seus leitores,

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

Diante disso, o modelo analítico da teoria do discurso de Laclau (1993, 2005, 2006), nos dá recursos para compreender as hegemonizações parciais de sentido das políticas curriculares e a identificar os deslocamentos dos discursos nos textos, isso possibilita que o leitor tenha interpretações diversas sobre o mesmo texto, que perceba a polissemia dos significantes. Contudo, a ideia de homogeneidade não se sustenta, visto que os particulares sempre estarão lutando pelos seus registros como universais, representando um antagonismo que gera múltiplos sentidos e significados e constrói novas hegemonias nas políticas curriculares.

O movimento de hegemonização é importante para percebermos como são formadas as comunidades epistêmicas que, amparadas em um ponto de vista pós-estrutural, são entendidas como constructos aglutinadores, produzidos nas relações identitárias e políticas. Essas relações influenciam na produção dos currículos e nos modelos de soluções para problemas, com o poder de operar no controle do posicionamento das diferenças, produzindo assim, os seus “instrumentos de homogeneização” (Appadurai, 2001, p. 20).

Em uma demanda extremamente heterogênea pode existir um significante vazio que represente uma homogeneização de uma subjetividade, tornando a hegemônica. Nesse contexto, os significantes vazios são relevantes como recurso de interpretação para a compreensão de que, quando ocupados por vários significados que, ao representarem demandas e completude ilusória, podem silenciar as diferenças, enfraquecer as particularidades em nome do universal. Logo, tornam-se estratégias no jogo político dos governos, entidades, grupos e comunidades reconhecidas, pois possibilitam a construção de hegemonia. Em razão disso, podemos afirmar que mesmo pretendendo ser neutra, a psicologia opera política, que para Lopes (2013, p. 20),

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

Levantar essas discussões possibilita o reconhecimento dos antagonismos e a compreensão das posições de sujeitos diante das estabilizações de poder que

ocorrem nos consensos. Tais posições, para Mouffe (2003, p. 17), estão sempre vinculadas a alguma forma de exclusão ou silenciamentos. Como afirma Dantas (2010),

Fala-se em justiça social, no oprimido, mas nossas práticas cada vez mais compactuam com as violências simbólicas e concretas. Compactua-se através do silêncio das discussões não promovidas com diversos debates. Dantas (2010, pp. 626-627).

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

A hegemonização da branquitude nos espaços das formações de Ensino Superior, no Brasil, é um exemplo de universalização, mesmo com as políticas de cotas e ações afirmativas com vias de ampliação do acesso à população e democratização do ensino. Isso ocorre porque a branquitude funciona como um pacto narcísico e silencioso entre os brancos, em que ter a si próprio como modelo, garante a preservação dos privilégios e se sustenta enquanto ser ideal e hegemônico, existe “um pesado investimento na colocação desse grupo como grupo de referência da condição humana” (Bento, 2002, p. 30).

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

A Psicologia, área que nos dispusemos a interpretar, como efeito da hegemonização e universalização da branquitude, como afirmam Gouveia e Zanella (2019), mantém uma prática que passa a não dar conta dos estudos sobre raça, etnia e saúde mental das populações nomeadas como pretas, indígenas, entre outras, por considerar o argumento do ‘sofrimento humano’, sem questionar “que humano é esse?” para além do corpo branco. Pratica-se então, na Psicologia, o racismo por omissão por não tratar com atenção e equidade os males causados pelas doenças sociais.

Moreira (2018) chama a atenção ao destaque negativo nas estatísticas apresentadas pelos serviços de saúde referentes à população negra, uma vez que a subnotificação do quesito raça/cor é significativamente mais baixa que outros dados de saúde (Brasil, 2016). Conseqüentemente, a falta de destaque no quesito raça/

cor, ou de outras categorias das diferenças, impede o monitoramento e análise para possíveis proposições à saúde da população preta e parda, entre outras.

É o que Mbembe (2018), chama de política de morte, ou necropolítica: a ação do Estado sobre as vidas, decidindo qual vida é passível de sofrimento, luto e qual não é. E a Psicologia por vezes pode compactuar com arranjos sociais divididos em “quem importa e quem não importa, quem é ‘descartável’ e quem não é” (Mbembe, 2018, p. 41).

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

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

Vale a pena pensar sobre quais são os instrumentos utilizados por essas comunidades nas produções desses discursos, sobre os discursos das políticas curriculares, sobre as finalidades quais diferenças, simultaneamente, produzem e a quais finalidades tais diferenças se associam.

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

Interpretações contingentes dos documentos

Considerando o campo de luta pelas significações como um terreno de fluxos de sentido, que segundo Laclau (2000) e Laclau e Mouffe (2015), são efeitos do tempo, de uma temporalidade irrefreável sobre a vida, mas que não permitem o fechamento definitivo da significação e suspendem a possibilidade de uma estabilidade definitiva dos sentidos, buscamos questionar, tensionar o currículo de formação de Psicologia e interpretar as demandas para a formação, a partir dos significados atribuídos às diferenças, que nesse caso, se direciona para a afirmação ou contestação de um

lugar de disputa.

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

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

Optamos, portanto, por fazer uma relação entre os Projetos Pedagógicos do Curso (PPC) das duas universidades com as DCN's de 2004, 2011, 2019 (ainda em homologação), por serem os documentos orientadores dos PPC's. Apesar dos textos dos PPC's usarem como referência as DCN's de 2004, 2011, também optamos por trazer para a discussão da revisão de 2019, por considerarmos as modificações relevantes para a compreensão das demandas das diferenças.

A relação entre local/particular, como no caso dos PPC's e o nacional/universal, no caso das DCN's dos documentos escolhidos, tornou-se uma estratégia para melhor compreendermos como os textos das DCN's foram traduzidos nos PPC's e observarmos as articulações e deslocamentos dos sentidos dados às diferenças nos contextos de construção dos documentos.

Os levantamentos foram realizados no período 2020 a 2022, nos quais escolhemos as duas universidades públicas que ofertam o curso de Psicologia no município de Vitória da Conquista BA, sendo elas: a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e a Universidade Federal da Bahia IMS/CAT (UFBA IMS/CAT).

Buscamos, nos sítios virtuais de cada instituição, os documentos que dão sentidos às formações, como o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação (PPC) em Psicologia. Ressalta-se que o *site* da UFBA/IMS não disponibiliza o projeto pedagógico do curso, por isso houve a necessidade de buscarmos no sítio virtual do Instituto de Psicologia (IPS) da UFBA *campi* de Salvador.

A fim de relacionar as Diretrizes com os PPC's, convém detalhar alguns aspectos relativos às instituições de ensino superior analisados. A UESB e a UFBA/IMS, presentes no município de Vitória da Conquista BA, localizada no sudoeste do estado da Bahia, possui a população estimada em 341.128 habitantes, segundo os

dados do IBGE (2020), e é também considerado um dos maiores polos de saúde e educação do estado.

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

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

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

A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, foi construída na década de 1980 e marcou o processo de interiorização do ensino superior público na Bahia. A UESB possui três *campi*, sendo o maior deles em Vitória da Conquista e os outros dois, um na cidade de Jequié BA e, outro, na cidade de Itapetinga BA.

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

O Campus Anísio Teixeira é parte do projeto de interiorização da UFBA, criado com o objetivo de promover a inclusão social de segmentos excluídos da educação superior, além de expandir o ensino de graduação e pós-graduação para territórios dispersos, fomentado a inovação e a pesquisa *locorregional*.

De acordo com o *site* da UFBA/IMS/CAT (2021), o curso de Bacharelado em Psicologia, na instituição, foi criado através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), em 2010 com o objetivo de expandir a educação superior no Brasil e nos interiores dos estados.

Ao realizarmos as buscas no site do IMS/CAT, encontramos poucos documentos e informações sobre o curso. Encontramos o PPC somente no site da UFBA/ Salvador, mas no documento não havia menção à formação de Vitória da Conquista. Ao contrário do sítio virtual da UESB, aonde encontramos todos os arquivos necessários para a nossa pesquisa, contendo o número de professores, o histórico do curso, entre outros.

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

Os autores afirmam ainda que a disponibilização de informações claras é uma estratégia que pode evitar o fracasso acadêmico, por favorecer a afiliação dos estudantes com o curso, além de facilitar a construção de perspectivas sobre a sua formação e compreensão de como os componentes curriculares (CCs) se articulam entre si e aos objetivos da formação.

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

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

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

No segundo tópico do texto das DCN's de 2004/2011, que cita a "compreensão dos múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico em suas interfaces com os fenômenos biológicos e sociais" revela uma linha condutora

experimental semelhante ao do currículo mínimo de 1962, que, de acordo com Esch e Jacó-Vilela (2004), contemplava, por meio de suas disciplinas, aspectos biológicos e sociais. Nas entrelinhas percebemos semelhanças entre os documentos, que ao mesmo tempo que apresentam uma revisão, com um novo texto e perspectiva, resgatam o que ainda não deixou de ser demanda para as perspectivas tradicionais, demonstrando um consenso na escrita.

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

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

Porém, na revisão de 2019, é possível observar o reconhecimento de elementos definidos no documento anterior e considerações presentes no item III, a respeito de fenômenos que se constituem em um processo crescente de globalização, em regiões diversas de um país pertencente à América Latina e a comunidade de países de língua portuguesa. Há também os acréscimos na redação como a relevância do compromisso com a democracia, justiça social, respeito à diversidade pessoal, social, cultural e ética, em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH).

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

Os termos citados revelam a presença do pensamento crítico, que tem disputado por espaço nas escritas dos documentos curriculares da Psicologia desde o período da ditadura militar (CFP, 2018). É preciso reconhecer a importância dos acréscimos e de manter os termos, afinal em 2004 e 2011 a configuração das diretrizes vinha no contexto otimista quanto às mudanças no país e às políticas de bem-estar e campos de trabalho para a Psicologia. Já em 2019 essas diretrizes trazem as marcas de defesa de princípios de cidadania agora ameaçados⁵. No entanto, é notória a dificuldade da significação, da nomeação dos termos e das diferenças. A pretensão universal da ideia de nação, de “comunidade imaginada”, como argumenta Hall (2005, p. 49), é

incapaz de representar a unidade que é prometida.

Tratam-se de promessas imaginárias de inclusão universal, que estarão sempre a nível do desejo, do inalcançável. O universalismo e a neutralidade do Estado são ameaçados pelas particularidades, pelas diferenças, por isso elas são suprimidas ou articuladas às equivalências, a depender do momento histórico. Para Bhabha (1998, p. 202), e alguns movimentos sociais e teóricos que operam a diversidade e as totalidades sociais que expressam experiências coletivas unitárias a promessa imaginária é a “metáfora progressista da coesão social moderna” (Bhabha, 1998, p. 203).

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

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

Apesar das diferenças tensionarem as normativas, o espaço que lhe é designado é suprimido ou equivalente a outros significados, revelando o movimento de neutralização dos possíveis conflitos ou desordens que as suas presenças poderiam causar. Ao interpretarmos os princípios e compromissos da formação nas DCNs, encontramos significantes repetidos em nossa leitura, como a diversidade, a promoção da cidadania, qualidade de vida e de saúde para os seres humanos, os direitos humanos para a garantia da dignidade humana.

Atribuímos o movimento de resistência aos tensionamentos das diferenças que têm se esbarrado em normativas com discursos esvaziados de sentido, que representam demandas outras, correspondentes às exigências mercadológicas de uma profissional psicóloga que seja capaz de se auto atualizar de acordo com o que o campo exigir, de produzir práticas que deem conta de todos os fenômenos psicológicos, características de um perfil profissional hegemônico.

Mas, retornando à nova redação da DCN's, no Parecer CNE/CES nº 1071/2019, há a inserção de trechos para o compromisso com a democracia, a compreensão crítica dos fenômenos históricos, sociais, econômicos, culturais e políticos, considerando um mundo em processo crescente de globalização, a diversidade regional do país,

sua inserção na América Latina e na comunidade de países de língua portuguesa, entre outras demandas (BRASIL, 2019). Esses acréscimos compõem um processo discursivo que revela o tensionamento das diferenças nas normas, que apesar de estar presente em um texto ainda em homologação, abrirá espaços para que outras demandas possam ser nomeadas

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

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

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

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

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

assim como ao desligá-lo do coletivo torna-o não responsável pelo social e, conseqüentemente, alheio à política.

Ao direcionar a discussão para o cenário da Psicologia, lembrando que é uma área que luta por legitimações e valorização há quase 60 anos, vemos uma formação discursiva que nomeia uma disputa social, como ressalta Manenti (2022), contornada pelas problemáticas das representações/falta de representação e da problemática do conhecimento/falta do conhecimento, em prol da qualidade do ensino, da igualdade nos atendimentos e posições democráticas das psicólogas, diante de demandas diversas que se articulam em uma cadeia de equivalência e produzem discursos hegemônicos, como o das finalidades de formação de psicólogas habilitadas a corresponder simultaneamente às demandas sociais e mercadológicas.

Pensando nas demandas das diferenças, o exterior é aquele que não domina os conteúdos socialmente relevantes, não tem conhecimentos ou não está habilitado ou não tem competência suficientes. Como não há a representação total e o fechamento completo do que é idealizado para o perfil das (os) profissionais de Psicologia, a problemática se torna individual, cabendo ao estudante/profissional a representação (impossível) da pluralidade (Manenti *et al*, 2021).

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

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

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

Vemos que os textos se reportam ao domínio de conhecimentos e capacidades para utilizá-los em contextos diversos de acordo as demandas dos pacientes e da sociedade, mas não é destacada a quem que a formação é destinada ou como os serviços serão oferecidos. A partir dessas interpretações, percebemos que a supressão e a essencialização das diferenças servem a uma lógica conteudista conformando-as

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

Considerações finais

Ponderamos sobre a importância de pensar para além de tentativas de fixações dos documentos e do que os imaginários democráticos, nacionais e universalizados nos oferecem, uma vez que consideramos a possibilidade de negociar sentidos diversos que produzem traduções constantes no texto curricular.

Como os documentos curriculares são modificados no decorrer das distintas demandas por estabilizações, não é possível garantir-lhes qualquer plenitude ou fechamento, pois um texto normativo sempre estará aberto. Diante disso, a nossa interpretação não objetivou conceituar as diferenças ou o currículo, pretendemos tensionar, ressignificar essas e outras noções.

As aberturas até aqui percebidas nos deram a possibilidade de questionar a formação em Psicologia sem fixarmos na ideia de um fundamento último de realidade. Com isso, consideramos que o currículo de formação em Psicologia se encontra em um campo de disputas por demandas diversas, às vezes conflituosas, que exigem definições concretas e as totalidades nas realidades. Junto a isso, existem as diferenças que tensionam hegemonias outras, revelando outros sentidos e novas possibilidades de representações.

Referências

- Appadurai, A. (2001). Dimensiones culturales de la globalización. In A. Appadurai. *La modernidad desbordada: dislocación y diferencia en la economía cultural global* (pp. 41-61). Buenos Aires: Ediciones Trilce S.A.
- Bento, M. A. S. (2002). Branqueamento e branquitude no Brasil. In I. Carone, & M. A. S. Bento (Orgs.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil* (pp. 25-58). Petrópolis: Vozes.
- Bhabha, H. (1998). *O local da cultura* (Tradução de M. Ávila, E. I. L. Reis, & G. R. Gonçalves). Belo Horizonte: UFMG.
- Brasil. (2019). *Parecer CNE/CES n. 1071/2019 de 04 de dezembro de 2019* (Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos Cursos de Graduação em Psicologia). Brasília: Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=139201-pces1071-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192.
- Brasil. (2011). *Resolução Nº 5, de 15 de março de 2011* (Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto

pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia). Brasília: Ministério da Educação.

Brasil. (2004). *Resolução Nº 8, de 7 de maio de 2004* (Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia). Brasília: Ministério da Educação.

Butler, J. (2010). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Conselho Federal de Psicologia – CFP. (2018). *Ano da formação em psicologia: Revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia.

Derrida, J. (2002). *A Escritura e a Diferença*. São Paulo: Perspectiva.

Derrida, J. (2001). Implicações: entrevista a Henri Ronse. In J. DERRIDA (Org). *Posições* (pp. 9-22). Belo Horizonte: Autêntica.

Dias, R. E. (2009). Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006). [Tese de Doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro].

Gouveia, M., & Zanello, V. (2019). Psicoterapia, raça e racismo no contexto brasileiro: experiências e percepções de mulheres negras. *Psicologia em Estudo*, 24, e42738.

Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina.

Hall, S. (2000). Quem precisa da Identidade? In T. T. SILVA (org.). *Identidade e diferença* (pp. 103-133). Petrópolis: Vozes.

Hall, S., & SOVIK, L. (2003). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2020). *Censo demográfico 2020*. Rio de Janeiro: IBGE.

Jacó-Vilela, A. M. (2004). Psicologia: um saber sem memória? *Mnemosine*, 1(0), 156-161.

Laclau, E. (2011). *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ.

Laclau, E. (2011). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Laclau, E., & Mouffe, C. (2015). Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios.

Léda, D., & Mancebo, D. (2009). REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. *Educação & Realidade*, 34(1), 49-64.

Lopes, A. C. (2010). Currículo, política, cultura. In A. I. L. F. Dalben, J. E. D. Pereira, L. F. V. Leal, & L. L. C. P. Santos (Orgs). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente* (pp. 23-37). Belo Horizonte: Autêntica.

Lopes, A., & Macedo, E. (2011). Teorias de Currículo. São Paulo: Cortez.

Lopes, A. (2013). Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedades e Culturas*, 39(1), 7-23.

Lopes, A. (2015). Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, 21(45), 445-466.

Macedo, E. (2006). Por uma política da diferença. *Cadernos de pesquisa*, 36(1), 327-356.

Manenti, M. A., & Moreira, N. R. (2021). Currículo de formação em psicologia e a emergência do ensino remoto: conflitos e consensos em tempos da pandemia da Covid-19 no Brasil. *Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional*, 8(14), 1-13.

Manenti, M. A., Santos, F. V., & Moreira, N. R. (2022). Cultura, identidade e política no currículo de formação em Psicologia. *Conjecturas*, 22(5), 622-631.

Mouffe, C. (2003). Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. *Política & Sociedade*, 2(3), 11-26.

Mouffe, C. (2005). Por um modelo agonístico de democracia. *Revista de sociologia e política*, 25(1), 11-23.

Oliveira, G. G., Oliveira, A. L., & Mesquita, R. G. D. (2013). A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação. *Educação & Realidade*, 38(1), 1327-1349.

Silva, G. A. D., Rudá, C., Soares, T. L. F. D. S., & Martins, V. D. (2019). (In)disponibilidade de informações pedagógicas de cursos de Psicologia da Bahia no site das Instituições de Ensino Superior: um estudo sobre accountability.

da Silva, G. A., Rudá, C., Martins, V. D., Borges, J. P. L., Alves, J. P. R., & de Sousa Soares, T. L. F. (2020). Informações pedagógicas de cursos de psicologia em sites de instituições de ensino superior. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, 9(2), 162-173.

Zanello, V. (2020). Prefácio. In: Denega, A. M. O.; Andrade, D. S. V.; Santos, H. M. dos, & et al. *Gênero na psicologia: transversalidades*. Salvador: CRP-03.

Notas

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB/Vitória da Conquista Bacharelada em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia, no Instituto Multidisciplinar em Saúde (UFBA/IMS/CAT). Membro do Grupo de Pesquisa em Práticas Curriculares e Educativas (GEPPCE/UESB).

² Doutora em Sociologia pela UnB. Realizou estágio pós-doutoral no ProPED/UERJ. Professora titular da UESB e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UESB). Líder do Grupo de Pesquisa Oju Obinrin - Observatório de Mulheres Negras (UESB) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Curriculares e Educativas (GEPPCE/UESB). Membro da Associação Brasileira de Currículo (ABdC), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN).

³ Em Butler (2010, p. 195), o performativo se dá na repetição das normas ao mesmo tempo em que se dá a possibilidade de burlá-las, de fazê-las nem verdadeiras, nem falsas. Para ela, não há identidades que precedam o exercício das normas (de gênero), é o próprio exercício que termina por criar as normas, que são produzidas como efeitos de verdade de um discurso sobre a identidade primária e estável.

⁴ O político representa tanto o momento em que uma ordem é desafiada como aquele em que uma nova ordem é instituída. Ele é estranho à política, pois representa o caráter subversivo e radical contra o próprio sistema. A razão para isso está no fato de que o político opera fora

do código da ordem (Mendonça, 2014).

⁵ O contexto observado é de rupturas nas políticas públicas nos campos da saúde pública, educação, seguridade social (CFP, 2018); aumento nos índices de violência e mortalidade de grupos LGBTQIA+, de mulheres, da população negra, indígena e da população em situação de extrema pobreza (IPEA, 2021); de uma pandemia e pós pandemia mundial do coronavírus (COVID-19) causada pelo vírus SARS-CoV-2; de constante redução de recursos à ciência e à tecnologia no país, propagação de discursos mentirosos intitulados de fake news, responsáveis pela descrença na ciência; de ampliação das políticas de formação à distância; entre outros fatores que compõem realidades diversas.