

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
DOUTORADO EM PSICOLOGIA

Nelson Eduardo Estamado Rivero

FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA E GOVERNAMENTALIDADE

Porto Alegre
2010

NELSON EDUARDO ESTAMADO RIVERO

FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA E GOVERNAMENTALIDADE

Tese apresentada como requisito para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós Graduação da Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Dra. Neuza Maria de Fátima Guareschi

Co orientadora: Dra Helena Beatriz K. Scarparo

Porto Alegre

2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R621f Rivero, Nelson Eduardo Estamado
Formação em psicologia e governamentalidade / Nelson
Eduardo Estamado Rivero. – Porto Alegre, 2011.
159 f.

Tese (Doutorado) – Faculdade de Psicologia, PUCRS.
Orientador: Dra. Neuza M. F. Guareschi

1. Educação Superior. 2. Currículo – Ensino Superior.
3. Governamentalidade. 4. Psicologia – Curso. I. Guareschi,
Neuza M. F. II. Título.

CDD 378.199

Bibliotecária Responsável: Salete Maria Sartori, CRB 10/1363

NELSON EDUARDO ESTAMADO RIVERO

FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA E GOVERNAMENTALIDADE

Tese apresentada como requisito para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós Graduação da Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em _____ de _____ de _____ .

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Guilherme Carlos Corrêa (UFSM)

Prof. Dr. Jefferson de Souza Bernardes (UFAL)

Profa. Dra. Rosane Neves da Silva (UFRGS)

Prof. Dr. Marcos Villela Pereira (PUCRS)

DEDICATÓRIA

Para Katia, Isadora e Frederico.

Por que o amor é grande e cabe nesta janela sobre o mar... (Drummond)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Bigair Rivero e Maria Eloi Estamado Rivero (in memorian), porque o amor alimenta o sonho e inventa a realidade;

Ao meu irmão Fábio e minha cunhada Fernanda, presenças alegres, delicadas e acolhedoras;

À Profa. Dra. Neuza Guareschi, para além de uma orientadora, um sopro de alegria e humanidade à academia; pela atitude crítica e ética;

À Profa. Dra. Helena Scarparo, pela seriedade, competência e acolhida nesta reta final;

Aos membros da Banca de Defesa: Prof. Dr. Guilherme Corrêa, Prof. Dr. Jefferson Bernardes, Profa. Dra. Rosane Neves da Silva e Prof. Marcos Villela Pereira.

Agradecimentos especiais ao Prof. Dr. Marcos pela disponibilidade das escutas e generosas orientações;

Aos familiares, amigos e colegas que estiveram presentes de alguma forma nesta trajetória;

Embora já tenha dedicado este trabalho a eles, não posso deixar de agradecer à Katia, meu amor, à Isadora e ao Frederico, pela compreensão, pela parceria e por me lembrarem sempre que a vida transborda e acontece para além das teses.

RESUMO

Este trabalho aborda o tema da graduação em psicologia no Brasil e as reestruturações curriculares deste início de século XXI a partir da noção de governamentalidade em M. Foucault. Analisa como o neoliberalismo, enquanto uma forma de governo, institui-se como contingência para pensar e reestruturar os currículos de graduação em psicologia. Toma como fator desencadeante o contexto de transformações, conhecidas como reestruturação produtiva, que aconteceram em função da crise do capitalismo a partir da década de 1960 e que implicaram diretamente a educação superior. Define como campo específico de análise o processo de reestruturação necessária dos projetos político pedagógicos dos cursos de graduação em psicologia em função da instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia em 2004, suas vicissitudes e seus efeitos. Propõe um método de investigação e análise constituído por ferramentas de abordagem: os operadores transversais (mercado livre, flexibilidade, sustentabilidade, criatividade e inovação) e documentos referentes à graduação em psicologia (entre eles seis projetos políticos pedagógicos). Estas ferramentas são convocadas no formato de um dispositivo de visibilidade - nomeado ALEPH na analogia ao conto de J.L.Borges - que permite o acesso e a análise às práticas das revisões curriculares com base na fundamentação teórica proposta. Através da operação do ALEPH foi possível tecer algumas considerações organizadas em três tópicos: *motivos e compromissos* que aborda a qualidade para competitividade, sustentabilidade e inovação através das apresentações, justificativas, objetivos e perfis dos projetos políticos pedagógicos estudados. *Um modo de ser* que aborda a flexibilização da formação, a formação por competências e a empregabilidade presentes na proposta pedagógica. E, por fim, *imaterialidades e estruturas* que aborda a inovação, as práticas de liberdade e criação na composição da trajetória da formação através da flexibilidade da estrutura curricular. Estas considerações analíticas trazem contribuições para o debate sobre a relação do neoliberalismo com a graduação em psicologia. A partir da noção de governamentalidade, é possível perceber que esta relação está para além de uma simples interferência do campo econômico na educação ou somente representa um embate entre oposições ideológicas, entre o bem e o mal. Constitui-se como uma forma de governar o modo de viver e ser nestas graduações que implica a todos os protagonistas desta realidade no exercício constante da crítica como uma prática de liberdade.

Palavras-chave: Educação Superior. Formação em Psicologia. Governamentalidade.

ABSTRACT

This work approaches undergraduate psychology courses in Brazil and their curriculum restructuring in the beginning of the twenty-first century considering the notion of governmentality as proposed by Michel Foucault. It analyzes how neo-liberalism, as a way of governing, has been instituted as a contingency to think and restructure the undergraduate psychology curricula. It takes as its triggering factor the context of transformations, known as productive restructuring, that have occurred due to the crisis of capitalism since 1960 and that have had direct implications for higher education. It defines as its specific field of analysis the necessary process of restructuring of the political-pedagogical projects of undergraduate psychology courses due to the institution of the National Curriculum Guidelines for these courses in 2004, as well as its vicissitudes and effects. It proposes a method of investigation and analysis constituted by the following approach tools: the transversal operators (free market, flexibility, sustainability, creativity, and innovation) and documents related to psychology undergraduate courses (including six political-pedagogical projects). These tools have been gathered in the format of a visibility device – named ALEPH, in analogy with the short story by J. L. Borges – enabling both the access to and the analysis of practices of curriculum reviews as based on the theoretical foundation proposed. Through the operation of ALEPH, it has been possible to weave some considerations, which have been organized in three topics: *Motives and commitments*, which approaches the quality for competitiveness, sustainability and innovation through the presentations, justifications, objectives and profiles found in the political-pedagogical projects studied; *A way of being*, which approaches the flexibilization of education, education by competences and employment capacity present in the pedagogical proposals; finally, *Immaterialities and structures*, which approaches innovation, practices of freedom and creation in the composition of the trajectory of education through the flexibility of the curriculum structure. These analytical considerations have brought contributions to the debate about the relationship between neo-liberalism and undergraduate psychology courses. From the notion of governmentality, it is possible to notice that this relationship is beyond a simple interference of the economic field in education or that it just represents a confrontation of ideological oppositions between good and evil. It is constituted as a means of governing the way of living and being in those undergraduate courses that involves all the actors of such a reality in the constant exercise of criticism as a practice of freedom.

Key Words: Higher Education. Psychology Education. Governmentality.

SUMÁRIO

<u>1.1 TEMÁTICA DA TESE.....</u>	<u>17</u>
<u>1.2 JUSTIFICATIVA.....</u>	<u>19</u>
<u>1.3 OBJETIVO.....</u>	<u>22</u>
<u>1.4 FERRAMENTAS TEÓRICAS.....</u>	<u>22</u>
<u>1.5 PROBLEMA DE PESQUISA.....</u>	<u>25</u>
<u>1.6 CONTEXTO DE PESQUISA.....</u>	<u>26</u>
<u>1.7 METODOLOGIA DE PESQUISA.....</u>	<u>26</u>
<u>1.7.1 Documentos.....</u>	<u>26</u>
<u>1.7.2 Operadores transversais.....</u>	<u>27</u>
<u>1.7.3 Procedimento.....</u>	<u>28</u>
<u>1.8 APRESENTAÇÃO DA TESE.....</u>	<u>29</u>
<u>2 UM (CON) TEXTO NECESSÁRIO.....</u>	<u>32</u>
<u>2.1 DA CRISE DA ACUMULAÇÃO DO CAPITAL E EDUCAÇÃO.....</u>	<u>32</u>
<u>2.2 DA REESTRUTURAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....</u>	<u>43</u>
<u>2.3 DOS GOVERNOS À GOVERNAMENTALIDADE – sustentação teórica.....</u>	<u>55</u>
<u>2.3.1 Governamentalidade e Reestruturação Produtiva.....</u>	<u>55</u>
<u>2.4 PROBLEMA DE PESQUISA.....</u>	<u>71</u>
<u>3 METODOLOGIA.....</u>	<u>74</u>
<u>3.1 PRESCRIPTUM.....</u>	<u>75</u>
<u>3.2 APROXIMAÇÕES AO MÉTODO.....</u>	<u>80</u>
<u>3.3 UM MÉTODO.....</u>	<u>83</u>
<u>3.3.3 Psicologia – Contexto específico de pesquisa.....</u>	<u>83</u>
<u>3.3.2 Ferramentas de Abordagem.....</u>	<u>91</u>
<u>4 DE OPERAÇÕES E CONSIDERAÇÕES.....</u>	<u>97</u>
<u>4.1 MOTIVOS E COMPROMISSOS.....</u>	<u>97</u>
<u>4.1.1 Mercado Livre e Competitividade dos Cursos.....</u>	<u>98</u>

<u>4.1.2 Qualificação da Proposta e Sustentabilidade do Curso.....</u>	<u>101</u>
<u>4.1.3 Crítica e Criação – ferramentas de mercado?.....</u>	<u>105</u>
<u>4.2 UM MODO DE SER.....</u>	<u>109</u>
<u>4.2.1 – Flexibilidade e Competência.....</u>	<u>109</u>
<u>4.2.2 – Competências, Empregabilidade e Psicologia</u>	<u>118</u>
<u>4.3 IMATERIALIDADES E ESTRUTURAS.....</u>	<u>121</u>
<u>4.3.1 Liberdade e Inovação – insumos neoliberais.....</u>	<u>121</u>
<u>4.3.2 Práticas de Liberdade e Formação de Psicologia.....</u>	<u>125</u>
<u>4.4 ANÁLISE EM PERSPECTIVA.....</u>	<u>134</u>
<u>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</u>	<u>135</u>
<u>5.1 TRABALHADOR DOCENTE – QUE FIGURA É ESTA?.....</u>	<u>137</u>
<u>5.2 UM FIM E UMA FINALIDADE.....</u>	<u>140</u>
<u>REFERÊNCIAS.....</u>	<u>144</u>

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Gravura de Francisco de Goya .

“Si sabra más el discípulo?” (37). Série Caprichos. Domínio público.....137

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEP – Comissão de Especialistas em Ensino de Psicologia
CES – Câmara de Educação Superior
CFP – Conselho Federal de Psicologia
CNE – Conselho Nacional de Educação
FMI – Fundo Monetário internacional
GATS – General Agreement on Trade in Services
GATT – General Agreement on Tariffs and Trade
GERES – Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior
INEP – Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC – Ministério da Educação
OMC – Organização Mundial do Comércio
PAUIB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PPP – Projeto Político Pedagógico
SESU – Secretaria do Ensino Superior
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

1 INTRODUÇÃO

Uma cena...

Há alguns semestres atrás, meu cotidiano como professor responsável pela disciplina de psicologia social em um curso de graduação em psicologia provocou uma reflexão sobre a necessidade de instalar algumas desacomodações entre os alunos. Tratava-se de criar condições para o debate sobre como algumas verdades instituídas sustentavam a naturalização das questões sociais e não permitiam a análise crítica sobre o surgimento de determinadas práticas. E qual a relação da psicologia social com isso...

Não é importante neste momento apresentar a disciplina ou mesmo a abordagem que ela pretendia trabalhar, mas deve ficar claro que as desacomodações tinham uma motivação dirigida à disponibilização dos alunos em escutar e pensar a partir de perspectivas diferentes das quais estavam acostumados.

Pensei que estas desacomodações precisavam acontecer como experimentação antes que fossem trabalhadas conceitualmente, pois além de favorecer a quebra das resistências também incluíam o elemento vivencial como um aliado da análise. Para isso, preparei nas aulas iniciais algumas propostas que pudessem ser dispositivos para estas experimentações. Entre as primeiras propostas, para não incluir imediatamente o corpo ou o movimento, levei um conto para ser lido pelo grupo na forma de uma contação de histórias.

Um interregno...

Minha infância não foi marcada pela leitura dos clássicos da literatura ou mesmo por uma frequência muito alta da prática da leitura. Mas os esforços de uma família de trabalhadores, entre eles professores que valorizavam a dedicação aos estudos e o trabalho árduo fez com que existissem livros e contos suficientes na minha vida para povoar minhas fantasias e brincadeiras. Algumas delas inesquecíveis.

Por exemplo, quando o Minotauro apareceu no Sítio do Pica Pau Amarelo, o escritor Monteiro Lobato despertou um interesse imediato da minha parte por aquela figura. É uma das lembranças mais nítidas que tenho auxiliada pela série homônima de televisão que assistia na época. Anos mais tarde, ainda embalado pelo medo e fascínio que a história produziu em mim, procurei saber mais sobre aquele ser mitológico.

Pois foi com este interesse, somado ao encantamento com o talento do escritor, que me deparei já adulto com um conto de Jorge Luis Borges em seu livro *O Aleph* sob o título *A casa de Asterion*. O modo como o texto é escrito e sua finalização, não são somente surpreendentes, mas provocaram um desconcerto da perspectiva em que se alinhavam as interpretações que conhecia sobre o Minotauro. Mais que isso, provocou a realidade como uma composição de perspectivas diferentes.

O conto é narrado por alguém que inicia refutando sua condição de loucura ou misantropia. Não sai de sua casa - única na face da terra -, mas ela tem infinitas portas sempre abertas para quem quiser entrar. Por isso, também não é prisioneiro, pois não há uma fechadura sequer. Ao sair em um entardecer, voltou antes da noite pelo temor infundido pelos rostos dos outros, descoloridos, iguais. Não pode misturar-se mesmo que deseje sua modéstia. É um nobre, um ser único, um filósofo que não acredita na capacidade de comunicação da escrita e não sabe ler e escrever porque sua grandeza não abriga as enfadonhas e triviais minúcias de tal aprendizado.

Distraí-se com brincadeiras entre as quais a preferida é a do outro Asterion. Recebe sua visita, caminha pelos corredores, encruzilhadas e pátios. Engana-se nas bifurcações e riem os dois amavelmente. A cada nove anos, nove homens entram na casa para que ele os livre do mal. A cerimônia é rápida, pois caem um a um sem que ele ensangüente as mãos. Um deles, antes de cair profetizou que um dia virá um salvador. Desde então não está só, pois espera seu redentor para levá-lo a um lugar com menos galerias e portas.

Ao final do conto, após as indagações de como será este salvador, um touro ou um homem, um touro com cara de homem ou será como ele, o autor termina com duas frases que não servem simplesmente para revelar quem é este narrador, mas para desacomodar o leitor entre o modo como vem sendo afetado e suas versões instituídas da verdade.

O sol da manhã rebrilhou na espada de bronze, já não restava qualquer vestígio de sangue.

- Acreditarás Ariadne?- disse Teseu.- O Minotauro apenas¹ se defendeu. (Borges, 1978)

Em função destas experiências pessoais, quando precisei escolher um conto ou uma crônica que possibilitasse um deslocamento de perspectiva na sala de aula da disciplina de

¹ Embora na tradução utilizada, o adjetivo *apenas* pode ser tomado pelo seu correlato direto em português que é comumente tomado por *somente*, *só*, *unicamente*; em espanhol, assim como em alguns dicionários da língua portuguesa é possível de encontrar o significado *escassamente*, *mal* mais diretamente relacionado ao originário *a penas*. Assim, é diferente a compreensão de que o Minotauro *unicamente* se defendeu de *a duras penas*, *escassamente* se defendeu. (contribuição sobre a precisão do conceito apresentada pelo Prof. Dr. Marcos Villela na oportunidade da defesa da tese).

Psicologia Social, através da afecção provocada pela sua leitura, escolhi *A Casa de Asterion* de J.L.Borges e *Uma História de Borboletas* de Caio Fernando Abreu para um segundo momento.

Um epílogo...

Com os contos escolhidos devidamente reproduzidos, preparei o ambiente da sala de aula, fiz um aquecimento específico para sustentar a proposta e iniciamos o trabalho de leitura pelo conto de Borges como um dispositivo de desacomodação. Tinha clareza do limite da proposta no que diz respeito ao deslocamento que provocaria. Não seria igual em intensidade para todos e mesmo alguns poderiam não estar disponíveis. Mas se conseguisse construir uma discussão posterior apoiada em algumas experiências de afecção, haveria como conduzir uma análise e me daria por satisfeito.

Ao concluir a leitura, depois de aguardar alguns minutos em silêncio, provoquei o início do que seria a base do debate: o que sentiram em relação ao conto? Não queria interpretações, mas testemunhos. Passam-se alguns minutos em silêncio, timidamente iniciam algumas interpretações do conteúdo do texto e logo surge uma suspeita. Perguntei: vocês sabem quem é o Minotauro? Não!!

A resposta causou em mim um desconcerto da mesma medida que me aconteceu quando li pela primeira vez o conto. Esperava que alguns não estivessem disponíveis ou até mesmo desqualificassem a proposta. Estava preparado até para o fracasso da metodologia, mas em nenhum momento me passou pela cabeça que não funcionaria porque os alunos poderiam não conhecer o Minotauro. Pensei imediatamente, foi um erro de planejamento meu, teria de explicar primeiro quem era este ser para que pudessem saber do que tratava o conto. Logo percebi o óbvio: se tivesse feito isso teria comprometido toda a proposta por ter revelado o final do conto.

Impactado com esta experiência abandonei o conto seguinte e reformulei meu planejamento para aquela aula Não como desistência dos deslocamentos, mas para me dar tempo de reflexão sobre o que aconteceu. Uma primeira constatação refere-se ao passar dos anos. Percebemos isso paulatinamente a cada semestre todas as vezes que os exemplos em sala de aula, ao lembrar um programa televisivo ou uma música, um filme ou mesmo um determinado momento histórico, encontram menos pessoas que os entendem ou sabem do que se trata. Mas esta situação e outras deste tipo também levantam outras questões.

Os conhecimentos considerados gerais estão deficitários entre os universitários? Seria uma possibilidade fácil de culpabilização dos *novos tempos* pela ignorância dos alunos. Trata-se de uma incompetência do professor? Seria uma possibilidade fácil de culpabilização do indivíduo trabalhador taylorista frente às novas demandas contemporâneas. Ou também poderia ser uma denúncia dos desencontros entre diferentes modos de significar a relação com aquilo que se conhece e com o modo de conhecer? Como apresentar o Minotauro do conto do Borges sem anular a potência do deslocamento? Como discutir diferentes perspectivas se os elementos que as sustentam não são conhecidos e talvez pouco interessantes?

De ficção e realidade

Estas angústias que se traduziam como desafios para a prática docente e que respingavam como riscos de obsolescência foram carregadas por mim para o ambiente da revisão curricular com que me envolvi logo no semestre seguinte. As respostas fáceis sobre a incompetência dos alunos ou professores levaram a medidas de resgate da base filosófica e sociológica no novo currículo. Levaram à adoção de competências a serem desenvolvidas pelas disciplinas que valorizavam a reflexão e a crítica. Levaram a considerações sobre as competências necessárias para um professor assumir determinadas disciplinas. Mas ainda permitiram a sobrevida da angústia: de que adiantarão estas medidas se o modo como a formação está sendo significada pelos acadêmicos, professores e pelo mercado pode transformar estas ações em simples melhorias para produtividade?

Surge então dentro da comissão que participava outra possibilidade: construir o curso e seu projeto político pedagógico como uma trajetória de deslocamentos, de afecções. Assumir uma educação baseada na capacidade de diferir-se a partir dos encontros que são proporcionados. A partir desta premissa, um grupo dentro desta comissão começa a planejar estratégias como atividades acadêmicas que fogem ao padrão das disciplinas. Atividades com o compromisso de uma educação que coloca em questão as práticas instituídas. Estas propostas de atividades implicam a superação de antigas dicotomias e departamentalizações da prática da psicologia e desta forma se sustenta a prática de estágios integrados, sem áreas definidas. Promove-se o caráter desacomodador do curso ao considerar as instituições saúde, relações de trabalho e processos de aprendizagem como emergentes das contingências históricas, assumindo o lugar que era das naturalizações e evidências sobre o comportamento na formação.

O texto do Projeto Político Pedagógico (P.P.P.) resultante deste exercício foi cuidadosamente calculado, exercitando o “colocar-se no lugar do outro” em relação à administração da universidade e suas preocupações de sustentabilidade e competitividade. Ao esperar resistência à proposta, foram adiantados os possíveis problemas e o texto que foi encaminhado desta revisão já foi preparado para defender-se.

Assim como Teseu surpreendeu-se ao constatar que o Minotauro mal se defendeu, o grupo responsável por construir a perspectiva de desacomodação a partir de propostas acadêmicas não usuais surpreendeu-se com a aprovação do P.P.P. sem as resistências esperadas. Duas entre muitas possibilidades de interpretação: o texto conseguiu ser melhor do que esperávamos na afirmação de uma proposta político pedagógica e convenceu a administração da universidade a concordar com ela ou a universidade também não reconhece o Minotauro. Ou seja, assim como na situação com os alunos estamos perspectivando as mesmas coisas a partir de lugares diferentes. Não penso em paradigmas diferentes, mas na afirmação de valores diferentes que constituem protagonistas diferentes na mesma história. Para alguns a importância da existência do Minotauro como uma alteridade da vida, para outros a importância da eficiência de Teseu na resolução de um problema...

Esta é a primeira motivação desta tese para o seu autor. Ser um espaço de reflexão sobre o cotidiano das graduações em psicologia como uma miríade de perspectivas e os efeitos de um tempo de reestruturações.

1.1 TEMÁTICA DA TESE

O tema desta tese está relacionado às reestruturações que aconteceram na educação superior a partir da década de 1960 determinadas pelo que foi considerado um momento de crise do sistema capitalista. Mais especificamente, trata da graduação em psicologia e a participação do neoliberalismo no encaminhamento das mudanças necessárias para o enfrentamento da crise no âmbito do ensino superior.

O aprofundamento da concentração da capital, sua progressiva volatilização e especulação, comprometendo o setor produtivo, as dificuldades para manutenção das taxas de lucro e consumo provocaram uma necessária revisão dos modos de operação do sistema capitalista na década de 1960. Considerando a crise como uma ameaça à própria democracia, algumas medidas foram deflagradas a partir de organismos internacionais e dos países desenvolvidos que se caracterizaram por assumir uma perspectiva considerada neoliberal de

governo. A participação do neoliberalismo como proposta política é perceptível desde o modo como se faz a construção dos problemas a serem enfrentados naquele momento até a invenção das respostas.

Nesta conjuntura a educação superior passa a ser considerada ainda mais claramente como um território de investimento do capital, necessitando um gerenciamento sobre sua expansão, seus objetivos de formação e controle sobre a relação entre profissionais de nível superior e oferta de empregos. Pensar a educação superior e o seu lugar no sistema capitalista globalizado frente a um mercado que não se define pela autonomia dos Estados, mas pela liberdade das relações comerciais foi um objetivo perseguido pelos princípios da “modernização” dos Estados, dos modos de produção e das relações internacionais.

Os impactos deste movimento na educação superior vêm sendo denunciados através de questões como a privatização e mercantilização da educação, como o rompimento do princípio de indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, como ameaça à educação superior como “patrimônio da sociedade, entendida como espaço de construção coletiva” (DOURADO, 2002, p. 247), entre outras. Inúmeras produções sobre o tema neoliberalismo e educação superior (algumas serão apresentadas neste estudo) analisam as consequências do neoliberalismo para as práticas de inclusão social, para a autonomia de pensamento, produção e gerenciamento das instituições de ensino superior, para os princípios de cidadania e afirmam um campo de debates para as políticas educacionais contemporâneas.

Em função deste acalorado debate que implica diretamente este autor como professor universitário, é que o tema desta tese definiu-se na direção da graduação em psicologia e a noção de governamentalidade trabalhada por M. Foucault (2008a; 2008b). Desta forma é possível abordar o neoliberalismo como uma forma de governo presente nas reestruturações da graduação superior em psicologia e no cotidiano da formação, considerando seus efeitos provocados principalmente pela promulgação da Resolução nº 8, de 7 de maio de 2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia.

Para qualificar este tema e transformá-lo em um contexto de pesquisa e análise, algumas premissas para abordagem foram assumidas. Trata-se de um estudo de caráter qualitativo, sem a pretensão de identificar ou classificar as intervenções do neoliberalismo. Não há preocupação em provar a hipótese desta participação nas graduações em psicologia.

Compreender, visualizar o movimento de produção da realidade das graduações levando em conta as forças, os interesses, as contingências que permitiram ao neoliberalismo estar presente nestas formações é o interesse deste trabalho. Preocupa-se em considerar a realidade das reestruturações curriculares na psicologia como um problema criado a partir

destas condições e não como uma evidência natural da adaptação ao mundo do capital globalizado.

Neste sentido, é pertinente ressaltar que frente a um objeto que não é natural, mas construído, as premissas, ou mesmo até a própria concepção do problema que provoca interesse já indicam fundamentos teóricos. Este estudo tem no conjunto de conceitos que se articulam à discussão da governamentalidade de M. Foucault (2008a; 2008b) a base de sua fundamentação. Considera a produção de conhecimento deste autor como um exercício de criação, onde existem conceitos que foram afirmados, outros que foram ressignificados e até mesmo outros que foram abandonados. Esta trajetória do pensamento - com suas afirmações, desvios e rupturas - constituída como sustentação da governamentalidade em M. Foucault também precisa ser considerada na sustentação deste trabalho.

Um tema que se situa na direção da graduação em psicologia indica que o trabalho não está inserido nas áreas ou campos tradicionais de especialidades da psicologia pensadas como áreas de aplicação ou profissionais. Não obstante, na medida em que busca contribuir para dar visibilidade às condições de possibilidades em que as graduações em psicologia foram pensadas e reestruturadas neste início de século está totalmente implicado com os modos de ser psicólogo, assim como permite discutir que outras possibilidades de vida estas condições nos permitem.

Ou seja, este trabalho inscreve-se na luta por saber, do ponto de vista da formação em psicologia, como nos tornamos o que somos. Isto não significa um compromisso com fatores e características que constituem identidades, mas sim um esforço para permitir um grau de visibilidade sobre o governo das nossas vidas como professores e psicólogos. Ainda, significa afirmar que este grau de visibilidade sobre aquilo que somos serve simplesmente como um indicativo do que já não precisamos ser mais.

1.2 JUSTIFICATIVA

Desde o reconhecimento da profissão em 1962 e a criação da primeira comissão de especialistas para construir o currículo mínimo para graduação que a psicologia vem travando um debate intenso sobre a sua prática de formação. Sempre articulada às questões do mercado profissional, à diversidade teórica, metodológica e técnica, aos movimentos e associações da categoria, esta discussão nunca se descolou da sua condição política. Pelo contrário, os embates sobre princípios e práticas constituem a vida política da formação. Assim, como

primeira justificativa deste trabalho está a constatação da dinâmica política indissociável que sempre atualiza e renova o tema da graduação em psicologia.

Logo após seu reconhecimento profissional, este debate foi cerceado – assim como tudo o foi - pelo governo autocrático da ditadura militar que se instalou no país em 1964. Embora saibamos que clandestinamente a vida política da diversidade da psicologia continuou sendo alimentada, ganharam reconhecimento oficial algumas práticas que não feriam a política do Estado e, nestas condições, foram responsabilizadas na condução do rumo da formação. Somente com a abertura política de 1982 e a emergência de movimentos e associações que defendiam determinados ideais para a profissão é que este debate ganhou continuidade e força, constituindo uma época de interrogação sobre quem era o psicólogo brasileiro e o que se pretendia ser.

As motivações destas discussões sempre foram muito influenciadas pela situação da diversidade da psicologia e do seu campo de atuação, questões que se dirigiam ao “interior” desta ciência com suas práticas e teorias. Sensível às transformações que já estavam em pleno movimento no âmbito da economia e do mercado na década de 1980, a força deste voltar-se para si produziu princípios e orientações para graduação que eram respeitados na adoção das políticas oficiais de formação. O advento da promulgação da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação no Brasil (L.D.B.) e a instalação do debate sobre as diretrizes curriculares de graduação trouxeram novas tintas à esta relação de forças.

Uma interpretação possível para este momento histórico é de que a psicologia, que até então mesmo com tensionamentos, equalizava uma relação entre as suas diferenças, viu esta relação ser colocada no meio de um debate público promovido por uma reestruturação que não atingia somente setores da economia, mas toda forma de vida em sociedade. As diretrizes curriculares precisavam ser construídas e o embate político agora não se restringia às diferenças da própria psicologia. A exposição de questões que vinham sendo tratadas em fórum “íntimo” tinha o objetivo de reposicioná-las a partir de outra perspectiva, para a qual não interessava muito como estas diferenças e questões seriam resolvidas, mas o modo como elas facilitariam ou dificultariam a eficiência da formação. Esta anunciava a força de um regulador “externo” conhecido, mas que agora tomava poderes de verdade: o mercado.

Esta história recente sobre a construção do documento das diretrizes curriculares para graduação em psicologia, as revisões curriculares e suas práticas já foram tema de outros trabalhos relevantes, inclusive como referência no desenvolvimento deste trabalho. Mas pela

sua condição contemporânea, ainda está se vivendo muito dos seus efeitos no cotidiano de trabalho. Ou ainda melhor, somos protagonistas deste tempo.

Assim, além da justificativa de ser um debate político pedagógico que se atualiza permanentemente, este trabalho sustenta sua importância na especificidade de um momento histórico onde a psicologia e suas práticas se vêm desafiadas, revolvidas, valorizadas e desconsideradas por uma revolução que não foi deflagrada pela luta armada ou ideológica, mas por um regime de verdade que afirma um modo de vida neoliberal e implica a todos que neste momento se dedicam à formação.

Neste sentido reside também a contribuição diferenciada que este trabalho se propõe a realizar. Perspectivar este momento presente a partir da concepção do neoliberalismo como uma “arte de governar (FOUCAULT, 2008b) permite uma análise que não busca mocinhos e bandidos, que não pretende a comprovação de uma hipótese da catástrofe, nem tampouco um discurso da resignação. Abordar esta relação entre neoliberalismo e graduação em psicologia como um exercício de governo dá visibilidade ao modo como esta realidade compõe-se de miríades de lugares onde as relações de poder, a atração e o embate, transversalidade, criação e destruição não permitem que seja reduzida a somente um campo de significação ou mesmo a uma análise centrada nas estruturas e práticas das graduações.

Foucault (2008a) ao esclarecer a razão de estudar o problema do Estado e da população através do conceito de governamentalidade, explicita que a primeira intenção é de descentrar a análise da instituição, no caso o Estado, passar por fora dela e perspectivar-la do ponto de vista da tecnologia de poder. Um segundo movimento de passagem ao exterior diz respeito à função, ou seja, passar da análise da funcionalidade interna do Estado para análise das táticas e estratégias externa que o inscrevem em uma economia geral do poder. Como terceiro descentramento do interior para o exterior diz respeito ao objeto, a negação de seu caráter natural ou como evidência e passar a considerá-lo como instituído pelo movimento das tecnologias de poder que engendravam um regime de verdade com objetos de saber.

Em suma, o ponto de vista adotado em todos esses estudos consistia em procurar destacar as relações de poder da instituição, a fim de analisá-la [sob o prisma]² das tecnologias, destacá-la também da função, para retomá-las numa análise estratégica e destacá-las do privilégio do objeto, a fim de procurar ressituar-las do ponto de vista da constituição dos campos, domínio e objetos de saber. Esse triplo movimento de passagem ao exterior foi tentado a propósito das disciplinas, e é mais ou menos isso, no fundo, é essa possibilidade que eu gostaria de explorar em relação ao Estado. (idem, p. 159)

² Michel Foucault repete: do ponto de vista (nota do tradutor).

Assim, ao tomar as reestruturações dos cursos de psicologia a partir de uma governamentalidade neoliberal baseado nestes movimentos ao exterior propostos por M. Foucault - que não podem ser entendidos como dicotomia, mas como mudança de perspectiva-, este trabalho tem a intenção de sustentar um ponto de vista que considera estas reestruturações como uma prática-problema a partir das tecnologias de poder presentes nesta forma de governo. Como contribuição ao estudo sobre este tema, permitirá a análise de como a prática e os efeitos de uma graduação em psicologia neste moldes afirmam e sustentam uma economia de poder.

1.3 OBJETIVO

O objetivo geral desta tese é construir uma análise sobre os cursos de graduação em psicologia e suas reestruturações curriculares atuais a partir do conceito de governamentalidade em M. Foucault. Considera o neoliberalismo como uma forma de governo que se institui como contingência para pensar e reestruturar estas graduações.

Como objetivo específico ou relacionado se pode apontar considerações sobre os desafios e efeitos que esta forma de governo apresenta para professores, acadêmicos, gestores e agências formadoras. Estes objetivos serão trabalhados sempre de forma articulada em função da sua relação direta, portanto, sugere-se ao leitor não criar a expectativa de encontrá-los separados na análise ou considerações decorrentes.

1.4 FERRAMENTAS TEÓRICAS

Considerando o caráter introdutório das ferramentas teóricas utilizadas nesta tese, com o cuidado para manter o limite de uma apresentação inicial, mas suficiente para a compreensão do leitor, se fará uma breve apresentação do conceito de governamentalidade vinculado ao neoliberalismo como uma forma de biopolítica, tomando-o enquanto território de existência do conjunto de conceitos que sustentam este trabalho.

Nos seus estudos sobre o poder e as formas de governo, M. Foucault situa no século XVI até o século XVIII um período de preocupações e produções sobre a melhor forma de governar. Este desafio é proposto a partir da emergência da população como uma massa de viventes com mobilidade e liberdade. Desde o governo dos filhos até o governo de Estado, a atenção às formas de governar e especialmente a esta última, traz para visibilidade um poder

sobre a vida, sobre como ela deve ser vivida (biopoder) que constrói estratégias, tecnologias e técnicas que o autor identifica primeiramente através de conjunto de ações disciplinares dirigidas ao corpo, ao indivíduo como regas de um bem viver.

Ao final do século XVIII surge uma sofisticação do governo considerada uma biopolítica pelo autor que não disciplina somente, mas regula, não se dirige somente ao corpo e ao indivíduo, mas às populações. Pois nos seus cursos “Território, segurança e população” (1978) e “O Nascimento da Biopolítica” (1979) o autor se dedica a entender melhor a biopolítica como uma prática de governo e define governamentalidade como este conjunto de práticas, instituições, táticas e procedimentos dirigidos ao governo das populações e seus problemas.

Ao buscar o objetivo de maior clareza sobre a biopolítica considera fundamental não alijá-la da racionalidade política que anima e fortalece os problemas que surgem do governo das populações no fim do século XVII. Assim insere o estudo do liberalismo como esta racionalidade, ou melhor, como uma forma de governar.

Parece-me, contudo, que a análise da biopolítica só poderá ser feita quando se compreender o regime geral dessa razão governamental de que lhes falo, esse regime geral que podemos chamar de questão de verdade - antes de mais nada da verdade econômica no interior da razão governamental-, e, por conseguinte, se se compreender bem o que está em causa nesse regime que é o liberalismo, o qual se opõe à razão de Estado, ou antes, [a] modifica fundamentalmente sem talvez questionar seus fundamentos. Só depois que soubermos o que era esse regime governamental chamado liberalismo é que poderemos, parece-me, apreender o que é a biopolítica. (FOUCAULT, 2008b, p. 30)

Na continuidade desta linha de investigação, o autor discute o liberalismo como um sistema preocupado em manter e favorecer a circulação de valores, mercadorias, populações e não mais subjuga-la ao governo de Estado interventor. Um sistema que consome a liberdade como um imperativo para o seu funcionamento. Por isso, estará atento aos mecanismos e flutuações de mercado, assim como à produção de contingências sobre as quais esta liberdade pode ser exercida. Liberdade como resultante de uma relação de poder entre governantes e governados. A regulação do governo, principalmente em que medida é pertinente ou não sua intervenção torna-se fundamental. Governar bem é governar pouco. O Estado precisa agir respeitando a liberdade de mercado.

Assim, partindo das práticas liberais do século XIX se chega ao século XX e ao desenvolvimento do neoliberalismo com destaque feito pelo autor dos modelos da Alemanha e dos Estados Unidos. Estes diferentes tipos de neoliberalismo comungam das críticas ao modelo intervencionista do Estado, à planificação da economia e às políticas sociais adotadas a partir do final da década de 1940. Estas condições permitem a relação com a crise do

sistema capitalista apoiado no liberalismo que é assumida na década de 1960, na qual emergem princípios e práticas que interessam diretamente ao curso deste trabalho.

O processo de reestruturação da economia para o enfrentamento da crise que necessitava ser realizado, com ações imediatas na reestruturação do setor produtivo, implica transformações no modelo de Estado e atinge todos os setores da sociedade. A racionalidade econômica que anima o neoliberalismo como forma de governo ressignifica políticas e setores antes considerados não econômicos que se reorganizam como produtos, serviços e mercadorias. Dentre estes está a educação superior.

Na busca do melhor modo de um governo de Estado enquanto relações de poder entre seres livres, o neoliberalismo e suas práticas constituem um tipo de governamentalidade no século XX que não trata somente de objetos considerados econômicos, mas transforma a vida em uma prática econômica. Ou seja, se apresenta como uma forma de governo da vida, uma biopolítica.

Esta forma de governamentalidade e os conceitos implicados com esta noção como a racionalidade econômica de governo, a economia política, o liberalismo clássico, o *homo oeconomicus*, a teoria do capital humano e a sociedade civil constituem as ferramentas deste trabalho para operar uma análise no modo como a graduação em psicologia reestruturou-se a partir da constituição deste regime de verdade.

Ressalva-se que não há negligência em relação à possibilidade da existência de princípios e práticas que constituem outras formas de governamentalidade presentes na trajetória da formação em psicologia. Por vezes estas diferentes formas de governo serão abordadas na análise na medida em que surgem como forças no embate da construção da história. Entretanto, analisar a psicologia a partir de suas diferentes forças não é o objetivo deste trabalho. Não pela pouca importância deste tema, mas, ao contrário, pela sua envergadura e extensão que superam as condições de produção deste doutorado.

Os últimos esclarecimentos dizem respeito à forma como aparecem no texto as referências à psicologia no singular e às psicologias no plural, à formação e à graduação. Para esta tese, não é possível falar em psicologia como uma ciência independente com um escopo teórico único, um objeto unificado, uma metodologia única ou mesmo a caminho deste objetivo. Considera-se a existência de uma multiplicidade resultante de diversas experiências que a partir da modernidade constituíram diferentes orientações no campo da psicologia, não como imaturidade científica, mas instituída a partir do modo como estas diferenças se articulam na construção de um campo psicológico (FERREIRA, 2006). Assim, no corpo do texto, mesmo nas referências à psicologia no singular esta concepção é fundamental.

Quando das referências explícitas à psicologia no plural (psicologias) se quer demarcar para o leitor a ação destas diferenças como forças constitutivas e ativas nas relações de poder dentro do campo da psicologia. Em nenhum momento se defende uma psicologia unificada.

A diferença das referências entre formação e graduação no texto desta tese está vinculada ao conceito que estes substantivos possuem junto ao tema. Os debates e orientações produzidas pelos atores da psicologia ao longo da trajetória desta profissão no Brasil, quando se referem à formação consideram o conjunto de instituições formadoras, os diferentes níveis de formação, a natureza científica destas formações, entre outros que constituem a prática da psicologia na contemporaneidade. Entre estas está a graduação em psicologia através de seus cursos reconhecidos oficialmente. Assim, este texto quando refere a graduação quer marcar diante do leitor este universo delimitado pelos cursos em instituições de ensino superior que tem por obrigação a criação de um projeto político pedagógico e que sofreram reestruturações significativas a partir da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia.

Ao finalizar esta breve apresentação das ferramentas teóricas, se reproduz M. Foucault (2008b) como um incentivador dos estudos, que como este, desejam compreender melhor as formas de governo implicadas no cotidiano das sociedades, no caso específico desta tese, no cotidiano da graduação em psicologia.

O que deveria ser estudado agora é a maneira como os problemas específicos da vida e da população foram postos no interior de uma tecnologia de governo que, sem ter sempre sido liberal, longe disso, não parou de ser acossada desde o fim do século XVIII pela questão do liberalismo. (p. 439)

1.5 PROBLEMA DE PESQUISA

O objetivo apresentado na relação com esta base de ferramentas teóricas permite a sustentação para o problema sobre o qual esta tese desenvolverá sua análise: Como o as graduações de psicologia e as reestruturações curriculares atuais, abordadas a partir do conceito de governamentalidade em M. Foucault, são contingenciadas pelo neoliberalismo enquanto uma forma de governo?

1.6 CONTEXTO DE PESQUISA

Partindo de uma contextualização das transformações na educação superior resultantes do enfrentamento da crise do capitalismo, o campo de pesquisa desta tese é marcado pelo processo de criação das diretrizes curriculares para os cursos de graduação em psicologia, sua promulgação e as reestruturações dos projetos políticos pedagógicos provocados por esta mudança legal.

A caracterização do campo inicia na década de 1990 que conta com um acúmulo de documentos, eventos, ações governamentais e não governamentais no campo da psicologia no Brasil em relação à formação. Inclui a passagem do currículo mínimo para as diretrizes curriculares como referência dos projetos políticos pedagógicos proposta pela L.B.D. de 1996 e o processo da criação destas diretrizes para a graduação em psicologia que durou aproximadamente seis anos. Neste período aconteceram inúmeros movimentos entre associações, instituições formadoras, conselho profissional, comissões de especialistas do Ministério da educação como expressões do debate entre as diferenças em relação aos princípios e sistematização das diretrizes.

Após a promulgação sua promulgação em 2004, as reestruturações dos currículos através das revisões dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos foram progressivamente realizadas para a adequação à legislação vigente. Este tempo e estes acontecimentos incluindo seus efeitos demarcados do início da década de 1990 até a presente data, considerando 2004 com aprovação das diretrizes curriculares como um momento destacado constituem o campo de pesquisa desta tese.

1.7 METODOLOGIA DE PESQUISA

Com base em uma revisão crítica sobre produção de conhecimento, ciência e metodologia científica, esta tese criou uma trajetória de estudo considerada como método que é composto por ferramentas de abordagem ao contexto de pesquisa:

1.7.1 Documentos

Os documentos são considerados referências necessárias do campo de pesquisa como uma materialidade que permite alcançar racionalidades e contingências existentes. Não se trata de uma revisão de todos os documentos produzidos no contexto específico desta pesquisa, mas de uma seleção intencional em função de características particulares de cada um dos documentos. São eles:

- Documento construído pela Comissão de Especialistas em Ensino de Psicologia (CEEP) nomeada pelo MEC / SESU no ano de 1995: documento escolhido em função da sua posição estratégica no período anterior à Lei de Diretrizes e Bases para Educação Brasileira em 1996 e com alcance nas produções posteriores oficiais no campo da psicologia já referentes às diretrizes curriculares.

- Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia: documento central das revisões e reestruturações dos cursos de graduação em psicologia, promulgado pela Resolução nº 08 de 07/05/2004, permitirá o acesso aos princípios e orientações legais;

- Tese de doutorado de BERNARDES, J. (2004) **O debate atual sobre a formação em psicologia no Brasil** - permanências, rupturas e cooptações nas políticas educacionais. Este documento permite o acesso a uma pesquisa cuidadosa e competente da trajetória da psicologia no Brasil através da identificação de 138 documentos organizados em uma matriz, contando com a análise da produção dos mesmos e a relação com o contexto social, político, econômico e cultural.

- Projetos Políticos Pedagógicos (P.P.P.) de Cursos de Graduação em Psicologia: seis P.P.P.s de cursos de graduação em psicologia do país escolhidos por acidente e disponíveis na rede mundial de computadores que sejam resultados de revisões e reestruturações curriculares após a promulgação das diretrizes nacionais. Estes documentos serão convocados como forma de acesso ao modo como uma governamentalidade inscreve-se como prática na formação em psicologia.

1.7.2 Operadores transversais

Construídos como operadores porque tem a função de fazer operar a análise sobre o campo e como transversais porque atravessam estruturas, representações e inscrevem-se nas práticas como uma força significante, foram escolhidos cinco operadores transversais para análise. Esta escolha levou em consideração a impossibilidade de abordagem de toda a gama

de fatores presentes na relação entre neoliberalismo e graduação em psicologia, assim como a não pretensão de que estes operadores sejam tomados como mais representativos, mais importantes ou mesmo mais freqüentes. Com o propósito de considerar este conjunto de operadores simplesmente pela sua presença e importância no cenário liberal e como elementos suficientes para sustentar a análise, foram descritos como:

- *Mercado livre*: liberdade ao mercado de produtos, serviços e investimentos baseada na livre concorrência. Regulador das relações entre nações, entre mercados comuns e até mesmo entre sujeitos. Propõe um Estado mínimo e tem reflexos em outros mercados como o de trabalho;

- *Flexibilização*: trata da necessidade de facilitação e otimização das regras de mercado através da reestruturação física, administrativa, legislativa, de direitos e deveres dos sujeitos e do estado. Tem relação com a flexibilização das formações profissionais e uma nova ordem de qualificação na relação com a empregabilidade;

- *sustentabilidade*: consiste na avaliação e planejamento para que as organizações de qualquer natureza sejam auto sustentáveis do ponto de vista financeiro e mais recentemente ambiental. Tem sido acrescido de significados na articulação com conceitos como capital humano e política.

- *inovação e criatividade*: conceitos comumente abordados juntamente embora não sejam sinônimos ou dependentes, indicam um valor e uma estratégia para competição no mercado. Baseiam seus discursos na valorização das pessoas e seu capital humano como ponto central das organizações. É um componente da sustentabilidade.

Estas definições não obedecem a nenhuma referência teórica ou documental específica no campo da economia ou da administração, pois a preocupação é descrevê-los a partir da referência sobre o neoliberalismo enquanto uma forma de governo abordado na fundamentação deste trabalho.

1.7.3 Procedimento

Utilizando de uma analogia com um “ALEPH” descrito em um conto³ de J. L. Borges no livro homônimo publicado em 1949, estas ferramentas de abordagens são organizadas como um diagrama de acesso às reestruturações curriculares dos cursos de graduação em psicologia. Trata-se de um arranjo, um dispositivo composto por documentos, operadores

³ Em anexo.

transversais e a implicação deste autor na forma de um ponto de onde é possível a visualização de um universo em perspectiva.

Esta forma de organização para os procedimentos de análise permite um movimento fundamental em duas direções. Ao ser um ponto de onde se vê o universo, afirma que a posição de quem olha implica os limites de significados que compõe esta perspectiva do olhar, ou seja, o universo depende da posição que tomamos para olhar.

Por outro lado, ao ser um universo que não pode ser capturado como evidência, como algo dado, afasta a classificação reducionista daquilo que se vê assim como a concepção de que um universo pode ser acessado em sua totalidade.

Como observação óbvia, o aproveitamento do conto e do “ALEPH” enquanto analogia para um método de investigação pressupõe certa liberdade de interpretação sem que seja imputada a responsabilidade de ser fiel ao escrito original. Mesmo porque, além de não ter nenhuma referência à método e investigação, o conto é escrito como uma obra de arte. Pode ser considerado um dispositivo ético e estético de produção de sentidos, mas em nenhum momento um método para a explicação da natureza do universo.

1.8 APRESENTAÇÃO DA TESE

Para alcançar o propósito de apresentar de forma inteligível esta tese e permitir ao leitor o acompanhamento das provocações ao pensamento e da produção do texto, as seções seguintes pretendem compor uma trajetória fluente para compreensão, iniciando por uma contextualização e esclarecimentos sobre a fundamentação teórica, passando pela explicitação da construção do método para chegar às contribuições que emergem da análise.

Como início da trajetória se fez necessário, para este autor e espera-se para o leitor, a contextualização das transformações ocorridas nas políticas para educação superior deflagradas pela crise do capitalismo a partir de 1960. Este resgate com tonalidades históricas reúne documentos governamentais e não governamentais, registros de ocorrências, legislação e estudos publicados sobre a reforma da educação superior primeiramente nos países considerados desenvolvidos no pós segunda guerra mundial e logo em seguida no Brasil. No âmbito internacional se dá destaque a convenções e acordos entre nações que tem conseqüências para a educação superior como o processo de Bolonha assim como a participação de órgãos e instituições internacionais (Fundo Monetário Internacional, Banco

Mundial, Organização Mundial do Comércio, entre outros) na instalação de políticas neoliberais para a educação.

No Brasil se revisita a história recente da administração pública federal, as políticas de reforma da educação superior e a aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para Educação em 1996. Dá-se destaque à força de um ideário neoliberal defendido por órgãos financiadores internacionais e acolhido como política nos diferentes governos brasileiros desde a ditadura militar até hoje. Sem a intenção de “demonização” do neoliberalismo, o compromisso deste resgate é dar condições de uma análise da conjuntura sobre a qual as reestruturações dos cursos de psicologia foram forjadas.

Na seqüência é apresentada a base teórica que sustenta este trabalho. Trata-se de esclarecimentos sobre o conceito de governamentalidade em M. Foucault, as condições em que emerge na produção do autor e o que se propõe definir. Como pontos fundamentais de um conjunto de conceitos articulados à governamentalidade são abordados o liberalismo e neoliberalismo enquanto forma de governo, sua racionalidade econômica e consumo de liberdades como uma forma de estudar melhor a biopolítica.

Estes e outros conceitos são trabalhados com uma aproximação ao campo das organizações de produção e as transformações que compõe a chamada reestruturação produtiva marcada pela emergência de novas tecnologias de produção e de gestão nas empresas e organizações capitalistas. Espera-se que, com esta aproximação, além de emprestar visibilidade aos conceitos, o leitor possa reconhecer alguns princípios como qualidade total, participação, inovação e avaliação pela eficiência e produtividade que tomaram de assalto estas organizações no campo da produção e espalharam-se para todos os setores considerados agora da economia, como a educação.

Antes de passar aos esclarecimentos metodológicos acontece um breve, mas importante destaque do problema de pesquisa. É também o intuito deste momento da escrita organizar o curso do pensamento através de uma parada para articular conjuntura histórica e aportes teóricos na construção de um objetivo e esclarecendo as condições da problemática que anima esta tese

Na seção da metodologia, um *prescriptum* com considerações sobre ciência e método faz a abertura. Na seqüência como uma qualificação crítica do pensamento, é oferecido um texto com aproximações ao método. Para tão somente, após estas incursões apresentar a proposta de método. Como início desta apresentação é descrito de forma pormenorizado o campo sobre o qual se debruça a análise. Trata-se da contextualização dos movimentos, práticas e documentos que compõe a história da psicologia e o debate sobre a formação, com

destaque para a graduação em psicologia sua legislação e conseqüentes reformulações curriculares.

Segue-se apresentando o método através das ferramentas de abordagem (documentos e operadores transversais já descritos nesta introdução) para culminar com esclarecimentos sobre o procedimento de análise baseado em uma analogia com o “ALEPH” de J. L. Borges.

A seção de análise propriamente dita tem em seu corpo algumas marcações que pretendem ser respiradouros da leitura e coordenadas para compreensão. Com o título Operações e Considerações esta seção é organizada através da leitura dos Projetos Políticos Pedagógicos (P.P.P.) e os itens que compõe sua estrutura obrigatória. Assim, a escrita toma forma através da emergência nos documentos de fatores como apresentação, justificativa, princípios pedagógicos, perfil do egresso, objetivos do curso, estrutura curricular, entre outros que compõe os P.P.P.s convocados.

Desta forma as marcações como subseções intitulam-se Motivos e Compromissos trabalhando com o mercado livre e a competitividade, a qualificação da proposta e sustentabilidade do curso e com a crítica e a criação como ferramentas de mercado. Em Um Modo de Ser é abordada a flexibilidade e a relação com a formação por competências, das competências com a empregabilidade com destaque para a psicologia. Por último em Imaterialidades e Estruturas analisa a liberdade e a inovação a partir dos P.P.P.s como matéria prima do neoliberalismo na graduação, como as práticas de liberdades estão presentes na formação em psicologia. Aborda ainda a provocação sobre a condição de trabalhador da psicologia entre um profissional liberal e um assalariado e termina com considerações sobre a graduação enquanto produto e como isto desafia as diferentes psicologias participantes da graduação a assumir práticas entre a confissão e o cuidado de si.

Nas considerações finais é realizada uma tecitura sobre o que foi apresentado sem a expectativa de reinscrever os resultados obtidos, mas muito mais preocupada em destacar o processo e a contribuição na produção de novas perguntas sobre a graduação em psicologia. Novas questões ou deslocamentos do olhar, outras perspectivas. Também nestas considerações finais o leitor é convidado a dividir com o autor desta tese uma questão sobre a implicação do professor, psicólogo, trabalhador em cursos de graduação em psicologia.

2 UM (CON) TEXTO NECESSÁRIO

O objetivo deste trabalho é tecer considerações sobre a graduação em psicologia e suas reestruturações curriculares a partir do conceito de governamentalidade em M. Foucault. Aborda o neoliberalismo enquanto uma forma de governo e problematiza sua presença como contingência para pensar e reestruturar o ensino superior no Brasil a partir da crise do capitalismo que tomou corpo na década de 1960, tomando a experiência da psicologia como um ponto de acesso e provocação. Por ser um tema contemporâneo e com um grau de complexidade significativo, apresenta-se como um desafio no que diz respeito à arquitetura de sua abordagem.

Neste sentido, parece importante apresentar algumas informações para situar o campo que se debruça este estudo. Para isso, como um desenho livre, inicialmente será apresentado ao leitor uma contextualização das discussões, debates e deliberações, incluindo documentos, portarias e leis que compõe a trajetória da educação superior a partir da referida crise e de seu enfrentamento, para logo em seguida prestar algumas esclarecimentos sobre as ferramentas teóricas que serão colocadas em movimento na relação com estes registros.

O texto de contextualização inicial seguirá um trajeto que pode não ser linear, mas que tenta tecer com alguma inteligibilidade uma perspectiva das forças presentes. Não tem um caráter representativo ou de esgotamento, assim como não será utilizado diretamente como campo deste estudo. Mas persegue o compromisso de criar condições para uma compreensão da conjuntura em que se produziu o debate sobre a educação superior no conjunto das medidas de enfrentamento da crise do capitalismo da segunda metade do século XX e que incidiram sobre as reestruturações na formação em psicologia a partir da instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia no início do século XXI.

2.1 DA CRISE DA ACUMULAÇÃO DO CAPITAL E EDUCAÇÃO.

As reestruturações no âmbito da economia, da participação do Estado, das relações de mercado, das relações trabalhistas, entre outras que foram instituídas como necessidades urgentes no enfrentamento da crise considerada de acumulação do capital a partir da década de 1960, também implicaram a educação superior na retomada da governabilidade das nações

e do equilíbrio do sistema econômico e político que necessitava de reestruturação. (Ribeiro. M.G. 2000; Dourado, L.F. 2002; Mancebo, D. 2009). As questões mais emergentes nesta revisão das estruturas e práticas capitalistas estão associadas à necessidade de melhoria das condições de produção e de negócios através de medidas facilitadoras das relações comerciais e de concorrência no mercado. Isto implica o debate sobre o princípio de um Estado mínimo. Uma das formas para a intervenção mínima é melhorar suas condições de sustentabilidade para não incidir sobre o mercado. Um Estado que precisa ser sustentável financeiramente tem de buscar um controle dos gastos públicos, reduzir sua dívida interna e externa, assim como revisar suas políticas sociais. Ou seja, ser um ente de mercado que não onera as relações produtivas e comerciais em função da sua necessidade de equilibrar as contas. Pelo contrário, que desonere a produção e facilite o comércio.

A privatização de empresas públicas e a tendência de conversão das políticas e direitos, como a educação, em produtos de mercado são questões inevitáveis no saneamento das contas nesta perspectiva. Todas as responsabilidades que possam ser divididas ou mesmo repassadas ao setor privado e constituam-se como fontes geradoras de riquezas (leia-se revitalização da taxa de lucro) devem ser sofrer esta reestruturação. São consideradas ações coerentes com novos tempos tecnológicos e de globalização, onde os novos mercados podem se apresentar através da mercantilização de realidades até então consideradas não lucrativas. Políticas de proteção e sociais que geram muitos mais custos que receitas são consideradas indesejáveis.

A crítica ao Estado intervencionista, efetivada pelos partidários do neoliberalismo, e a busca de minimização da atuação do Estado no tocante às políticas sociais, pela redução ou desmonte das políticas de proteção, são prescritas como caminho para a retomada do desenvolvimento econômico por meio da reforma do Estado. A defesa ideológica dessa reforma é implementada pelo discurso de modernização e racionalização do Estado, objetivando, desse modo, a superação das mazelas do mundo contemporâneo (desemprego, hiperinflação, redução do crescimento econômico...) e de adaptação às novas demandas pelo processo de globalização em curso. (Dourado, 2002, p.235)

Como um marco da importância deste momento e como o ensino superior também foi alvo deste debate, se pode recorrer ao que aponta Ribeiro. M.G (2000) ao referir-se ao livro publicado por Crozier, Huntington e Watanuki (1975). Este livro foi resultante de um relatório encomendado por uma Comissão Trilateral⁴ com o título *A crise da democracia* que foi debatido em um encontro no mês de maio de 1975 no Japão. A partir deste encontro produziu-

⁴ “A Comissão Trilateral foi formada em 1973 por cidadãos civis da Europa Ocidental, Japão e América do Norte para promover uma cooperação mais estreita entre estas regiões e seus problemas comuns. Pretende-se melhorar a compreensão pública de tais problemas, para apoiar propostas de manejo comuns e promover hábitos e práticas de trabalho conjunto entre estas regiões.” [tradução livre da apresentação da comissão utilizada por Crozier; Huntington; Watanuki (1975)]

se um apêndice intitulado *Arenas para a Atuação* onde a educação superior foi abordada através do *Reexame dos custos e das funções da educação superior*. Segue a autora revelando que neste apêndice estão presentes constatações da expansão da universidade nos países que compõe a comissão que acarretou um desequilíbrio entre a oferta de emprego (mercado de trabalho) e pessoas com formação superior. Em função disto, afirma a necessidade urgente de medidas para adequar as expectativas de emprego das pessoas graduadas e acertar a relação entre formação superior, desenvolvimento econômico e oportunidades de emprego.

The 1960s saw a tremendous expansion in higher education throughout the Trilateral societies. This expansion was the product of increasing affluence, a demographic bulge in the college-age group, and the increasingly widespread assumption that the types of higher education open formerly in most societies (with the notable exception of the United States) only to a small elite group should “by right” be made available generally. The result of this expansion, however, can be the overproduction of people with university education in relation to the jobs available for them, the expenditure of substantial sums of scarce public monies and upper classes. The expansion of higher education can create frustrations and psychological hardships among university graduates who are unable to secure the types of jobs to which they believe their education entitles them, and it can also create frustrations and material hardships for nongraduates who are unable to secure jobs which were previously open to them. (Crozier;Huntington;Watanuki . 1975, p.183)⁵

Além disso, traz a consideração sobre uma “cultura adversária” que precisaria ser combatida, pois a intelectualidade era percebida através de professores, estudiosos, pesquisadores, alunos, entre outros, como uma força de resistência pelo seu caráter de liderança e poderiam causar graves danos ao curso da ordem, desrespeitando autoridades e deslegitimando instituições. Neste sentido é conveniente destacar que o encontro da Comissão Trilateral, sustentada pelo relatório preparado, considerou que a crise que não se configurava somente como econômica ou do capitalismo, mas sim da democracia. Ou seja, a vida política é significada a partir da política econômica.⁶

While there is much to praise in the performance of democratic government in the Trilateral societies, there are also areas of critical weakness and potential breakdown. The heart of the problem lies in the inherent contradictions involved in the very phrase “governability and democracy”. For, in some measure, governability and democracy are warring concepts. An excess of democracy means a deficit in governability; easy governability suggests faulty democracy. At times in the history of democratic government the pendulum has too far in one direction or the other. (Crozier Huntington;Watanuki, 1975, p. 173)

⁵ Esta citação e outras que seguem, feitas no seu idioma original, o inglês ou espanhol, foram mantidas sem tradução para o português pelo risco da perda de fidedignidade às idéias dos autores na medida em que não seriam feitas por um tradutor especializado.

⁶ Mesmo sem a introdução dos conceitos de biopolítica, governamentalidade e neoliberalismo em M. Foucault que será feita posteriormente, é possível de perceber o quanto esta prática de pensar a vida a partir das relações comerciais e econômicas era presente no ideário dos países capitalistas.

A preocupação com os rumos do ensino superior para os países ricos no final do século XX se articulava ao planejamento efetivo para o desenvolvimento econômico e social, ao fortalecimento das instituições de representação e liderança política, à revigoração das parcerias políticas, à restauração de um equilíbrio entre governo e mídia, maiores ações inovadoras para a área do trabalho e à criação de novas instituições para cooperação e promoção da democracia⁷. Ou seja, a partir das indicações de sua situação preocupante diagnosticada, passa a fazer parte de um campo estratégico de planejamento e execução de políticas de desenvolvimento.

Este fato histórico composto pela comissão, pelo relatório e seu conteúdo, pelo encontro, pelas recomendações e medidas tomadas a partir daí, pode ser uma coordenada que auxilie na visibilidade sobre como a reestruturação econômica e política pretendida pelo capitalismo de final do século XX se torna uma exigência para o campo da educação e especialmente da educação superior.

Passar-se-á rapidamente por dois outros marcos: a década de oitenta como o início de um tempo de solidificação e desenvolvimento, por parte dos países ricos, das transformações necessárias indicadas a partir da crise que se inicia nos anos 60 e, em 1999, o surgimento do tratado de Bologna como uma expressão condensada destes princípios que vinham sendo defendidos não somente pela Europa, mas como uma tendência global.

Com o capital financeiro concentrado nas mãos de poucas economias mundiais, não é difícil entender qual foi o instrumento extremamente eficiente para que as preocupações e especialmente as medidas consideradas necessárias por estes países fossem assumidas como políticas pelo restante dos países não desenvolvidos: a pressão do dinheiro, das linhas de crédito, dos financiamentos à economias frágeis que deveriam organizar-se, em todos os sentidos, para responder à exigências dos organismos internacionais credores. Foi uma década onde o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial - criados em 1940 - e até mesmo a Organização das Nações Unidas sustentaram uma cartilha de salvamento da crise baseada em princípios neoliberais e de fortalecimento monetário. A reestruturação da educação como um setor de mercado sustentável e competitivo, sempre que possível privado com desoneração do Estado era uma das suas metas.

Ao analisar as políticas propostas pelo Banco Mundial para a educação, Coraggio (1996) indica como seu fundamento o reducionismo economicista presente nas proposições para a área educacional, cujo escopo se centra na visão unilateral de custos e benefícios. Desse modo, tal concepção de política assenta-se: na defesa da descentralização dos sistemas (ênfase no localismo, desarticulação de setores organizados...); no desenvolvimento de capacidades básicas de aprendizagens necessárias às exigências do trabalho flexível; na realocação dos recursos públicos

⁷ Outros itens que fazem parte do apêndice do relatório.

para a educação básica; na ênfase à avaliação e à eficiência, induzindo as instituições à concorrência; na implementação de programas compensatórios (programas de saúde e nutrição, por exemplo), onde se fizerem necessários; na capacitação docente em programas paliativos de formação em serviço, dentre outras orientações. (Dourado, 2002,p.239)

A força e a presença destes órgãos na construção da pauta dos governos e das reestruturações educacionais pode ser medida pela familiaridade que estes *nomes* como FMI e Banco Mundial assumiram para quem foi estudante na época dos anos oitenta ou professor nos anos noventa e, mesmo sem ter a dimensão exata do que acontecia, levantava bandeiras e barricadas tardias contra uma força avassaladora de transformações que chegavam sem medida e sem perdão.

Para a educação superior, a tendência de abertura das formas de mercado, ampliação de produtos e mesmo a privatização do setor eram elementos explícitos de uma orientação política que tem efeitos e propostas vigentes ainda em nossos dias. Por exemplo:

El examen de las experiencias de los países indica que hay cuatro orientaciones clave para la reforma:

- Fomentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluido el desarrollo de instituciones privadas
- Proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, por ejemplo, la participación de los estudiantes en los gastos y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados
- Redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior
- Adoptar políticas que estén destinadas a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad.

(Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial, 1995, p.04)

Estas quatro orientações do Banco Mundial são desdobradas ao longo do documento em subitens onde se incluem o desenvolvimento de instituições não universitárias, o fomento da oferta privada de educação superior, mobilização de um maior volume de financiamento privado, apoio financeiro para alunos necessitados, utilização eficiente dos recursos, estabelecimento de um marco coerente de políticas governamentais, maior uso de incentivos para aplicação das políticas previstas, maior autonomia das instituições públicas, melhoria da qualidade do ensino e da pesquisa, maior adaptabilidade da educação superior a demandas do mercado e maior equidade.

Estes itens trazem para o debate desde o pagamento de mensalidades pelos alunos até as cotas sociais, passando pela facilitação de financiamento da graduação e instrumentos de avaliação e fiscalização das instituições. As medidas tomadas pelos países devedores aliadas à força instituinte das relações mercantis, fizeram com que rapidamente a partir dos anos oitenta, estas orientações fossem assumidas como livro texto dos governos, especialmente aqueles marcadamente liberais ou neoliberais. (Dourado, 2002)

Estas orientações também traduzem uma realidade que se impôs mesmo para os países industrializados, os membros do então G5⁸ ou da Comissão Triparite: a necessidade da competição interna e externa por melhores resultados e sobrevivência como expressão da crise acomete a todos. Talvez alguns tivessem maior ou menor fôlego financeiro, mas ninguém passaria incólume a este movimento de reestruturação que chega às raias da própria significação da vida. Assim, ao final do século, mesmo com certa vitória antevista do projeto de reestruturação e revitalização do capitalismo, eram necessárias medidas de administração e manutenção da continuidade como o saneamento de contas públicas - referida anteriormente-, assim com estabelecer novas políticas adequadas ao tempo de globalização da economia.

Neste sentido se pode citar ainda a Organização Mundial de Comércio (OMC) que surgiu a partir da denominada Rodada do Uruguai em 1986 que se estendeu até 1995 onde se negociou os termos do General Agreement on Tariffs and Trade (GATT) ou Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio que havia sido criado como forma de regular as relações comerciais no pós guerra mas nunca foi bem aceito em função de seus termos indiferenciados pelos países em desenvolvimento. A OMC surge como uma organização legal, diferente de um acordo e proporciona às regras comerciais uma estrutura comercial permanente. (Nader & Wallach, 1996 apud Siqueira, A. 2002) É no âmbito da OMC que surge o General Agreement on Trade in Services (GATS) ou Acordo Geral sobre Comércio de Serviços assinado pelos países membros em 1995 e com validade desde 2005 que ao reconhecer o incremento e participação dos serviços na economia mundial, se coloca como marco multilateral de princípios e regras para o comércio internacional de serviços. Propõe a adoção de medidas de facilitação e incremento do comércio entre os países membros. Na lista dos serviços a serem liberados para comercialização internacional está a educação. Embora os países continuem com o poder de regulação sobre os sistemas de educação, a existência do GATS indica uma possibilidade concreta de que a educação como mercadoria seja regulada no âmbito da OMC.⁹ A preocupação com a mercantilização da educação organiza formas de resistência que vão desde manifestos públicos, publicações científicas, movimentos organizados até audiências públicas como a que ocorreu em 7 de junho de 2005 em Brasília realizada pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados onde o governo brasileiro assumiu publicamente o compromisso de não subscrever a educação na lista dos mercados de serviço a serem abertos ao comércio pelo Brasil. Por outro lado, há um forte lobby para abertura deste

⁸ Grupo formado por cinco países em desenvolvimento que representa os interesses de outras nações com o mesmo status frente à negociações da Organização Mundial do Comércio. Formado em 1980 por Brasil, Índia, Argentina, Iugoslávia e Egito.

⁹ Sobre isso ver: VERGER, Antoni (2010).

setor ao comércio, impulsionados pela rentabilidade do setor e exemplos como os Estados Unidos onde a comercialização deste setor é incentivada e desejada, citada em um relatório constituído pela própria OMC que apresenta entre outras coisas uma classificação dos serviços educacionais.

Em 1998 foi divulgado um documento sobre serviços educacionais, elaborado pelo Secretariado da OMC (WTO, 1998a). Seu conteúdo, além de indicar a importância econômica da educação, principalmente para países que recebem muitos alunos estrangeiros (Estados Unidos, França, Alemanha, Reino Unido, Federação Russa, Japão, Austrália, Canadá, Bélgica e Suíça), revela o potencial de gastos com o comércio de serviços educacionais nos países com maior população em idade escolar (de 5 a 29 anos), destaca as mudanças que vêm ocorrendo no setor, onde a redução de recursos públicos tem provocado uma busca crescente de fontes alternativas de recursos e a adoção de práticas de administração empresarial. (Siqueira, 2004, p. 151)

Também nesta direção, embora sem o caráter explícito comercial e dirigindo-se mais especialmente a um dos *serviços* educacionais, é possível articular a política para a educação superior na União Européia presente na Declaração de Bolonha. Trata-se, mais claramente, de um processo que foi iniciado em Bolonha em 1999, que pode ser tomado como uma expressão material dos princípios e ideais apresentados sob a égide da sobrevivência do capitalismo neoliberal em tempos de globalização.

Em várias ocasiões, anteriores à declaração de 1999, as análises sobre o ensino superior na Europa sob o ponto de vista da lógica do capital, defendiam a necessidade de renovação em função de seu caráter tradicional e conservador. Além disso, as estruturas e os funcionamentos diferentes de país para país em função de sua história e condições de desenvolvimento, dificultavam sua agilidade frente ao mercado competitivo.

European high education (...) needs consolidation and rejuvenation more than retrenchment. Here again, it differs widely from country to country, in its structure, modes of operation, and place in society. But everywhere it is parochial, conservative, and compartmentalized. (Crozier, Huntington, Watanuki, 1975, p. 184)

Cumprir dizer que os diferentes modelos de universidades no continente europeu, suas características diferenciadas resultantes de ordens políticas religiosas, culturais e econômicas nunca foram um problema a resolver, mas uma realidade enriquecedora e resultante da capacidade de exercício da autonomia das instituições. Mas, frente aos efeitos da globalização e das reestruturações políticas, dos Estados e economias, juntamente com os princípios fortemente difundidos pelos organismos internacionais em relação ao ensino superior, os governos nacionais e até a própria União Européia se envolveram com a proposição de uma nova universidade supranacional para a Europa, tomando as regionalidades e

heterogeneidades como uma realidade a ser enfrentada. (Lima, L.; Azevedo, M.L; Catani, A.M.; 2008)

Em 1997 foi assinada a Convenção de Lisboa que tratava da padronização e implantação de instrumentos e sistemas de avaliação e reconhecimento de qualificações de ensino superior na Europa com o objetivo de garantir a mobilidade entre as instituições de países diferentes, a possibilidade de reconhecimento das formações para empregabilidade, além de outras motivações declaradas que mencionam até mesmo o direito dos cidadãos de usufruir de uma diversidade de oferta. Esta convenção ficou aberta à assinatura dos países membros do Conselho da Europa, Estados membros da Região Europa da UNESCO ou convidados.

Dando mostras da agitação e velocidade em relação ao tema, em 1998 a construção de uma educação superior européia supranacional estava em pauta na Declaração da Sorbonne por ocasião do aniversário da Universidade de Paris assinada pela Alemanha, França, Itália e Reino Unido em Paris e que teve como subtítulo *Declaração conjunta sobre a harmonização da arquitetura do sistema Europeu do ensino superior*. Nesta declaração novamente explicitava-se a preocupação de desenvolvimento de uma Europa unificada não somente através do Euro, dos bancos e da economia, mas também através do saber. Reconheciam-se as mudanças no campo educacional e destacavam-se as condições de trabalho contemporâneas, a diversificação das carreiras profissionais e a formação ao longo da vida assim como se considerava fundamental a possibilidade de experiências de formação fora das fronteiras do país de origem. Indicando algumas estratégias para a efetivação dos seus objetivos, terminava dando conta do compromisso assumido:

Aqui nos comprometemos a promover a criação urgente de um quadro comum de referência, com vista a melhorar a legibilidade dos diplomas, a facilitar a mobilidade dos estudantes tal como as suas aptidões para o emprego. O aniversário da universidade de Paris, que tem lugar hoje em Sorbonne, é para nós a oportunidade solene para nos comprometermos neste esforço de criação de um espaço europeu do ensino superior, onde possam interagir as nossas identidades nacionais e os nossos interesses comuns, onde nos forcemos mutuamente em benefício da Europa, dos seus estudantes e, em geral, dos seus cidadãos. (Declaração da Sorbonne, 1998)

Pois, levando em conta estes primeiros passos, em 1999 foi assinada a Declaração de Bolonha que indica um prazo, até 2010 para implantação e funcionamento do Espaço Europeu do Ensino Superior. Pelo seu teor e importância e o processo que deflagrou na Europa e no cenário mundial é um marco expressivo sobre o movimento de reestruturação no ensino superior, fundamental na composição do contexto deste tese. Ressaltam-se nesta declaração as

características explícitas de maior competitividade de mercado e de financiamento e empregabilidade.

O texto da Declaração de Bolonha não se revela nada enigmático quanto à opção pelo princípio da competitividade em termos não só de emulação, de eficiência e de financiamento, mas também de lógica mercantil, assumindo com clareza a idéia da centralidade da Europa no fornecimento de serviços educativos, de resto de matriz assumidamente etnocêntrico. (Lima, L.; Azevedo, M.L.; Catani, A.M.; 2008, p.11)

Estas condições estão presentes não somente nos seus princípios, mas vinculados aos objetivos declarados como “de primordial relevância para que seja criado o Espaço Europeu do Ensino Superior”: a adoção de um sistema de créditos acadêmicos de fácil equivalência e do Suplemento do Diploma para promover a empregabilidade dos cidadãos e a competitividade do sistema de ensino superior; a estruturação das formações em pré e pós licenciatura instituindo um tempo de três anos para a primeira fase com reconhecimento de habilitação para ingresso no mercado de trabalho; a criação de um sistema de créditos comum entre os países europeus incluindo o reconhecimento da formação em contextos de ensino não superior incluindo a formação ao longo da vida; o incentivo à mobilidade especialmente de estudantes, professores, pesquisadores e pessoal administrativo; incentivo à garantia da qualidade acompanhada de critérios e metodologias de aferição e controle comparáveis; assim como a promoção necessária das medidas no campo do ensino superior europeu com destaque ao desenvolvimento dos currículos, à cooperação internacional, projetos de circulação e programas integrados de estudo, estágio e investigação. (Declaração de Bolonha, 1999)

A partir do início do século XXI, a Europa se empenhou em construir as condições para o cumprimento da meta de 2010, mas na mesma medida em que construía avanços na esfera legislativa e de agregação de novos documentos de intenções e orientações sobre o processo, enfrentou inúmeros revezes que partiram das resistências internas, das regionalidades e características que compõe a heterogeneidade, considerada justamente um dos atrativos das universidades europeias. Também sofreu resistências em função da irredutibilidade de conceitos e significados, defendida por intelectuais, professores e acadêmicos, ao pensamento neoliberal. Ainda, sofreu com a própria tarefa a que se impusera para criação de instrumentos de avaliação e acreditação da qualidade onde os critérios que foram assumidos são essencialmente mercantis e que indicam uma

(...) defesa de um modelo institucional de feição gerencialista para as universidades, inspirado na atividade empresarial, procurando transferir o governo das instituições para uma tecno-estrutura gestonária e para o mercado. A autonomia institucional e a liberdade acadêmica tendem, agora, a ser reconceituadas como técnicas de gestão, subordinadas a um novo paradigma de educação a que, há uma década atrás, um dos autores deste texto chamou paradigma da “educação contábil”. (Lima, L.; Azevedo, M.L.; Catani, A.M.; 2008, p.18)

Com prazo definido, a Declaração de Bolonha e seus princípios estiveram presentes diretamente ou relacionados à documentos e ações que desdobraram-se ao longo da primeira década do século XXI constituindo o *processo de Bolonha*. Em 2000, a *Estratégia de Lisboa* assinado pela União Européia assume o compromisso com uma maior dinamicidade de competitividade baseado no conhecimento com crescimento sustentável, melhor oferta de empregos e coesão social. O *Comunicado de Praga* de 2001 acrescenta linhas de ação: promoção da atratividade, maior envolvimento dos estudantes na gestão das instituições e a promoção da aprendizagem ao longo da vida. Em 2003, o *Comunicado de Berlim* decide colocar em funcionamento um sistema de créditos comum (ECTS – European Credit Transfer and Accumulation System) e o Suplemento ao Diploma reforçando a necessidade de aproximar o espaço de ensino superior ao de investigação.

Em 2005, o *Comunicado de Bergen* reconhecia o papel fundamental das instituições de ensino superior, seus alunos, professores e funcionários no processo de Bolonha, apresentando relatórios que confirmavam o progresso em três prioridades: o sistema de graduação, a garantia da qualidade e o reconhecimento das graduações e períodos de estudo. Ainda assumem as orientações e padrões da Associação Européia para Garantia da Qualidade da Educação Superior (ENQA, 2005) ressaltando a importância da cooperação entre agências de reconhecimento nacionais e internacionais para garantir a avaliação e acreditação dos sistemas para garantia da qualidade no espaço europeu. Cumpre destacar que este objetivo da avaliação da qualidade e acreditação constitui-se até o momento um dos maiores desafios do processo, pois envolve desde a criação de novos sistemas de sustentação jurídica para o ensino superior em cada país convergente aos constituídos para o continente muitas vezes sem discussão e fóruns democráticos, passando pela adoção de critérios na maioria contábeis e de produtividade tendo como resultado enormes críticas e resistências por parte dos atores da comunidade acadêmica. O *Comunicado de Londres* em 2007 afirmava os princípios presentes na resposta à globalização por parte do espaço europeu de educação superior como maior autonomia institucional, liberdade acadêmica, igualdade e democracia para facilitar e aumentar a mobilidade, a empregabilidade e a competitividade da Europa. (Lima, L.; Azevedo, M.L; Catani, A.M.; 2008).

Em 2009, a edição do Conselho da Europa emite mais um documento chamado *Comunicado de Leuven/Louvain-La-Neuve* que apresenta os avanços do processo com a participação do Conselho especialmente no que diz respeito aos sistemas de qualificação, e perspectiva a nova década com o lançamento de novas metas a serem cumpridas de forma

bastante objetiva considerando o processo de Bolonha para além de 2010. São as prioridades: proporcionar oportunidades iguais para uma educação de qualidade; aumentar a participação na aprendizagem ao longo da vida; promover a empregabilidade; desenvolver resultados de aprendizagem centrados no estudante e missões de ensino; articular a educação, a investigação e a inovação; abrir as instituições de ensino superior aos fóruns internacionais; aumentar as oportunidades para a mobilidade e a sua qualidade; melhorar a recolha de dados; desenvolver ferramentas de transparência multidimensionais e garantir o financiamento. (Europa, 2010) Entre estes pontos existem inclusive metas percentuais como os vinte por cento de licenciados (que terminaram a primeira fase de graduação de três anos) que deve ter passado por estágio ou estudo no exterior até 2020.

Finalmente em março de 2010, através da *Declaração de Budapeste-Viena* foi lançado oficialmente o Espaço Europeu de Educação Superior previsto na Declaração de Bolonha. Traz também um balanço do processo que iniciou em 1999 suas conquistas, avanços e pontos a melhorar. Segundo os signatários – quarenta e sete países ao final da década -, houve uma parceria única entre entidades públicas, instituições de ensino superior, estudantes, funcionários, empregadores, agências de garantia da qualidade, organizações internacionais e instituições europeias na construção de reformas em prol do Espaço Europeu de Ensino Superior. Receberam os resultados avaliações independentes e relatórios de stakeholders¹⁰, que revelam uma identificação cada vez mais forte de instituições de ensino superior, funcionários e alunos com os objetivos do Processo de Bolonha, mas que algumas linhas de ação foram aplicadas em diferentes graus. Reconhecem ainda que, ajudados por protestos e críticas de professores e alunos, alguns dos objetivos não foram devidamente explicados. Ou seja, em 2010 os signatários reconhecem e se comprometem, por força da resistência e das críticas dos setores acadêmicos - o “pessoal da educação e alunos” – a intensificar a participação desta comunidade no processo acolhendo suas contribuições. Revela-se aqui o alto grau de descolamento da realidade educacional e pedagógica, o não reconhecimento da força das comunidades envolvidas, suas características sócio-culturais em relação ao ensino superior e a violenta desnacionalização da política de educação. Além disso, esta internacionalização foi feita através de organismos independentes e de modelo empresarial. Foi marcado o próximo encontro para 2012 em Bucareste na Romênia reafirmando o compromisso com as metas propostas no documento *De Londres a Leuven/Louvain-La-Neuve*.

¹⁰ Designa pessoas ou grupos que tem interesse direto sobre uma organização, de ser afetado ou afetar esta organização. Existem diferentes conceitos e classificação de stakeholders. Veja Araújo Júnior (2011).

2.2 DA REESTRUTURAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

“Brasil, mostra tua cara, quero ver quem paga pra gente ficar assim.”
Cazuza

Na realidade brasileira, após a reforma universitária que aconteceu dentro do regime militar em 1968/69¹¹, as instituições de ensino superior como muitas instituições de outra natureza, viveram no final da década de setenta e o início da década de oitenta, uma grande efervescência na luta pela democracia, liberdade e autonomia e foram fundamentais através dos seus atores para a vitória contra a ditadura. Foi somente no final da década de oitenta e nos anos noventa, já com um cenário diferente com uma democracia em curso que surgem novas pautas para o ensino superior onde se visualizam aspectos diretamente relacionados com o movimento que acontecia de discussão sobre os rumos da economia mundial e das estratégias neoliberais de salvação da crise. (Dourado, 2002; Ribeiro. M.G., 2000, Mancebo, 2004)

Ainda nos anos oitenta, no discurso de posse de Tancredo Neves, lido por José Sarney que viria assumir a presidência com a morte do primeiro, há menção da criação de uma comissão de alto nível para “estudar a situação e formular proposta que pudessem imediatamente ser consideradas” (BRASIL, 1986, p.2) no que diz respeito à crise que se encontrava a educação superior brasileira. Em novembro de 1985, A Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior criada em março do mesmo ano entregou ao Ministro da Educação o seu relatório final intitulado *Uma nova política para a educação superior brasileira* que apresentava proposições onde

“O fio condutor do documento articula a proposta da maior autonomia da universidade -- condição para a melhoria de qualidade da educação superior -- com o reclamo de responsabilidade social da instituição, que deve ser avaliada por processos públicos, através de critérios fixados pela própria comunidade acadêmico-científica. (BRASIL, 1986, p.2)

Alguns autores apontam que esta comissão não alcançou consenso em muitos dos pontos referido no relatório pela heterogeneidade dos seus membros onde apenas “metade deles tinha efetivamente vivência universitária. Os demais haviam freqüentado cursos

¹¹ A modernização da universidade preconizada pelos movimentos nacional-reformistas anteriores ao golpe de 1964 foi mantida, mas com uma concepção redimensionada para uma estratégia de desenvolvimento que acompanha os grandes centros capitalistas, perdendo sua característica mais autônoma já destacando um movimento de dependência do capital internacional (DOURADO, 2008)

superiores, algum dia, mas desenvolviam práticas muito distantes da vida acadêmica.” (CUNHA, 1997, p. 24). Ainda refere o autor que o debate que acontecia no grupo distribuía-se mais por embates entre personagens que ocupam lugares opostos como sindicatos de trabalhadores e empresários, um dirigente de associação de docentes e um representante do Conselho Federal de Educação, etc. Assim, o relatório permitiu sustentar-se por princípios implícitos do governo seguido de votos em separado. (idem)

Foi instituído em 1986 um grupo interno no Ministério da Educação: Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior – GERES.

Tanto para sistematizar os subsídios espontaneamente oferecidos pelo MEC sobre as questões suscitadas no relatório, como para convocar a comunidade ao debate e preparar as medidas administrativas e legais de reformas necessárias (...) (BRASIL, 1986, p.2)

O grupo foi duramente criticado pela forma com que trabalhou, pois mesmo que tenha convocado as representações de entidades ligadas ao setor, a maior parte do tempo a produção de seu relatório foi mantida em sigilo e a forma das contribuições extraída destes movimentos foram individualizadas. O seu relatório foi apresentado em meio à greve deflagrada de técnicos administrativos e do estado de greve de professores e a intensidade das críticas com que foi recebido, fez com que presidente da república retirasse do Congresso Nacional o anteprojeto de lei proposto no relatório que anunciava algumas medidas específicas. (CUNHA, 1997, Ribeiro, 2000)

O GERES ao retomar o relatório da Comissão Nacional, onde já estavam presentes muitos aspectos que participariam das reformas que aconteceriam nos anos noventa, apresenta considerações sobre questões fundamentais como o papel do Conselho Federal de Educação no ensino superior, assim como a discussão sobre as atribuições profissionais vinculadas ao diploma de nível superior que coloca na pauta a extinção do currículo mínimo, as garantias de formação padronizadas para as profissões, a autonomia universitária frente aos conselhos profissionais, entre outros. Mudanças em algumas destas determinações necessitavam de modificações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação que o grupo resolveu não encaminhar, tratando em separado algumas questões ou mesmo protelando a discussão para a Assembléia Nacional Constituinte.

Além disso, as preocupações do grupo trazem como prioridade no âmbito da administração pública federal a unificação dos regimes jurídicos de autarquia e fundação universitária em um só: universidade. Ainda sobre o sistema de educação superior, propõe uma rediscussão do conceito de universidade onde ensino e pesquisa são indissociáveis junto

com a diversidade do campo já presente na reforma de 1968 e sua aplicabilidade na prática, considerando a permanência de distinções entre universidade e instituições isoladas de ensino superior, mas recomendando a facilitação da obtenção do “status universitário”, alcançando assim autonomia didático-pedagógica. Junto a esta autonomia terá de vir também àquela considerada responsável pela sustentabilidade financeira, com a gestão de recursos humanos e financeiros. Neste sentido, o grupo sugere que de fato, não somente de direito, a autonomia seja garantida através de um sistema de avaliação conduzido pelo SESU/MEC e de responsabilidade das instituições, onde os fins e não os meios (orçamentos, rubricas, número de docentes, etc.) sejam o alvo das medidas de multifuncionalidade, segundo um modelo de avaliação de desempenho.

Em relação ao Conselho Federal de Educação, o GERES assinala o acordo com o relatório da Comissão Nacional que considera o colegiado sobrecarregado de funções que não fazem parte da sua natureza e que o coloca em posição de ingerência sobre situações que deveriam estar sob a responsabilidade de outros órgãos. Propõe assim a permanência das atribuições de formulação de políticas e assessoramento direto ao governo em matéria de planejamento, dirigindo-se para ser um grande órgão de avaliação permanente do sistema de educação, despojando-o de obrigações impertinentes e otimizando sua produção.

Em relação à carreira docente nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e a gestão da universidade o documento produzido pelo grupo tem a preocupação geral de

(iii) valorizar os níveis mais elevados da carreira docente, restringindo o acesso dos níveis inferiores aos cargos de direção, e restituir aos títulos acadêmicos seu antigo papel no regime de promoção dos professores; (iv) incluir a participação de docentes e de estudantes na elaboração das listas (que seriam tríplexes e não sêxtuplas) para os cargos de direção das universidades e de suas unidades, bem como a incorporação de representantes dos funcionários nos colégios eleitorais especiais, que votariam nos candidatos a reitor.¹²(CUNHA, 1997, p.25)

Como último destaque, o financiamento das IFES foi tratado na proposta do anteprojeto de lei que tinha sido apresentado pelo governo e depois retirado. Além de garantir condições de funcionamento das instituições através de dotações condizentes e flexibilização na utilização de recursos, também assinala a importância dos indicadores de desempenho na alocação de recursos como critérios de definição.

Diante destes acontecimentos, se pode inferir que muito do que aconteceu a partir dos anos oitenta no país junto ao ensino superior estava presente nos relatórios da Comissão

¹² Embora o projeto de lei do GERES previsse a participação de estudantes e de funcionários nos órgãos colegiados não poderia superar $\frac{1}{4}$ do número dos professores, não especificou o peso destas categorias, nem mesmo nos colégios especiais reunidos para elaborar a lista tríplex. Estes pesos seriam definidos por deliberação interna a cada IES. (nota do autor)

Nacional e do GERES, mesmo que tenha sofrido resistência e críticas significativas a ponto de não poder ser votado o anteprojeto de lei. Atesta a sobrevivência de princípios e ações que irão articular-se totalmente com uma década que atualizou o projeto neoliberal de enfrentamento da crise capitalista no Brasil, os anos noventa e os governos dos Fernandos (Fernando Collor de Melo e Fernando Henrique Cardoso).

Uma das causas desta sobrevida está ligada ao alinhamento destas proposições aos princípios de organismos internacionais como UNESCO, FMI, BM, etc. Em um artigo que se propõe a analisar a atuação do Banco Mundial junto à agenda brasileira para a educação por considerá-lo líder no processo de reestruturação e abertura das economias ao capital mundializado, Dourado (2004) considera

O Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e agências da Organização das Nações Unidas (ONU) configuram-se como importantes interlocutores multilaterais da agenda brasileira. No campo educacional, esses interlocutores, particularmente o Banco Mundial, revigoram a sua atuação no país a partir da década de 1980.

(...) Das orientações gerais do Banco Mundial é possível depreender a prescrição de políticas educacionais que induzem as reformas concernentes ao ideário neoliberal, cuja ótica de racionalização do campo educativo deveria acompanhar a lógica do campo econômico, sobretudo, a partir da adoção de programas de ajuste estrutural. (p. 238/239)

Fechando a década, em 1988, como resultado do trabalho da Assembléia Nacional Constituinte foi promulgada a nova Constituição Federal que em seu artigo 207 “(...) estabeleceu, para as universidades federais, a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, reafirmando o princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.” (RIBEIRO, 2000, p 13). A discussão sobre a reforma da Lei de Diretrizes e Bases continuaria até sua promulgação em 1996.

Os anos noventa são considerados por todos os autores revisitados como a década onde as mudanças como reflexas das ações relativas à crise da acumulação do capital foram visíveis e ativas em nosso país. A educação, incluindo o ensino superior, que já havia traçado rumos para a reforma ainda na década anterior, foi palco de mudanças conseqüentes deste momento (MANCEBO, 2009; CUNHA, 1997; DOURADO, 2002 entre outros).

No governo do primeiro presidente eleito por voto direto depois da ditadura militar Sr. Fernando Collor de Melo - substituído ainda no tempo de seu mandato por Itamar Franco-, a política para a educação foi uma continuidade e afirmação através de medidas legais do que já estava posto no governo anterior como os princípios e propostas que foram combatidas e criticadas, mas que, como já referido, continuaram vivas no projeto de fortalecimento do neoliberalismo ou conservadorismo presente no modelo de gestão adotado. Expressos no

documento *Proposta de uma nova política para o ensino superior* publicado em 1991, os parâmetros para a modernização do setor passava desde um serviço civil obrigatório para egressos de escolas públicas, assim como uma maior autonomia (no sentido da sustentabilidade financeira inclusive) para as instituições de ensino superior, destacando a avaliação como contrapartida. O Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras/PAIUB foi um destaque de seu governo inacabado (MENEGHEL, 2002). Além disso, ainda marcados pelo conturbado governo de Fernando Collor se pode lembrar que a CAPES e o Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira foram extintos e “reconduzidos” à vida pela pressão da categoria docente, assim como existia uma proposta de emenda constitucional que transformava as universidades públicas em uma categoria especial de instituição, onde seu pessoal não seria mais considerado servidor público. (RIBEIRO, M.G., 2000)

Mas, destacadamente foi no governo de Fernando Henrique Cardoso que a cartilha neoliberal foi definitiva e profundamente investida. A reforma que foi deflagrada pelo então Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) através do Plano Diretor da Reforma do Estado deixa claro a intenção de modernizar o país para que possa participar de um mundo globalizado e competitivo através da reestruturação do aparelho estatal e sua forma de intervenção na economia entre outros setores incluindo a educação (MENEGHEL, 2002; MANCEBO, 1998). A concepção financeira e monetarista das instituições consideradas públicas e sua necessidade de produzir condições de sustentabilidade financeira, junto à desobrigação do estado pela manutenção de determinados sistemas considerados como possíveis de gestão mista com a iniciativa privada ou mesmo a privatização total destas instituições se fez sentir decisivamente no ensino superior brasileiro.

A reforma conduzida pelo então Ministro da Educação Paulo Renato de Souza trouxe mudanças como a criação do Conselho Nacional de Educação (substituindo Conselho Federal de Educação) com novas funções, criou um sistema de avaliação para concluintes da graduação (provão) como estratégia de verificação de conhecimentos de estudantes e qualidade de ensino nas instituições, legitimou a possibilidade de ingresso ao ensino superior por outros sistemas de classificação que não o vestibular, investiu em “grupos de excelência” através de programas especiais, e em especial nas IES públicas federais instituiu gratificações por produtividade para professores, restringiu radicalmente os investimentos em espaço físico e materiais, assim como na reposição de professores e funcionários, além de incentivar o desenvolvimento de administrações sustentáveis sem a participação direta da subvenção

orçamentária da união em todas as rubricas (um sinônimo para autonomia no vocabulário neoliberal).

Foi nestas circunstâncias que a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação foi promulgada em 1996 e com isso é possível de verificar medidas importantes que esta lei veio afirmar na construção da “modernidade” do país.

Nos anos 90, especialmente na gestão de Fernando Henrique Cardoso, as políticas públicas são reorientadas por meio, entre outros processos, da reforma de Estado que, como explicitamos anteriormente, engendra alterações substantivas nos padrões de intervenção estatal, redirecionando mecanismos e formas de gestão e, conseqüentemente, as políticas públicas e, particularmente, as políticas educacionais em sintonia com os organismos multilaterais. Tais ações na arena educacional expressam-se no processo que resultou na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), negligenciando parte das bandeiras encaminhadas pela sociedade civil, especialmente o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.¹³ (DOURADO, 2002, p.241)

Entra em curso uma diversificação das instituições de ensino superior abandonando o modelo único e classificando uma universidade, um centro de ensino ou outro pela qualidade dos seus serviços. Assim a indissociabilidade entre ensino/pesquisa/extensão assim como a universalidade do conhecimento já não são tão decisivos na educação superior. A flexibilização dos currículos e das instituições obedece a uma maior agilidade para o mercado e para a empregabilidade. Concorre também com a criação de cursos de menor tempo e investimento (seqüenciais), com o ensino à distância e com a distribuição financeira dependente de produtividade e número de alunos para uma maior sustentabilidade da educação superior como negócio sustentável, retirando seu caráter problemático para ser uma dos pilares de uma nova condição de desenvolvimento.

Para quem esperava por diretrizes e bases para o ensino superior, o desfecho do projeto legislativo da Lei 9.394/96 foi uma grande frustração. Com efeito, apesar das inovações introduzidas, ela omite aspectos e dimensões da maior importância para as Instituições de Ensino Superior (IES), os estudantes e os professores, o ensino e a pesquisa. Tal frustração é contrabalançada (ou reforçada) pela pleora de leis, decretos e portarias que antecedem e sucedem a LDB, de modo que chamei o projeto que lhe deu origem – o do Senado Federal – de uma *lei minimalista* (Cunha, 1996b). Em vez de traçar diretrizes para a educação nacional, assentada em bases sólidas, o projeto do senador Darcy Ribeiro foi sendo modificado para se adaptar às medidas parciais do MEC, relativas ao Conselho Nacional de Educação, à escolha dos dirigentes, ao ensino técnico, à avaliação universitária, e a outras, fosse mediante a incorporação de certos dispositivos, fosse pela mera supressão do antes estipulado¹⁴. (CUNHA, 1997, p. 21)

¹³ A respeito, ver Pino (1997), que sinaliza que o substitutivo Darcy Ribeiro implicou, entre outros aspectos, a ruptura do espaço social da construção da lei, resultando em perdas históricas para os partidários da educação pública e na assunção do Executivo na condução e no comando da formulação de um novo projeto de LDB. (nota do autor)

¹⁴ Um dos casos mais dramáticos de supressão foi no tocante aos exames de final de curso. A primeira versão do projeto Darcy Ribeiro, de 1992, previa a realização de um Exame de Estado para os concluintes dos cursos de Direito, Engenharia e Saúde (física e mental), condição para a obtenção de diplomas garantidores do exercício das respectivas profissões regulamentadas. Todas as demais profissões seriam desregulamentadas, de modo que os diplomas de cursos superiores perderiam sua tradicional condição de requisitos educacionais para seu

Importa para este trabalho então destacar que, entre os documentos e leis que antecedem e sucedem a nova LDB, estão a Lei 9131/95 que trata da criação do Conselho Nacional de Educação e a extinção do Conselho Federal de Educação e, entre outras deliberações indica na alínea “c” do parágrafo 2º do artigo 9º que a Câmara de Educação Superior (uma das câmaras do CNE) tem atribuição de “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação;” (Brasil, 1995). Na L.D.B. no artigo 53, inciso II ao dispor sobre a autonomia universitária, assegura para as universidades a atribuição de “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;” (Brasil, 1996). O Decreto 2.026 de outubro de 1996 e o Decreto 2.306 de 1997 estabelecem que as diretrizes curriculares sejam referências de avaliação dos cursos de graduação. O Parecer CNE/CES 776/97 que estabeleceu a orientação geral para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação assinala:

Convém lembrar que a figura do currículo mínimo teve como objetivos iniciais, além de facilitar as transferências entre instituições diversas, garantir qualidade e uniformidade mínimas aos cursos que conduziam a um diploma profissional. A nova LDB, no entanto, em seu art. 48, pôs termo à vinculação entre diploma e exercício profissional, estatuinto que os diplomas constituem-se em prova da formação recebida por seus titulares. Isto propicia toda uma nova compreensão da matéria. Além do mais, os currículos dos cursos superiores, formulados na vigência da legislação revogada pela Lei 9.394, de dezembro de 1996, em geral caracterizam-se por excessiva rigidez que advém, em grande parte, da fixação detalhada de mínimos curriculares e resultam na progressiva diminuição da margem de liberdade que foi concedida às instituições para organizarem suas atividades de ensino. (BRASIL, 1997)

Então o parecer delibera:

As diretrizes curriculares constituem no entender do CNE/CES, orientações para a elaboração dos currículos que devem ser necessariamente respeitadas por todas as instituições de ensino superior. Visando assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes, as diretrizes curriculares devem observar os seguintes princípios:

- 1) Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;
- 2) Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;
- 3) Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;

desempenho. Se amparado por correspondente alteração constitucional, este dispositivo acarretaria modificações profundas tanto no mercado de trabalho quanto no próprio sistema educacional. No entanto, o proponente o suprimiu e, por omissão, abriu caminho para o Exame Nacional de Cursos, para todos os estudantes do último ano de todos os cursos superiores, independente da diplomação. (nota do autor)

4) Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;

5) Estimular práticas de estudo independente, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;

6) Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;

7) Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão;

8) Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas.

Considerando a importância da colaboração de entidades ligadas à formação e ao exercício profissionais, a Câmara de Educação Superior do CNE promoverá audiências públicas com a finalidade de receber subsídios para deliberar sobre as diretrizes curriculares formuladas pelo Ministério da Educação e do Desporto. (idem)

A Lei 10.172 de janeiro de 2001 aprova o Plano Nacional de Educação que ao tratar das diretrizes e metas para a educação superior propõe

“... 11. Estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos pelas diferentes instituições de educação superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientelas e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem.” (BRASIL, 2001)

Houve a necessidade de esclarecimentos que foram expressos através do Parecer CNE/CES 583/2001 sobre o que são as diretrizes mandatórias válidas, inclusive para as universidades, previstas na L.D.B. como prerrogativa do Ministério da Educação e a diferença destas diretrizes para as diretrizes curriculares enquanto parâmetros ou padrões que são referenciais curriculares detalhados e não obrigatórios. Mesmo assim, o processo para que as instituições de ensino superior e cada formação em especial indicassem referenciais para a construção das diretrizes nacionais das formações estava em curso.

Assim ao propor a criação de novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação na estruturação de seus projetos políticos pedagógicos em substituição ao currículo mínimo vigente até então, no início do século XXI, a política de educação superior no Brasil estava sintonizada com os movimentos que aconteceram em outros países, mesmo que por trajetórias diferentes. A proposta de reestruturação para o ensino superior com bases no projeto neoliberal que se apresenta como saída para a crise de acumulação em um tempo da globalização capitalista conseguiu construir as condições para seu desenvolvimento embora enfrente enormes resistências de todos os setores, assim como a verificação de que suas

alternativas nem sempre são satisfatórias e criam outras demandas a serem atendidas e, infelizmente, nem sempre na direção de uma humanidade mais autônoma ou ética.

Dos desdobramentos atuais desta prática vale ainda destacar como uma linha transversal a necessidade de avaliação presente em todas as propostas de reformulações visitadas, que aqui serão abordadas através do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

Antes de qualquer coisa, convém afirmar que a avaliação é uma prática indissociável das ações humanas organizadas. A educação é uma destas práticas que, mesmo em seus campos não formais, tratou a avaliação como um componente fundamental não somente na verificação de aproveitamento, mas como instrumento de planejamento e melhorias desde políticas públicas até planos de aula. Assim, não há estranheza que a avaliação faça parte das preocupações principais das reestruturações empreendidas nos sistemas educacionais promovidas pela gestão neoliberal. O que se quer destacar é como as decisões e práticas de avaliação podem ajudar a trazer algumas luzes sobre como o Brasil construiu uma política de educação superior implicada com uma racionalidade econômica. Ou seja, como indicam vários autores (DIAS SOBRINHO, 2002,2010; STUBRIN, 2005; CONTERA, 2002, BARREIRO; ROTHEN, 2006) a avaliação é uma prática imprescindível à educação mas o que variam são os usos e finalidades sob os quais ela é executada. Além disso, se pode sugerir que, negando uma posição dicotômica, traz em sua complexidade a condição de, ao mesmo tempo, criar possibilidades de controle e emancipação.

Mesmo com esta importância, no cenário das políticas de educação superior no Brasil avaliação é considerada até a década de 1980 uma preocupação pouco significativa nas políticas implementadas até então, constituindo uma pré história da avaliação neste âmbito (BARREYRO, & ROTHEN, 2006). O início desta década convive com o Programa de Avaliação da Reforma Universitária proposto pelo Conselho Federal de Educação no final da ditadura militar. Esta proposta foi feita com base na experiência de avaliação dos cursos de pós-graduação pela CAPES e frente às greves mantidas pelas universidades federais. Estava na pauta da Associação Nacional de Docentes (ANDES – SN) a avaliação institucional. Este programa estendeu-se até 1986 teve uma forte tendência à ao exercício da pesquisa e da reflexão sobre a prática, onde a participação foi incentivada. Talvez esta característica tenha afastado o programa do tecnicismo já presente no Ministério da Educação (BARREYRO & ROTHEN, 2008). Em 1985 no documento “Uma nova política para a educação superior brasileira” da Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior e em 1986 no

“Relatório do Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior” – GERES (ambos os documentos já descritos anteriormente) estavam presentes considerações sobre a avaliação. Sem querer retomar a apresentação dos documentos, vale recuperar a forte presença dos princípios neoliberais de flexibilização que sustentam os documentos como forma da universidade brasileira sair da crise, facilitando a ampliação do mercado da educação superior. Os procedimentos de avaliação externa e à distância através de índices de eficiência e eficácia foram bastante desenvolvidos.

Neste momento onde a resistência e a promoção de medidas neoliberais mediam forças, um marco para o caráter fundamental e controverso da avaliação veio com constituição de 1988 onde se prevê no artigo 209 que autorização e avaliação de qualidade do ensino superior será do poder público. Em 1993, através da constituição da Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras, pela Secretaria do Ensino Superior do MEC e constituída por entidades representativas do setor surge o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) recuperando a avaliação como reflexão e melhoria da qualidade com participação da comunidade acadêmica que existia no PARU, mas também incorporando algumas considerações sobre avaliação externa e indicadores quantitativos, mas sem atrelar ao financiamento ou regulação. Em 1995 no início do governo Fernando Henrique Cardoso (já mencionado anteriormente) e concomitante com a aprovação da nova LBD em 1996 surge o Exame Nacional de Cursos (ENC) o *provão* que se tratava de um instrumento de aferição de conhecimentos dos formandos de cursos das instituições de ensino superior que produzia uma referência de qualidade dos cursos. Esta proposta foi criticada principalmente por avaliar o resultado e não o processo, por inferir um juízo dobre a instituição a partir de respostas simples de concluintes, sem a participação da mesma ou ainda que os graduandos recebessem retorno de seu desempenho, por induzir a um ranking de cursos com base em um único indicador e estimulava cursinhos para o provão que transtornavam os princípios éticos e educacionais.

Com o advento da supremacia do neoliberalismo e as conseqüentes políticas de diminuição da presença do Estado nos financiamentos públicos, os exames gerais ganharam importância como instrumento de controle e de reforma. Sua dimensão política de controle passou a prevalecer sobre a pedagógica. Os exames nacionais atendem bem as finalidades de medir a eficiência e a eficácia da educação segundo os critérios e as necessidades dos Estados neoliberais, em suas reformas de modernização, e do mercado, em seu apetite por lucros e diplomas. Um modelo de avaliação como controle de resultados e informação aos clientes é o contraponto que corresponde à flexibilização dos meios, no desenho do sistema que deve ser expandido. (DIAS SOBRINHO, 2010, p.202)

Em muitos aspectos o provão pode ser considerado uma expressão de como, mesmo com o reconhecimento e regulamentação de cursos sob a tutela do Estado, a regulação feita pelo mercado no melhor estilo neoliberal pode ser feita. Mais uma vez, trata-se de uma arte de governo sem confundir-se com o Estado, mas aprendendo seus mecanismos para afirmar-se.

Depois de uma década, em 2003 já no governo Lula, foi criada a Comissão Especial de Avaliação (CEA) com a participação de que elaborou e apresentou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) que foi promulgado pela lei 10861 de 2004. “O objetivo do SINAES é assegurar o processo nacional de avaliação das IES, de cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos estudantes, buscando a melhoria da qualidade do ensino superior no país.” (POLIDORI, 2009, p.445). Para coordenar e supervisionar o SINAES foi criada a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). É função desta comissão emitir parecer conclusivo sobre instituições e cursos a partir de pareceres e informações de natureza quantitativos e qualitativos que os instrumentos de avaliação interna e externa que compõe o SINAES deve coletar.

As discussões e estudos dos atores institucionais se alimentam dos seguintes instrumentos e procedimentos: Avaliação dos Cursos de Graduação, com visitas de comissões externas para análise *in loco* das condições de ensino; o Cadastro e o Censo; e o Exame Nacional do desempenho dos Estudantes – ENADE, acompanhado do questionário aplicado aos estudantes. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 211)

Com a lei aprovada e a política de avaliação em curso se pode constatar que a polêmica, ou ainda, o embate de forças continua. A tentativa de conciliar diferentes modos de conceber o ensino superior e a própria avaliação, levando em conta as práticas podem demonstrar certa dubiedade ou mesmo indefinição dos reguladores da política educacional. Para autores como Barreyro & Rothen (2006) isto ficou expresso em documentos como *Diretrizes para avaliação das instituições de educação superior* e o *Roteiro para avaliação interna* que estão mais próximos de uma ação emancipatória e o *Avaliação externa de instituições de ensino superior* que está mais próximo de um documento regulador. Novamente para além das dicotomias, as contradições podem ser analisadores do quanto este debate está composto por lógicas que não são capturadas por acordos e limitações de um contrato formal.

Em suma, como não é objetivo deste trabalho realizar um estudo ou revisão sobre a avaliação, cumpre assinalar que o SINAES apresenta-se como um sistema e não mais uma avaliação pontual, vinculado à qualificação do ensino de graduação que promove mudanças significativas no modo democrático como propõe a avaliação e busca sanar os problemas que

já estavam presentes em formas anteriores como o provão. Mais que isso, o sistema parece reivindicar um caráter de avanço político e de resistência ao à mercantilização da educação superior.

Não obstante, a forma de governo neoliberal não se confunde nem se reduz ao aparato Estatal ou mesmo jurídico e mesmo com a declaração de seus princípios e a despeito da própria complexidade que tem um sistema de avaliação que precisa lidar com a diversidade de um país como o Brasil, o SINAES tem sido um palco de debates e enfrentamentos entre racionalidades diferentes, que a cada aplicação de instrumento, a cada modificação no sistema fazem valer suas forças e suas capacidades de produção de realidade. A *mão invisível do mercado* de Adam Smith está sempre presente, mas não como um inimigo de fácil localização. São muitas as razões pelas quais em determinadas condições, os princípios neoliberais se apresentam tanto como emancipatórios como conservadores. A questão da responsabilidade do Estado sobre a educação como um bem público não está em lugar diferente da necessidade de flexibilização e abertura de mercado.

Um último esclarecimento que pode também incluir-se como parte desta arena de debates sobre a avaliação. A responsabilidade sobre a aplicação e sistematização dos documentos e informações que alimentam o sistema, ou a execução da política, é do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Este órgão, hoje autarquia federal, foi criada em 1937 e desde lá, passando pelo governo militar e por uma quase extinção no governo Collor de Melo (como já citado anteriormente) assumiu diversas configurações e funções junto ao governo federal. Neste momento é considerado um órgão de assessoria do Ministério da Educação responsável por avaliações, pesquisas e levantamentos estatísticos educacionais no âmbito federal. Nos últimos anos teve como eixo central de atividades as avaliações em praticamente todos os níveis educacionais (INEP, 2010). Desta forma apresentado, não é difícil supor que este órgão também tem sido alvo de críticas em relação à aplicação, planejamento, sistematização e divulgação de resultados e constitui-se em outro espaço institucional para materialização das práticas de governar.

Termina aqui este texto de contexto sobre os acontecimentos no âmbito da educação superior que não esgota nem deseja ser uma exposição fiel e clara de uma verdade histórica. É um trajeto possível, uma forma de caminhar que foi permitida por documentos e práticas visitadas. A seguir, com o compromisso de esclarecer as bases teóricas deste trabalho, apresentar-se-á um conjunto de conceitos que se articulam sob a noção de governabilidade em Michel Foucault. Será acompanhado por acontecimentos conhecidos como reestruturação

produtiva, utilizados como dispositivo de esclarecimento sobre a constituição de um território de encontro entre a empresa-indústria e a empresa-educação.

2.3 DOS GOVERNOS À GOVERNAMENTALIDADE – sustentação teórica

Para significar estes registros históricos junto ao objetivo de tecer considerações sobre a graduação em psicologia e as suas reestruturações curriculares esta tese definiu a noção de governamentalidade em M. Foucault (2008a; 2008b) como uma forma de perspectivar estas práticas. Para apresentar este conceito e outros que se articulam ao tema e permitem a análise, será feita a seguir uma aproximação das transformações nos campos considerados econômicos e de produção às referências teóricas. A chamada reestruturação produtiva que aconteceu nas indústrias e empresas de produção de bens e produtos constituiu-se como um campo de aplicação das novas tecnologias de modernização do capitalismo. Seus princípios e modos de ação foram base para reestruturação de outros setores, por isso, esta articulação entre reestruturação produtiva e sustentação teórica também implica as condições das reformas e reestruturações da educação superior.

2.3.1 Governamentalidade e Reestruturação Produtiva

No final dos anos setenta, M. Foucault aborda em dois dos seus cursos Território, segurança e população (1978) e o Nascimento da Biopolítica (1979) o que se constitui como um conjunto de reflexões e conceitos que se propõe a compreender melhor a biopolítica enquanto

a maneira como se procurou, desde o século XVIII, racionalizar os problemas postos à prática governamental pelos fenômenos próprio de um conjunto de viventes constituídos em população: saúde, higiene, natalidade, longevidade, raças... Sabe-se o lugar crescente que estes problemas ocuparam desde o século XIX e que desafios políticos e econômicos eles vêm constituindo até hoje. (FOUCAULT, 2008b, p. 431)

Neste sentido, o problema do governo é um dos pontos centrais desenvolvidos pelo autor, que ao inventariar o conceito e sua emergência histórica, aponta o período que vai do século XVI até o século XVIII como um tempo que será profícuo em tratados e escritos que consideram a “arte de governar” sob diferentes perspectivas. O governo de si, o governo das almas e dos comportamentos, o governo dos filhos e o governo do Estado debatem qual a

melhor forma de governar e ser governado. Considerando o Estado como o governo em sua forma política, Foucault (2008a) isola em seu trabalho a análise do que se refere como uma “história da governamentalidade” (p. 143). De como, passando pelo poder pastoral e sua crise, pela sociedade da disciplina e do regulamento se chegou até uma sociedade de polícia que governa populações através de dispositivos de segurança (VEIGA NETO, 2002). Considera soberania, disciplina e gestão governamental como uma tríade que tem como alvo a melhor forma de governar populações através de dispositivos de segurança. (FOUCAULT, 2008a). Neste mesmo capítulo, o autor apresenta um entendimento do que seria governamentalidade:

Por esta palavra, “governamentalidade”, entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer esta forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. (FOUCAULT, 2008a, p.143)

Ainda percebe sob o sentido da palavra governamentalidade o processo pelo qual este poder de governo se coloca como preeminente sobre todos os outros tipos de governo e leva a uma profusão de aparelhos específicos e saberes, assim como expressa o resultado do processo que transformou o Estado de justiça no Estado administrativo (governamentalização do Estado). Este Estado em que o governo que não se define mais pela sua territorialidade ocupada, mas tem por objeto uma massa que é designada como população é, ainda nos nossos dias, algo que desafia nossas análises sobre o contemporâneo.

(...) se na modernidade o Estado deixa de ser definido em termos territoriais, e passa a ser definido em função de sua população, é preciso registrar que, hoje em dia – digamos, na contemporaneidade –, cada vez mais, o espaço parece que se estabelece pela captura do tempo e pela diferenciação cultural. Veremos que o controle da economia e o controle dos corpos dos indivíduos, principalmente por meio do governo desses corpos, confundem-se; desse modo, governando os corpos o Estado governa tudo. (VEIGA NETO; LOPES, 2007, p 954)

Pois é a contemporaneidade desta ferramenta conceitual que permite utilizá-la como uma perspectiva na compreensão do que se tratava a crise do capital acumulativo que acontece especialmente a partir de 1960.

Depois do segundo período do pós guerra onde diversas medidas foram tomadas em nome da reconstrução das nações (políticas sociais, incentivos financeiros e fiscais, garantia de direitos fundamentais pelo Estado, etc.), da regulação das relações internacionais (criação da Organização das Nações Unidas, Declaração dos Direitos Humanos, etc.) e da retomada do projeto de desenvolvimento capitalista no Ocidente, entre outros, o sistema de acumulação de capital dava mostras de enfraquecimento e dificuldades em manter um mercado competitivo e

lucrativo. O chamado setor produtivo enfrentava inúmeros problemas desde índices de produtividade até retração de mercado para seus produtos, passando pelo alto valor da máquina produtiva que incluía preços de insumos e matérias primas, tributação e custos trabalhistas.

Dois dos aspectos mais visíveis desta crise e dos mais questionados em sua pertinência eram justamente as políticas sociais e econômicas do Estado no pós guerra – que será abordado mais tarde - e a insuficiência do modelo taylorista e do modelo fordista como organização dos modos de produção.

No início do século XX, a proposta taylorista além de organizar da melhor forma a produção a partir do controle de tempos e movimentos, apresenta-se como uma possível resolução para a relação capital/trabalho: trabalha-se mais, produz-se mais, ganha-se mais, lucra-se mais. Ou seja, na medida em que todos ganham, não há conflito e o mercado tem condições de regular sem problemas a própria vida em sociedade transformando trabalhadores em consumidores ativos. O aumento nos índices de produção e lucratividade que chegam com a proposta fordista com sua divisão e controle sobre as funções e postos de trabalho foi e é inegável através dos números apresentados desde a sua implantação.

Mas já na primeira metade do século esta proposta conhecida como Organização Científica do Trabalho (Taylorismo/fordismo) enfrentava suas primeiras crises em função de outros aspectos que também estão presentes no universo do trabalho como a extenuação dos trabalhadores, a insatisfação com os critérios rígidos de trabalho e de avaliação do desempenho, a verificação material de que a condição de vida dos trabalhadores não melhorou no que diz respeito à inclusão no sistema produtivo, à qualidade das condições de trabalho, entre outros.

Apesar do significativo desempenho, o fordismo teve dificuldade em se difundir, mesmo nos Estados Unidos, mas, principalmente na Europa, e isso em razão da resistência dos trabalhadores ao sistema de produção baseado no trabalho rotinizado e fragmentado. (LARANJEIRA, 2002, p.124)

O próprio sistema se dá conta da crise, pois ainda em 1930 já programava pesquisas para tentar entender porque, mesmo com a existência de todas as condições favoráveis para o aumento da produtividade em termos materiais, continuava-se convivendo com a dificuldade no aumento do nível produtivo. Surge neste movimento através de Elton Mayo (1880/1949), Kurt Lewin (1890/1947) a teoria das Relações Humanas preconizando uma administração que resgata a importância das pessoas e suas relações como fatores a serem gerenciados, promovidos na busca de maior produtividade.

Mesmo que apresente uma nova forma de conceber o componente humano e a democratização a administração do trabalho, não consegue deslocar-se de ser, antes de qualquer coisa, um fator ou elemento de administração para produção.

Em síntese, ao analisar as duas principais escolas administrativas da primeira metade do século XX, Tragtenberg concluiu que estas refletem o capitalismo monopolista e se manifestam ideologicamente. Estas escolas se estabeleceram como portadoras de teorias e práticas eficientes para viabilizar a produção massificada, mas auxiliaram principalmente na harmonização das relações entre capital e trabalho. Além disso, ao comparar a Escola Clássica e a Escola das Relações Humanas, o autor inferiu que as teorias administrativas são dinâmicas: se transformam de acordo com mudanças estruturais e conjunturais. Constatou também que, apesar da facilidade com que se reeditam e se adaptam, estas teorias obedecem a um princípio genético, pois herdaram características de suas antecessoras. (PAULA, 2000, p.4)

Estes modelos de administração e produção da primeira metade do século XX sugerem, para além da tese de intensificação da exploração do trabalhador pelo sistema, que as resoluções das crises no seio do capitalismo são oportunidades para o seu fortalecimento através da captura de novas dimensões da vida como forças integrantes de sua renovação. Deixa entrever que não se trata da mudança de princípios que supõe novas estruturas, mas de práticas que vão constituindo condições para um capitalismo que ainda se apresenta forte em suas possibilidades de existir.

A introdução da organização científica do trabalho na indústria automobilística e sua fusão com o fordismo acabaram por representar a forma mais avançada da racionalização capitalista do processo de trabalho ao longo de várias décadas do século XX, sendo somente entre o final dos anos 60 e início dos anos 70 que esse padrão produtivo, *estruturalmente comprometido*, começou a dar sinais de esgotamento. (Antunes, 1999, p. 38)

Ao criticar e questionar o modelo taylorista fordista se abre espaço para muitas interpretações e posições que levam em conta conceitos estruturais e ideológicos na abordagem das instituições, mas também é possível problematizar estes modelos e suas crises a partir das tecnologias de poder. Apresentar uma nova forma de encaminhamento da relação capital e trabalho através de novos princípios e tecnologias que favorecem e reconhecem a condição humana do trabalhador pode ser uma estratégia competente de não colocar em pauta o tipo de governo que se pratica, mas somente suas conseqüências. Isto fica ainda mais claro quando entra em cena também neste momento, totalmente articulado à crítica dos modos de produção, o questionamento e ataque às políticas sociais e intervenções econômicas que os Estados, especialmente os ocidentais, vinham praticando desde o período pós guerra. Para esclarecer melhor estas relações entre a necessidade de reestruturação dos modos de organização e também do Estado dentro da noção de governamentalidade, convêm voltar a Foucault.

Quando Michel Foucault busca esclarecer melhor o problema do governo a partir da emergência da população, onde situa o conceito de governamentalidade, entende fundamental não separar os problemas que surgem deste fenômeno da racionalidade política em que eles ganham visibilidade e força. Esta racionalidade política no fim do século XVIII, para o autor, trata-se do liberalismo e suas vicissitudes, especialmente quando é percebido como sistema que precisa considerar os sujeitos de direitos e as liberdades individuais. (FOUCAULT, 2008b)

Pois é justamente o liberalismo que está na base do desenvolvimento das práticas capitalistas e dos modos de produção do final do século XIX e início do século XX e que também influenciou as medidas e tratados do pós guerra que estavam sendo questionados. Para entender melhor quais são estas críticas, quais as continuidades e rupturas que a reestruturação produtiva representa no campo da produção enquanto campo de ação de uma governamentalidade, é importante situar o surgimento do liberalismo como “arte de governar” em Foucault.

A governamentalidade política está vinculada para Foucault (2008a) com um processo onde se questiona uma forma de governo baseada em um poder pastoral que procurava superar a territorialidade como referência de governo, considerado “o modelo arcaico das governamentalidades políticas” (FONSECA, 2008, p. 243) e se começa a buscar novos modos de governar apoiados na racionalidade. Estas condições dão possibilidade para emergência da razão de Estado.

Passa-se de uma arte de governar cujos princípios eram tomados de empréstimo às virtudes tradicionais (sabedoria, justiça, liberalidade, respeito às leis divinas e aos costumes humanos) ou às habilidades comuns (prudência, decisões pensadas, cuidado de rodear-se dos melhores conselheiros) para uma arte de governar cuja racionalidade tem seus princípios e seu campo de aplicação específico no Estado. (FOUCAULT, 2008a, p. 491)

Esta racionalidade aponta para necessidade da existência e fortalecimento do Estado como forma de desenvolvimento de condições ideais para o governo e seus governados. Enriquecer e tornar competitivo o Estado frente a outros para constituir-se como uma potência nas relações internacionais e de mercado é um objetivo a ser perseguido. Neste sentido, precisava ter autonomia para fazer valer sua condição de instância central para o qual se governa, para instalar as práticas mercantis como forma de organização de circuitos comerciais para o enriquecimento, para a formação de um aparato de fortalecimento interno do Estado constituído pela polícia e o desenvolvimento de uma tecnologia para o equilíbrio das relações internacionais de características diplomático-militar.

Definido desta forma, uma das principais preocupações da razão de Estado era a relação entre população e riqueza – aumento da população, aumento da capacidade mercantil, aumento da riqueza. Da análise dos limites e necessidades desta relação surgem argumentos sobre a exaustão dos modos de gestão baseados em regulações e coerções, pois percebem na população não somente um aglomerado de sujeitos de direito e trabalhadores, mas um conjunto de elementos que tem vontades e interesses que estão vinculados à eficiência das leis, fatores que podem ser artificialmente manipulados e modificados na direção de uma melhoria desta eficiência. (FOUCAULT, 2008a)

A referência aos limites de um sistema que não leva em conta o caráter político das populações também aparece quando se percebe na autonomia pretendida pela razão de Estado uma dupla condição. Esta autonomia era relativa quando se tratava das relações exteriores internacionais, pois existia um respeito pela concorrência necessária entre os Estados. As trocas mercantis, as condições para fazer-se respeitar entre nações, entre outros eram participantes de um exercício de autolimitação. Ou seja, era o próprio Estado como partícipe contribuinte para um mercado equilibrado que limitava seu poder e soberania no âmbito das suas relações exteriores. Mas, para um bom funcionamento, para integração e unificação do Estado, internamente, sua soberania deveria ser ilimitada. Sua prática através da instituição da polícia foi contestada de diversas formas. Sem desconsiderar os princípios religiosos, o autor destaca o direito que neste governo não mais será o multiplicador do poder real, mas um ponto de apoio para limitação da razão do Estado. Quando advoga em prol de um limite interno deste Estado de polícia, procura sustentar-se em princípios e leis fundamentais do reino, ou através de direitos naturais imprescritíveis que estariam fora dos limites da razão de Estado e por isso, anteriores e intocáveis por qualquer governo. (idem)

Estas observações sobre o caráter político das populações e o investimento contínuo para uma limitação interna do poder da razão de Estado tem um lugar, na concepção de governamentalidade, de instituidores da necessidade de uma autolimitação como característica de uma razão governamental moderna.

Esta limitação é, segundo Foucault (2008b), uma limitação que é de fato (ao não ser observada, qualifica o governo de inábil, inadequado, que não faz o que convêm), que é geral (tem princípios válidos em todas as circunstâncias), é em função dos objetivos do governo (que tem condições de calculá-los por conta própria e saber qual a melhor forma de alcançá-los), que não divide os súditos (não determina nas pessoas qual a parte que deverá intervir e qual será livre, mas volta-se para si mesmo e determina o que é para fazer e o que não é para

fazer), e será uma regulação interna decidida através das “ações entre” governantes e governados desde que esta relação não é uma imposição.

A economia política foi a forma de racionalidade que permitiu esta limitação e que traz para a cena o princípio de que “um governo nunca sabe o bastante que corre o risco de sempre governar demais, ou também: um governo nunca sabe direito como governar apenas o bastante.” (FOUCAULT, 2006, p. 24) No lugar da equidade o máximo/mínimo na arte de governar. A legitimidade/ilegitimidade não destituirá um governo e dá lugar ao julgamento do adequado/inadequado, de um Estado eficiente ou ineficiente.

Esta aproximação da economia política à razão de Estado - é intrínseca a ela e por isso não pretende substituí-la, mas resignificá-la – se dá através deste novo tipo de racionalidade, este “refinamento na arte de governar, em que o governo, para ser mais econômico, torna-se mais delicado e sutil, de modo que ‘para governar mais, é preciso governar menos’” (VEIGA NETO, 2000, p.186). Este movimento, Foucault (2008b) considerou primariamente como liberalismo.

Para além de um sistema econômico, o liberalismo emerge como uma racionalidade econômica que ultrapassa a constituição do Estado para apresentar-se como uma governamentalidade como um governo da vida, como uma biopolítica.

(...) procurei analisar o liberalismo não como uma teoria, nem como uma ideologia, menos ainda é claro como uma maneira da “sociedade” “se representar...”; mas como uma prática, isto é, como uma “maneira de fazer” orientada por objetivos e regulando-se por uma reflexão contínua. (FOUCAULT, 2008b, p. 432)

Proposições diretamente vinculadas à adoção desta nova racionalidade econômica na forma de governo: a busca de um Estado mínimo; a avaliação de um bom governo através das conseqüências de seu exercício; por uma governamentalidade crítica de suas intervenções e suas omissões e que permita a livre circulação, livre movimento dos indivíduos e das populações; responsabilização das populações e indivíduos pelo seu sucesso ou fracasso; entre outros, fazem parte dos debates e críticas que eram travados em meio à crise da década de 1960.

Os problemas, apontados de maneira grosseira, em relação aos modelos de produção eram sua rigidez e certa negligência em relação à fatores significativos na gestão do trabalho e em relação ao Estado, suas políticas sociais e garantias de direitos sem lastro financeiro acompanhada de sua intervenção na economia e no mercado. A necessidade de reestruturação dos setores produtivos e do Estado foi considerada fundamental para o que seria o enfrentamento de uma crise de sustentabilidade, uma crise da própria democracia. Antes

mesmo de abordar como o liberalismo, agora reformado e apresentado como neoliberalismo, é indicado como forma de saída e superação dos problemas desta situação, na própria composição desta “crise”, ou seja, no modo como se formula a equação, é possível perceber a presença de princípios liberais.

Ao tratar do liberalismo, Foucault (2008) esclarece três características que seriam fundamentais na arte liberal de governar: a veridificação do mercado, a limitação pelo cálculo da utilidade governamental e os equilíbrios internacionais. Pois estão todas presentes na forma como se construiu as condições de possibilidade para a apresentação do neoliberalismo como modo de enfrentamento da crise que ora se aborda. Ao apresentar as razões para o infortúnio do sistema de acumulação do capital, constituía-se um tipo de raciocínio que encontrava na negligência ou mesmo na inobservância das exigências de um mercado globalizado um dos pontos de sustentação da crise. Ou seja, enfrentava-se uma crise não pela natureza competitiva e desigual do mercado capitalista, mas pelo contrário, por não ter satisfeito adequadamente suas necessidades enquanto um universo transfigurado pelo avanço tecnológico, pelo crescimento e abertura das economias através do capital volátil especulativo, pela mudança nos perfis de consumo entre outros. Em suma, não ouvimos o suficiente ou não consideramos o suficiente as verdades que o mercado nos apresentou. Atrapalhamos-nos com nossas preocupações humanistas, nossa política de direito e confundimos responsabilidade social com protecionismo e assistencialismos inadequados.

Ao tratar sobre a veridificação do mercado, Foucault chama a atenção de que o vínculo entre a economia política e a razão de Estado no liberalismo tem no mercado o lugar onde se processa a relação entre a prática de governo e o regime de verdade. O mercado que tinha sido um lugar de justiça distributiva na Idade Média passa a ser um lugar que é revelador de uma verdade. Isto acontecerá na medida em que a intervenção sobre o seu funcionamento, sobre os seus mecanismos seja a menor possível. A regulação de preços e de relações que o mercado possibilita deve ser observada não como preços justos, nem falsos ou verdadeiros, como critério de verificação da correção ou não da prática governamental. A teoria econômica legitima este lugar como uma referência de correção e pertinência do Estado e das políticas de governo.

Importante ressaltar que ao mencionar regime de verdade o autor refere-se a

(...) articulação, numa série de práticas, de um certo tipo de discurso que, de um lado, o constitui como um conjunto ligado por um vínculo inteligível e, por outro lado, legisla e pode legislar sobre estas práticas em termos de verdadeiro ou falso. (FOUCAULT, 2008a, p. 25)

Articula-se aqui uma segunda característica: a utilidade das ações que o Estado tomou como forma de reconstrução no pós guerra, especialmente as medidas intervencionistas não são úteis e demonstram a necessidade de limitação da presença das ações governamentais em campos que podem ser considerados fora de sua competência. Assim se expressa uma forma de autolimitação que implica em considerar que o “limite da competência do governo será definido pelas fronteiras de utilidade de uma intervenção governamental” (idem, p. 55)

Por último, e não menos importante, a realidade da crise foi apresentada como uma situação que não tem como retroceder: o crescimento e desenvolvimento dos mercados comuns, da internacionalização da economia, da necessidade de construção de regulações internacionais para relação de mercado, ou seja, as relações comerciais e de produção entre os países e entre os mercados consumidores. A crise pelo que o capitalismo passou a partir de 1960 foi em parte pela aceleração desta realidade e o despreparo dos Estados e da economia para lidar com isso e é também esta, visto sua incontestável verdade, o campo de investimento para uma possível solução.

What is in short supply in democratic societies today is thus not consensus on the rules of the game but a sense of purpose as to what one should achieve by playing the game. (CROZIER; HUNTINGTON; WATANUKI, 1975, p. 159)

Uma forma de visibilidade sobre como estas características liberais funcionaram como apoio na qualificação da crise, é a forma orgânica com que foi tratado o vínculo da economia com a democracia, ou seja, como já foi apontado anteriormente em documentos que avaliavam o lugar da educação superior no meio desta crise, o problema não é considerado puramente econômico, é da democracia e da possibilidade de governabilidade. Não prestar atenção a ela como uma necessidade de refazer os objetivos de desenvolvimento e revigorar os esforços de melhorar as economias e as relações econômicas mundiais é um risco de dissolução da própria democracia.

De todo modo, foi somente no ano de 1979, também no Japão, que os governantes dos principais países capitalistas do mundo, reunidos na Cúpula do G-5, decidiram por uma mudança radical nos rumos das políticas públicas, abandonando a orientação keynesiana e adotando os preceitos monetaristas, elegendo como prioridade absoluta o combate à inflação (Plihon,1999). No corpo das novas orientações não se colocava como solução para a crise do capitalismo apenas a maximização da liberdade econômica com a retirada do Estado da economia, mas também a necessidade de rever os dispositivos institucionais da democracia, já que se acreditava ter a existência de uma hipertrofia dos direitos sociais e democráticos contribuindo para gerar as condições para a ingovernabilidade. Colocava-se então a proposta de transferir para a esfera do mercado grande parte das expectativas da população em relação ao poder de intervenção do Estado, o que, acreditava-se, aliviaria a crise fiscal do mesmo e sua crise de legitimidade. (Ribeiro, M. das Graças, 2000, p. 4/5)

No enfrentamento destes desafios considerados a partir de uma tecitura liberal, por obviedade não poderiam deixar de levar em conta estes mesmos princípios, seja no sentido de corrigir sua interpretação e aplicação, seja no sentido de propor mudanças mais significativas. A racionalidade econômica como forma de pensar o Estado e sustentar uma forma de governo não foi abandonada e o liberalismo, como demonstração de força das formas que tomou a partir da década de 1940, apresenta-se como neoliberalismo.

Mesmo que Foucault (2008a) tenha destacado as diferenças do neoliberalismo na forma alemã – ordoliberalismo - e americana – neoliberalismo americano - que se notabilizaram a partir da segunda guerra mundial, considera que existem certas posições comuns.

Entre estas duas formas de neoliberalismo que demarco de uma forma um tanto arbitrária, claro, há um grande número de pontes, por exemplo, a primeira delas o inimigo comum, o adversário doutrinal maior, que é Keynes, claro¹⁵, que vai fazer que a crítica a Keynes circule de um a outro desses dois neoliberalismos; a segunda, os mesmos objetos de repulsão, a saber, a economia dirigida, a planificação, o intervencionismo de Estado, o intervencionismo sobre as quantidades globais, justamente, a que Keynes dava tanta importância teórica e, sobretudo, prática; e, enfim, entre estas duas formas de neoliberalismo, toda uma série de pessoas, personagens, teorias, livros que circularam (...) (p. 107/8)

Pois este neoliberalismo presente nos princípios para a reestruturação dos sistemas de produção a partir de 1960, nas suas diferentes formas propôs deslocamentos como, por exemplo, quando criticava a intervenção do Estado no mercado e propunha a superação desta polaridade e desta situação intervencionista. Defendia a concepção de que o mercado não deveria mais ser somente aquele lugar pelo que o Estado orientava suas ações e era avaliado em sua correção, mas o Estado, ele próprio é uma instituição de mercado, uma instituição que não pode ser pensada fora do mercado e que deveria governar para ele. Uma governamentalidade ativa na produção do mercado.

¹⁵ John Maynard Keynes (1883-1946), economista britânico, autor de *A Treatise on Money*, Londres-NovaYork, Harcourt, Brace & Co., 1930, e principalmente de *The General Theory of Employment, Interest and Money*, Londres, Macmillan & Co., 1936 / *Theorie generale de l'emploi, de l'interet et de la mannaie*, tract. fr. de J. de Largentaye, Paris, Payot, 1942. Nessa obra, cuja publicação marca uma data essencial na história do pensamento econômico ("revolução keynesiana"), Keynes, enfrentando a problemática do subemprego e criticando notadamente a teoria do desemprego de A. C. Pigou (*The Theory of Unemployment*, Londres, Macmillan, 1933), explicava a crise atual do capitalismo pela baixa da eficácia marginal do capital e pela taxa de juros demasiado elevada, que acarretava uma queda dos investimentos. Essa análise levou-o a preconizar a intervenção dos poderes públicos tendo em vista assegurar o pleno emprego, com medidas que favorecessem o consumo (abandono do padrão ouro, aumento dos investimentos privados e publicos). A visão "microeconômica" tradicional, baseada na interação entre preços e salários, devia ser assim substituída por uma visão "macroeconômica" baseada nas relações entre agregados, ou "quantidades globais", que podiam ser influenciados pela política econômica, como a renda nacional, o consumo total, os volumes de poupança e de investimento. Nomeado subgovernador do Banco da Inglaterra, Keynes participou da conferência de Bretton Woods, em 1944, que levou à criação do Fundo Monetário Internacional e do Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento Econômico (BIRD). (nota do autor)

Ações como a privatização de empresas e setores considerados públicos estatais, a desresponsabilização do Estado de compromissos sociais que não são suportáveis ou mesmo adequados, a facilitação da circulação e da competitividade através da flexibilização de direitos e obrigações trabalhistas ou tributárias, legislações e acordos internacionais podem ser visualizadas como resultantes desta proposta.

Além disso, ao criticar uma visão naturalista do mercado do liberalismo clássico, as propostas neoliberais consideram a concorrência e não a troca como a essencialidade do mercado. Não mais a equivalência no movimento das trocas, mas a desigualdade como constitutivas de um jogo formal que dá vida ao mercado. Neste sentido, a capacidade de diferenciar-se, desigualar-se, através da qualificação e requalificação, da construção de competências, a condição de flexibilidade produtiva, da qualidade comprovada tem relação com esta concepção.

Através de propostas e conceitos como estes, que pretendiam construir utopias que foram por tanto tempo relegadas às ideologias socialistas, que o neoliberalismo e especialmente o norte americano, apresentou-se como uma saída para a crise do capitalismo e da democracia a partir da década de 1960. Torna-se assim, como ponderou Foucault (2008b) “toda uma maneira de ser e de pensar” (p. 301) A contextualização histórica realizada anteriormente neste trabalho pode ser tomada integralmente como demonstração desta racionalidade dirigida ao campo da educação superior.

Não é difícil entender então, a relação entre as proposições da reestruturação produtiva no âmbito das organizações, o Estado e todos os setores considerados econômicos ou não dentro de uma governamentalidade neoliberal. São perspectivados sempre como organizações que devem ocupar-se da concorrência, da lucratividade e sua sustentabilidade.

Tal reinscrição consiste no deslocamento e na sutileza de técnicas de governo que visam fazer com que o Estado siga a lógica da empresa, pois transformar o Estado em uma grande empresa é muito mais econômico – rápido, fácil, produtivo, lucrativo. Isso sem falar que as próprias empresas – principalmente as grandes corporações – tem muito a ganhar com o empresariamento do Estado. (VEIGA NETO, 2000, p.198)

A reestruturação produtiva, através de novas formas de gestão e novas plantas industriais, materializava em técnica e práticas estes preceitos neoliberais. No Japão, se notabilizou uma proposta de organização produtiva com origem na fábrica da Toyota (toyotismo) impulsionada por Tiichi Ohno (1912/1990) que respondia competentemente à necessidade de flexibilização e mudanças nas relações de trabalho desejadas pelo mercado e que, por isso, influenciou decisivamente o rumo desta reestruturação no mundo todo.

Diferente de algumas medidas de reestruturação que foram implantadas inicialmente tentando enfrentar a crise (mudanças de ordem tecnológicas e organizacionais de maximização de lucros e redução de custos) e que tiveram um impacto muito negativo nas relações e condições de trabalho (NAVARRO, V.; PADILHA, V., 2007), o “modelo japonês” trouxe em suas premissas inovações na relação entre capital e trabalho e o modo como seus representantes mais diretos na produção de bens, empresários e trabalhadores, podem encaminhar suas expectativas e necessidades através da cooperação.

A colaboração do trabalhador, a abertura de espaço para a participação na gestão produtiva, o aproveitamento das condições cognitivas, afetivas dos trabalhadores e conseqüente maior reconhecimento financeiro sustentando uma proposta de redução dos estoques a zero, de redução das perdas por quebra de produção ou mesmo produtos avariados de baixa qualidade, entre outros foi uma mudança significativa. Isso aliado a grandes alterações na planta das fábricas para permitir um sistema onde o próprio trabalhador pudesse demandar e decidir sobre a necessidade de produção (por exemplo através do Kanban/Just in time¹⁶).

A expressão *Modelo Japonês* consagrou-se, na década de 80, como designação genérica – e, até por isso, imprecisa – de um conjunto de técnicas e organização da produção e do trabalho industrial, de práticas administrativas, relações de trabalho e princípios de gestão da empresa que estariam associados aos importantes ganhos de produtividade atingidos pelo sistema produtivo do Japão após a Segunda Guerra Mundial. (XAVIER So., 2002, p.190)

Utilizando novamente ferramentas conceituais observadas por M. Foucault, é pertinente na análise deste deslocamento do trabalhador taylorista fordista para um colaborador no sistema japonês, um elemento do neoliberalismo americano - que se tornou hegemônico até o fim do século – chamado teoria do capital humano. Ao abordar este tema, o autor refere que esta teoria representa dois processos: incursão da análise econômica em um campo inexplorado e, através dela, reinterpretar do ponto de vista estritamente econômico o que até então era considerado não-econômico.

Quando da incursão em terreno antes não explorado, o neoliberalismo considera a negligência da economia política clássica e das teorizações sobre o capitalismo em relação à qualificação do trabalho, de como se trabalha e de quem trabalha. Ou seja, ao colocar-se no lugar do trabalhador, compreender qualitativamente como ele escolhe, investe, decide sobre o

¹⁶ Just in time é uma forma de administração que supre o processo de produção de matérias primas e produtos intermediários no tempo e quantidade exatos. O Kanban é um sistema visual de informação sobre o fluxo da produção. Buscam o estoque zero, perda zero. Mais informações em Cattani (2002).

que fazer no seu trabalho. Esta teoria considera que as abordagens quantitativas, de extensão, sobre o tempo ou sobre a força explorada que estão na mecânica do capitalismo, dão um caráter abstrato ao trabalho que precisaria ser explorado no que diz respeito ao modo como, na prática, são alocados recursos raros para finalidades que são concorrentes. Ou seja, não importa para qualificação do trabalho a natureza, mas a forma como se toma decisões. Assim, os princípios neoliberais defendem que a economia é uma ciência do comportamento. “A economia já não é, portanto, a análise da lógica histórica do processo, é a análise da racionalidade interna, da programação estratégica da atividade dos indivíduos.” (FOUCAULT, 2008b, p. 307)

Analisar o trabalhador como um sujeito economicamente ativo sob o prisma desta racionalidade econômica neoliberal, significa considerar que os indivíduos e o modo como trabalham enquanto conduta econômica. Por que trabalham? Por um salário que é uma renda, não um preço. Se for uma renda, é fruto do investimento de um determinado capital. Neste caso, o capital que é investido no trabalho é uma competência, uma aptidão, uma habilidade, um conhecimento, ou seja, humano. (FOUCAULT, 2008b)

Mais que isso, este capital é inalienável de quem o possui. Então existem trabalhadores que detêm competências como um capital humano que os transformam em uma máquina que vai produzir no sentido positivo da afirmação. Não mais uma máquina alienada, autômato, mas uma máquina que investe capital-competência e obtém fluxos de renda. Fluxo porque obedecerá à capacidade de investimento deste trabalhador, seja este fluxo marcado pelos períodos de troca de empresas ou trabalho, seja pelo próprio declínio natural da vida deste trabalhador. (idem)

Para o autor, há um retorno ao *Homo oeconomicus*¹⁷ que havia sido considerado uma condição dos sujeitos no mercado liberal. Agora não mais como um parceiro de troca, mas como um empresário, “um empresário de si mesmo”. Ele representa o seu capital, ele é o responsável por manter, melhorar, qualificar e vender a si mesmo. Ou seja, o trabalhador também é percebido sob o ponto de vista de uma empresa. “O homem do consumo não é um dos termos da troca. O homem do consumo, na medida em que consome, é um produtor. Produz o quê? Pois bem, produz simplesmente sua satisfação.” (idem, p. 311)

¹⁷ *Homo oeconomicus* é para Foucault (2008b) é a definição de um sujeito que surge da confluência do sujeito de interesse e das análises econômicas como uma forma diferente de definir o sujeito frente à uma racionalidade econômica. É um sujeito que assume um lugar de troca, de circulação e comércio a partir do seu interesse sem ser submetido a leis e sem abdicar de seus interesses. “É, de certo modo, no ponto de cruzamento entre essa concepção empírica do sujeito de interesse e as análises dos economistas que será possível definir um sujeito, um sujeito que é sujeito de interesse e cuja ação terá valor ao mesmo tempo multiplicador e benéfico pela própria intensificação do interesse, e é isso que caracteriza o *homo oeconomicus*”. (p. 376)

Por último, ao propor o conceito de capital humano que tem sua racionalidade interna ligada ao comportamento humano, as utopias neoliberais interessam-se agora por tudo que pode constituir este capital. Assim, áreas, campos, práticas que até então não eram considerados econômicos tem a possibilidade de serem abordados do ponto de vista econômico.

O que produz capital humano na vida de um indivíduo? A preocupação com esta questão leva o neoliberalismo a interessar-se pelo que acontece na família, na escolarização, na formação cultural, ou seja, interessa tudo aquilo que pode ser investido na educação e formação para melhoria dos capitais.

A Teoria do Capital Humano fundamenta-se na crença de que todos os indivíduos têm condições de tomar decisões livres e racionais. Seguem-se duas conclusões a este axioma. A primeira, é a de que as desigualdades sociais e as diferenças na distribuição de renda são de responsabilidade dos próprios indivíduos. (...) A segunda conclusão, decorrente da primeira, é que o sistema educacional apenas responde às demandas individuais, não tendo como atribuição promover a igualdade de oportunidades. (CATTANI, 2002, p. 54)

O colaborador das novas formas de trabalho provocadas pelo modelo japonês e as gestões pela qualidade é um indivíduo reconhecido na sua capacidade de investimento em si na direção de um processo produtivo. Ou seja, quando se menciona a humanização e valorização do trabalhador, se precisa entender qual a visão de humanidade que potencializa princípios neoliberais na forma de governo. Ainda, este argumento sobre a reinscrição de uma ética da humanização no setor produtivo será utilizado como forma de disseminar em todas as práticas sociais, consideradas agora todas econômicas, uma determinada racionalidade.

Por isso, é importante ressaltar que no bojo da reestruturação produtiva, esta análise sobre o reconhecimento de trabalhadores que agora são “colaboradores” criativos e participativos dentro das perspectivas de gestão participativa, não a transforma em uma estratégia ilusória ou de alienação ainda maior de uma classe social. Dentro da racionalidade neoliberal está se considerando efetivamente a importância destes trabalhadores como forma de sustentação e regulação de um sistema de vida. Não uma massa manipulável, mas uma população que precisa ser governada. Vem talvez daí o sucesso que estas propostas continuam tendo em nosso meio produtivo. O investimento nas pessoas não é somente uma estratégia de favorecimento da produção, é a própria produção sendo mantida. Nesta forma de governar que respeita mecanismos da economia que também são regulados por uma sociedade de seres econômicos, as propostas dos modelos de flexibilização e administração pela qualidade onde a satisfação do cliente é central, não são contos vigaristas. São leituras adequadas dos movimentos de um mercado que, segundo a ótica neoliberal, precisa ser respeitado como

lugar de concorrência, inscrito na realidade como uma verdade. Leituras, discursos alinhados na sustentação de um regime de verdade que se apresentam como uma percepção muito acurada dos mecanismos que garantem a sobrevivência de uma lógica de vida. Uma prática de governo do neoliberalismo no final do século XX e início de século XXI que ressignificou o conceito de liberdade, justiça, igualdade e ética como elementos econômicos.

Fundamental para compreender esta proposta que tenhamos presente sua relação com a inovação tecnológica. A partir da invenção do “chip” na década de 50 a velocidade das transformações no campo das tecnologias materiais de produção foi altíssima. As máquinas que promoveram a revolução industrial com instrumentos aliados da força de trabalho humana passam agora a substituí-la. O processo de produção já não necessita tanto da força humana, mas sim de sua capacidade de controle. As operações já não são mais diretas, mas através de instrumentos tecnológicos que precisam ser conhecidos, controlados, manejados pelo trabalhador. Assim não é difícil de perceber a importância da inovação da tecnologia para a reestruturação produtiva, ou dita de outra forma, de como esta inovação foi ao mesmo tempo protagonista de avanços significativos para uma produção mais ágil, barata e de qualidade para ofertar ao mercado de consumo e fator de aprofundamento de desigualdades no campo competitivo. Alimenta um sistema que, ao dobra-se sobre si, produz suas próprias crises.

A reestruturação produtiva e todos estes aspectos que a compõe não somente os tecnológicos têm um caráter de inovação, ou seja, novas tecnologias para combater a obsolescência dos mecanismos de produção.

Termo genérico empregado para se designar a automação de base microeletrônica que está sendo introduzida, na indústria e nos serviços, como um dos componentes da reestruturação produtiva em curso em nível mundial. Alguns autores consideram, como parte das novas tecnologias, inovações na gestão do trabalho e da produção, que incluem inúmeras técnicas e programas, como Círculos de Controle de Qualidade, Qualidade Total, Gestão Participativa, Kanban, Controle Estatístico de Processo, entre outros, quase sempre aludidos ao Modelo Japonês. (HOLZMANN, 2002, p.224)

Estas reestruturações pretendidas podem auxiliar na análise sobre a biopolítica exercida através de uma governamentalidade neoliberal, que se fez sentir em sua extensão e envergadura, em sua capacidade de penetração e força de produção subjetiva no final do século XX. Contextualizar a educação superior neste movimento foi o motivo do resgate histórico realizado anteriormente neste trabalho e que agora pode qualificar-se a partir deste conjunto de conceitos.

Ao adotar modelos de gestão organizacional, ao considerar a educação um serviço e um produto, ao associar primordialmente seus objetivos de formação como o mercado, entre outras medidas, as políticas para o ensino superior demonstram uma ressignificação do seu universo na direção neoliberal.

Legitimam-se, assim, as propostas neoliberais de dismantelar o setor público de transformar a educação num negócio submetido à lógica do mercado. Os processos educativos passam a ser de iniciativa empresarial, atendendo a interesses particulares e localizados (GENTILI; SILVA, 1994 apud CATTANI, 2002, p. 55/4)

O embate que se produziu em nosso país neste âmbito e sua reestruturação a partir da década de 1980, deixa entrever outra referência que Foucault (2008b) também já assinalava ao final destes cursos que exploramos conceitualmente. Trata-se da emergência da sociedade civil como um novo espaço de regulação da governamentalidade.

Ao conceber sujeitos que são protagonistas econômicos e também sujeitos de direitos, novamente a questão sobre como governar esta população se coloca. Como governar este conjunto que tem na sua natureza uma impossibilidade de superposição? Qual a competência necessária e com que estratégia a governamentalidade será regulada, já que não pode assumir somente um Estado de direito, nem somente um Estado econômico. Desta forma, a sociedade civil permite à governamentalidade neoliberal encontrar uma nova referência para regular seu exercício de poder, mas que apresenta novos desafios.

É isso, parece-me, que caracteriza a racionalidade liberal: como regular o governo, a arte de governar como fundar o princípio de racionalização da arte de governar no comportamento racional dos que são governados. (FOUCAULT, 2008b, p.423)

Com este conjunto de conceitos que se articulam com a governamentalidade em Foucault é que se pretende sustentar a análise e as considerações do presente trabalho. A decisão de fazer esta discussão tomando como ponto de acesso algumas das condições de possibilidades para esta governamentalidade do campo da Psicologia, leva em conta os movimentos de instituição de uma determinada realidade, onde mercado, leis e direitos, *homo oeconomicus* e sociedade civil estão presentes. Entre a constatação de *uma verdade* – quem não se integrar aos novos tempos sucumbe – e a possibilidade de resistência e criação, este trabalho situa seu objetivo de analisar a graduação em psicologia e suas reestruturações curriculares, questionando-se sobre como o princípio de racionalidade econômica tornou-se contingência para pensar e reestruturar o ensino superior.

2.4 PROBLEMA DE PESQUISA

Após a construção de um cenário de conjuntura sobre o rumo das reformulações do ensino superior, fora e dentro do Brasil, a partir da crise do capitalismo de 1960 e dos esclarecimentos sobre a noção de governamentalidade em Foucault, é possível construir com mais fluência o problema que se coloca para esta tese.

O objetivo de construir uma análise sobre a graduação em psicologia e suas reestruturações curriculares recentes no Brasil a partir da noção de governamentalidade, poderia ser simplesmente invertido de modo a transformar o objetivo em uma pergunta-problema: Como uma governamentalidade neoliberal, sua racionalidade econômica e economia política instituem-se como contingência para pensar e reestruturar as graduações de psicologia no Brasil?

Estaria indicado que a análise será feita tomando a psicologia como campo de investigação a partir da conjuntura nacional e internacional das transformações da educação superior, definindo a governamentalidade como a perspectiva teórica com a qual se constrói o objeto. Não está equivocado. É uma descrição bastante razoável do que se problematiza e que se pretende com a análise. Mas ainda não contempla algumas questões que são fundamentais para a compreensão da problemática implicada.

Em primeiro lugar, a relação entre a reforma do ensino superior e o neoliberalismo tem sido amplamente abordado e através de inúmeras questões como a privatização do ensino, a mercantilização da educação, trabalho docente entre outras. Basta que se verifiquem autores utilizados nesta tese até o momento. Mesmo a relação entre formação em psicologia e neoliberalismo também tem trabalhos relevantes já realizados como Mancebo (1996/7/9), Coimbra (1995/9), Bernardes (2004) entre outros. Então qual seria a contribuição, qual o problema que ainda suscitaria interesse?

A especificidade da problemática que este estudo constrói tem relação direta com a escolha do conceito de governamentalidade e a forma que ele permite problematizar. Trata-se, como já foi mencionado, de considerar as graduações em psicologia e as reestruturações curriculares como práticas que podem dar visibilidade a uma determinada “arte de governar”. Possibilita a abordagem de tecnologias de poder que se insinuam e se afirma a partir do cotidiano das reestruturações que aconteceram nos cursos de psicologia a partir do disparador das diretrizes curriculares em 2004. Trata-se de abordar a graduação como uma maneira de pensar e governar a vida na relação com a formação em psicologia. E a formação em psicologia como uma prática de um governo da vida.

O investimento de organizações e governos para afirmar os princípios neoliberais como uma forma de governo na educação superior, em criar as condições para uma verdade econômica que não pode ser desafiada ou mesmo da qual não se pode fugir sob a pena de sucumbir ao caos e à obsolescência, deixa claro sua força, mas ao mesmo tempo, denuncia a possibilidade da diferença. A medida da força que é feita para manter e afirmar um tipo de governo demonstra o quão forte e livre é aquilo que pretende governar. É a partir deste exercício de governabilidade que se quer problematizar as graduações em psicologia. Como relações travadas entre governo e governados, das relações de poder entre seres livres.

Com isso, não se trata de verificar através de documentos, leis, tratados ou medidas governamentais e privadas a presença insidiosa do neoliberalismo. Não se trata somente de fazer a denúncia de um governo que vem destruir uma educação comprometida com a democracia, a autonomia e a cidadania. Não se trata de um governo ditatorial, não se trata de uma dominação violenta ao corpo ou às estruturas. Estas coisas estão postas como possibilidades e provavelmente estarão no caminho construído pela análise do problema.

Mas como contribuição para o debate, este trabalho pretende construir considerações sobre como as graduações de psicologia e suas reestruturações, enquanto um campo de embates e relações de poder podem ser contingenciadas por uma forma de governo considerado neoliberal. E também o quanto estas práticas da formação em psicologia nos oferece visibilidade sobre esta forma de governar.

Inevitável será o debate sobre como uma forma de governo neoliberal cria no cotidiano destas revisões e da implantação dos projetos políticos pedagógicos resultantes, mal estares, desconfortos, deslocamentos e desestabilizações. Assim como encontros, superações e resistências. Movimentos de uma prática onde o exercício das relações de poder está ativo. Assim, é nesta governamentalidade que provoca ojeriza e apaixonamentos, que se movimenta como um fluxo, afirmando regimes de verdade, sendo por vezes o inimigo e ao mesmo tempo a solução que se afirma o diferencial deste problema.

Outra questão importante é que esta perspectiva de abordagem da formação em psicologia e suas práticas de governo, conta com a implicação deste autor com os cotidianos de reestruturações e implantações dos Projetos Políticos Pedagógicos tanto sob a regulamentação do currículo mínimo quanto sob a orientação das diretrizes curriculares. São anos dedicados à docência universitária que possibilitaram a participação na criação de um curso em instituição federal de ensino e na revisão curricular de outros cursos em diferentes oportunidades. Além disso, o debate sobre as diretrizes curriculares que se estendeu por

aproximadamente seis anos e sua instituição foram acompanhadas de forma ativa como professor e representante de associação.

Esta implicação, distante da noção de neutralidade, qualifica a compreensão da noção de governamentalidade, principalmente a partir das últimas experiências que apresentam como desafios no que diz respeito à clareza sobre até que ponto nossas práticas docentes e educacionais ainda podem ser consideradas não neoliberais, incluindo as resistências.

Agora o problema pode ser apresentado novamente para a compreensão do leitor que deverá levar em conta estas questões que foram referidas: Como a graduação em psicologia e as suas reestruturações curriculares no Brasil podem ser analisadas na perspectiva da governamentalidade, considerando o neoliberalismo como uma forma de governo presente como contingência à estas práticas?

A seguir se tratará do caminho que se constrói como possibilidade de investigação deste problema.

3 METODOLOGIA

Ao iniciar um capítulo que tem a responsabilidade de tornar explícito e inteligível o método que este trabalho empenhará na busca de seus objetivos, muitas coisas surgem como apontamentos preliminares e tantas outras que parecem imprescindíveis de receberem atenção. Assim, o primeiro desafio se torna a própria construção do texto: que método será possível utilizar na construção do texto que permita uma clara e fluente expressão do método que se pretende? Com isso uma primeira constatação: é inegável que, em procedimentos que buscam compartilhamento através de certa inteligibilidade no campo da racionalidade, há necessidade da presença de um método. Não somente para a execução de um procedimento, mas também para sua comunicação. Não obstante, isto não precisa significar linearidade, rigidez ou impessoalidade na escrita. Pelo contrário, o exercício da escrita, ao ser tomado como uma produção convoca uma autoria implicada.

Então a decisão sobre como encaminhar este texto sobre metodologia leva em conta a importância do método como um espaço de criação. Em um primeiro momento, um *prescriptum* trará algumas considerações preliminares como forma de “quebrar o gelo” e ao mesmo tempo revisitar alguns representantes de uma concepção de método científico reconhecido como uma história oficial. Em seguida, serão apresentadas algumas considerações que, ao analisar criticamente o estado do método científico no final do século XX e início do XXI, permitem uma aproximação mais consistente dos princípios do método a ser proposto, para, somente então, apresentar uma proposta de sistematização metodológica. Neste momento também será esclarecido o contexto da psicologia que será tomado como campo de investigação.

Importante mencionar que ao fazer um convite ao leitor para acompanhar a construção do pensamento sobre o método proposto, não há ingenuidade no que diz respeito às diferenças entre os autores e talvez até suas impossibilidades de convergência. Mas como não existe a intenção de constituir um contínuo no tempo ou mesmo uma revisão de determinado paradigma, mas apresentar de maneira errática, pensadores que contribuem na experiência deste autor para formação de uma prática crítica e propositiva de como fazer e o que significa uma investigação científica, solicita-se uma leitura disponível para acompanhar uma construção mais do que visitar um certeza.

3.1 PRESCRIPTUM.

Como falar das condições preliminares do método para este trabalho? Será necessário remontar aos racionalistas, como Renè Descartes (1596-1650) e seu discurso sobre o método, dado a importância que a sua definição tem para história da ciência moderna? Talvez seja conveniente lembrar alguns princípios que são importantes marcas que instituíram um modo “cartesiano” de conceber a ciência e realizá-la: a mensuração dos *objetos humanos* seguindo modelos matemáticos; a classificação; a prática da dedução que parte de conceitos gerais para os particulares de forma lógica linear e propõe uma valorização de leis da natureza; o desvencilhamento da natureza de suas condições iniciais para revelar suas regularidades, sua simplicidade observável.

Mas, o que me contentava mais nesse método era o fato de que, por ele, estava seguro de usar em tudo minha razão, se não perfeitamente, ao menos o melhor que eu pudesse; além disso, sentia, ao praticá-lo, que meu espírito se acostumava pouco a pouco a conceber mais nítida e distintamente seus objetos, e que, não o tendo submetido a qualquer matéria particular, prometia a mim mesmo aplicá-lo tão utilmente às dificuldades das outras ciências como o fizera com as da Álgebra. (DESCARTES, 1979, p.58)

Se rapidamente se menciona Descartes, também será necessário destacar empiristas como Francis Bacon (1561-1626) e um método que se propunha a fazer o caminho contrário da dedução, fazendo da indução o seu cerne. Um método rigoroso de observação, medidas e classificação que não abriu mão da regularidade da natureza como sustentação do conhecimento, mas que impunha uma distância total do pesquisador de seu objeto, permitindo assim uma experiência que não teria interferência nenhuma que possam distorcer a verdade a ser descoberta. Verdades que, a partir das observações de particularidades bem definidas e controladas poderiam, nas mesmas condições de rigor, ser generalizadas na construção das regularidades mais complexas e gerais sobre da natureza.

Cautela na observação, suspensão das idéias recebidas da educação, cautela e precisão no uso da linguagem, e o desenvolvimento de experiências criadas especificamente para atender aos fins da interrogação científica (o que, se não representava uma novidade estrito senso na época, marcaria cada vez mais a prática da ciência posterior), eram os ingredientes do receituário baconiano para a atitude científica. A partir dessas observações a ciência deveria inferir gradualmente os princípios mais gerais da natureza. (FURLAN, 2003, p. 126)

Seguindo a linha, se poderia ainda destacar outro empirista: David Hume (1711-1776) e sua crítica ao método indutivo no que diz respeito à impossibilidade lógica de inferir com certeza a sucessão de eventos ou evidências - não é porque observamos que o sol nasce todos os dias que nos dará a evidência de que ele nascerá amanhã ou porque se viu 1000 gansos

brancos que o próximo também será. Também sua crítica ao racionalismo sobre a noção de causalidade onde afirma que a razão permite saber que algumas coisas têm acontecido sistematicamente de certa maneira, mas não exatamente porque é assim. (Furlan, R., 2003)

Passando por Stuart Mill (1806-1873) e a sua valorização das causas indicando que o trabalho da ciência é encontrar determinações causais corretas e a defesa significativa do método indutivo com a verificação empírica e comprovação das hipóteses separando o que é ciência de conjecturas, encaminhando o método hipotético dedutivo¹⁸

Ninguém jamais contestou que para raciocinar sobre alguma coisa devemos ter uma concepção dela, ou que, quando incluímos uma grande quantidade de objetos sob expressão geral, está implícita na expressão uma concepção de algo comum a estes objetos. Mas daí não se segue de maneira nenhuma que a concepção é necessariamente pré-existente ou construída pela mente com seus próprios materiais. Se os fatos são corretamente classificados sob a concepção, é porque há nos próprios fatos algo de que a própria concepção é uma cópia. Se não podemos perceber diretamente, é por causa do poder limitado dos nossos órgãos e não porque a própria coisa não está lá. (MILL, 1979, p. 173)

No século XX, impossível não chegar a Karl Popper (1902-1994) e seu conceito de falseabilidade construída a partir de críticas severas à condição da indução empirista como origem das teorias científicas, pois ao contrário, a razão está presente no momento em que se define uma experiência ou delimita um campo de observação já que não se faz observações a qualquer coisa ou de qualquer forma. Defende a impossibilidade da verificação infinita de evidências e a constatação de que se parte de problemas constituídos para uma ciência que produz algumas hipóteses e testa suas conseqüências através de experiências não mais para confirmar as hipóteses, mas para demonstrá-las falsas. Se a falsidade não for comprovada assume-se temporariamente uma hipótese como conhecimento científico.

O critério popperiano de demarcação da ciência passa, assim, a exigir que toda teoria com pretensão de cientificidade possibilite a dedução de proposições que, se ocorrerem, a falsifiquem, ou, que proíba o aparecimento de certos fatos, sendo tanto melhor quanto mais proíbe, ou maior seu conteúdo empírico. (FURLAN, R. 1993, p. 128)

Como último representante desta certa trajetória vivida por este autor para compreensão de uma linha de debate sobre a ciência e o método científico, ainda restaria falar de Thomas Kuhn (1922-1996) suas críticas às contribuições de Popper e a inclusão necessária das comunidades científicas e suas práticas neste debate. Traz para a arena o conceito de paradigma como o campo de concepções e métodos que precisa ser sempre levado em conta na produção de conhecimento e sua dinâmica de crescimento. Não há acumulação, mas crises de paradigmas. Mas suas contribuições não chegam a encaminhar um posicionamento entre os

¹⁸ Sobre isso ver COUTO, L.F. (1999).

possíveis paradigmas, não sendo considerados por muitos como uma ruptura afirmativa. (FURLAN, 1999; GONDIM; RODRIGUES, 2010)

Mas afinal, seriam necessárias estas citações? Qual seria sua função? Em uma visão mais rápida, serviriam pelo menos como uma linha de autores constituída com um caráter errático sem constituir uma escola ou corrente, mas que a partir de suas análises apresentam uma atitude crítica que interessa fortemente ao objetivo deste trabalho. Mesmo que a crítica resultante deste exercício dirigida a princípios, concepções e métodos não provoque rupturas neste processo, as diferenças expressas pelos autores até aqui citados criam suspeições e novas perguntas na trajetória deste autor/leitor.

Provoca a necessidade de encontrar outras referências que possam ousar ainda mais no exercício da crítica e criar condições mais próximas para a sustentação de um método para esta tese. Trata-se de problematizar as dicotomias entre pesquisador e objeto, entre indivíduo e social, entre ciências naturais e sociais, entre objetividade e subjetividade, entre teoria e prática. Trata-se de questionar a perspectiva de um conhecimento que pretende o controle e artificialização da natureza a seu alcance. Trata-se de criticar eticamente a suposição de que uma ciência que não é um ato político, entre outros.

Cria-se então outra dificuldade: são muitas as possíveis referências que podem interessar como contribuições na construção do caráter crítico que se quer nesta proposta metodológica. Como organizá-las ou escolhê-las? Através de uma cronologia ou através de sua importância para o debate sobre a ciência?

Nem um nem outro, mas, sem ser original, escolheu-se um caminho distinto e condicionado aos interesses deste trabalho. Ver-se-á a seguir alguns autores escolhidos intencionalmente pela sua pertinência em relação à argumentação que se deseja fazer e em um lugar de corroboração, mais do que protagonistas. Não é muito lembrar o que já foi mencionado, que este é um caminho arriscado por ser construído mais sobre a demonstração de um *espírito crítico* do que sobre um trabalho atento das diferenças e proximidades entre os autores. Vamos a eles.

No início do século XX já temos na produção da teoria crítica da Escola de Frankfurt, especialmente Max Horkheimer (1895-1973) uma das mais importantes análises sobre como a fórmula da ciência moderna apoiada no método das ciências naturais e com bases matemáticas, descolada da conjuntura social da qual fazia parte, proporcionou às classes dominantes do capitalismo uma instrumentalização da razão em favor da exploração para o lucro. Na comparação entre a teoria tradicional e a teoria crítica, não desqualifica ou invalida a concepção de ciência da primeira, visto especialmente sua grande capacidade de utilidade

prática e de operação que lhe valeu muito destaque no desenvolvimento de um controle técnico da natureza, mas aponta conseqüências muito negativas na medida em que quanto maior o rigor maior distância da realidade social ou política. Ao propor a teoria crítica, que deveria ser crítica inclusive de si mesma, composta pelo conhecimento da práxis histórica, supõe superar o realismo e o subjetivismo caracterizado pela preponderância dada ao método pelo positivista, no momento em que despreza dados em função de um esquema metodológico sem levar em conta uma estrutura social que a enquadraria (HORKHEIMER, 1991). Assumir uma posição de independência do sistema econômica em relação à sua produção material, com consciência de seu compromisso crítico e sua condição histórica são questões fundamentais para uma ciência da humanidade.

Uma ciência que em sua autonomia imaginária se satisfaz em considerar a *práxis* – à qual serve e está inserida – como o seu Além, e se contenta com a separação entre pensamento e ação, já renunciou à humanidade. (...) Determinar o conteúdo e a finalidade de suas próprias realizações, e não apenas nas suas partes isoladas mas em sua totalidade, é a característica marcante da atividade intelectual. (...) A autodeterminação da ciência se torna cada vez mais abstrata. O conformismo de pensamento, a insistência em que isto constitua uma atividade fixa, um reino à parte dentro da totalidade social, faz com que o pensamento abandone a sua própria essência. (HORKHEIMER, 1991, p.68)

Nesta direção, mesmo sendo aluno de Popper e sem ter proximidade com a escola crítica, se poderia destacar Paul Feyerabend (1924-1994) que faz considerações mais pesadas sobre o desenvolvimento da ciência e seu método e sobre as contribuições popperianas, sustentando a liberdade do pesquisador acima de tudo. Não entende possível conceber a ciência como um objeto monolítico e por isso não é possível *um* método científico ou *uma* teoria da ciência. Mesmo que se possa debater o *vale tudo* do *anarquismo epistemológico* que o autor propõe, causa impacto significativo sua análise de uma ditadura do método presente na forma de produzir conhecimento. Denuncia a estagnação do pensamento em função desta ditadura e defende como solução a concepção de um método que se cria no próprio desenvolver das investigações e pesquisas. (COUTO, L.F, 1999). Ainda é importante destacar a disposição do autor em defender a postura ética como uma prática mais significativa do que o método frente à ciência.

Unanimidade de opinião pode ser adequada para uma igreja, para vítimas temerosas ou ambiciosas de algum mito (antigo ou moderno) ou para os fracos e conformados seguidores de algum tirano. A variedade de opiniões é necessária para o conhecimento objetivo. E um método que estimule a variedade é o único método compatível com a concepção humanitarista. (FEYERABEND, 1988 apud GONDIM, RODRIGUES, 2010, p. 70)

A intenção crítica que os autores citados acima afirmam a necessidade de não tornar o pensamento prisioneiro do método também cabe para este trabalho. O caminho metodológico que servirá para dar visibilidade às práticas da graduação em psicologia e as reestruturação na relação com uma forma de governo liberal tem de abrir espaços para o olhar, permitir deslocamentos, estar aberto ao desafio de repensar sua existência e sua adequação na mesma medida que legitima a produção de conhecimento sobre esta realidade. Não pode constituir um empecilho, mas um sistema amigável. Não pode ser um restritor e classificador de dados, mas um incentivo às perspectivas.

Gaston Bachelard (1884-1962) ao abordar o novo espírito científico suas contradições metafísicas necessárias e o momento de crise que nomeia como epistemologia não-cartesiana, se refere à emergência do novo como uma consequência da atitude de manter sempre aberto e acolhedor um corpo de explicações a diferenças e desdobramentos. Lembra que

Os conceitos e os métodos, tudo é função do domínio da experiência; todo o pensamento científico deve mudar ante uma experiência nova; um discurso sobre o método científico será sempre um discurso de circunstância, não descreverá uma constituição definitiva do espírito científico. (BACHELARD, 1985, p.121)

Com estes exemplos sobre a efervescência do debate é possível considerar posições como estas, precursoras de um momento de crise, não somente da ciência e seus métodos, mas de todo o projeto de modernidade, que aconteceu no final do século XX. Não por acaso, a mesma época em que se situa o resgate anterior sobre a crise do capitalismo a partir da década de 1960.

As discussões sobre o esgotamento do referencial cartesiano e as necessárias mudanças no plano da produção do conhecimento e suas instituições já encaminham um novo cenário onde não é mais possível negar a diversidade de abordagens no campo da pesquisa e os diferentes métodos resultantes. Em um tempo de muita velocidade de transformações, as condições de investigação no âmbito tecnológico incrementam tanto o recrudescimento de práticas de caráter moderno e tradicional quanto o fortalecimento de práticas que buscam efetivamente romper com a herança de uma ciência apoiada em padrões, regularidades e classificações.

As formas de vida constituídas em um universo em rede, promovida especialmente pela comunicação, já não permitem a sustentação de uma hegemonia das práticas de pesquisa sem que se veja frente às miríades de outras práticas desacomodando e problematizando suas certezas. É um momento claro – como já foi apontado no capítulo anterior – de fluxos e não mais de fixidez, de diferentes concepções de espaço e tempo, onde contratos, leis ou

estruturas por mais que se renovem são estratégias temporárias e por vezes ineptas para dar conta da realidade.

Prova está que o próprio neoliberalismo como uma forma de governar não está mais definido pela classe social, pela propriedade dos meios de produção ou condições de poder institucional, é mais do que nunca um regime de verdade que dá significado aos modos de subjetivação, se candidatando a uma das forças mais constantes em nosso meio.

3.2 APROXIMAÇÕES AO MÉTODO

Para realizar esta aproximação ao método, é interessante caracterizar aquele momento de crise. Santos (1996a) ao avaliar a prática científica da sociologia no final do século XX, indica algumas questões daquela conjuntura. A economia é a natureza dos problemas que mais absorviam as nações; as práticas transnacionais, da economia à translocação de pessoas, das redes planetárias de comunicação à lógica do consumismo estavam muito intensas. A minimização do Estado e a perda de autonomia e regulação das nações era uma consequência. Houve um regresso da noção de indivíduo em função da falência do estruturalismo. Mas um indivíduo devassado, público, dependente. Com o fim dos embates entre capitalismo e socialismo sobrevivia o consenso sobre um ideal moderno: a democracia. Para o autor, surpreende naquele momento que o neoliberalismo enquanto sistema de força inverso à democracia sobreviva e seja sustentador desta. Aconteciam territorializações locais e não pelos limites geográficos ou políticos em um mundo caracterizado pela globalização. Ou seja, é um tempo que pode ser considerado como modernidade tardia, pós industrialismo ou pós modernidade, mas que testemunhou abalos muito significativos nas certezas e das práticas instituídas.

Na sua obra intitulada *Um discurso sobre as ciências*, Santos (1996b) entende que há um momento de crise do paradigma dominante de ciência e explicita suas convicções sobre a extenuação teórica deste paradigma resultante do próprio avanço que ele propiciou, ou seja, quanto mais avançou, mais ficou visível a fragilidade dos pilares sobre os quais se funda e estrutura. Aponta quatro condições teóricas da crise: Einstein e a relativização do rigor das leis de Newton no domínio da astrofísica; Heisenber e Bohr e o princípio de interferência estrutural do sujeito no objeto relativizando o rigor da medida na física quântica; Gödel com o teorema da incompletude e os teoremas da impossibilidade que abalam o rigor da matemática e, por último, como representante dos avanços nos campos da microfísica, da química e da

biologia, Ilya Prigogine e a teoria da irreversibilidade nos sistemas abertos desconcertando a física tradicional.

Vinculamos a irreversibilidade a uma nova formulação, probabilística, das leis da natureza. Esta formulação fornece-nos os princípios que permitem decifrar o universo de amanhã, mas é de um universo em construção que se trata. O futuro não é dado. Vivemos o fim das certezas. Será isto uma derrota do espírito humano? Estou convencido do contrário. (PRIGOGINE, 1996, p.193)

O autor considera esta última como uma das muitas inovações que tem sido responsáveis por uma profunda reflexão epistemológica.

Além das condições teóricas da crise do paradigma dominante, destaca ainda por condições sociais desta crise:

Referirei, tão-só que, quaisquer que sejam os limites estruturais de rigor científico, não restam dúvidas que o que a ciência ganhou em rigor nos últimos quarenta ou cinquenta anos perdeu em capacidade de auto-regulação. As idéias de autonomia da ciência e do desinteresse do conhecimento científico, que durante muito tempo constituíram a ideologia espontânea dos cientistas, colapsaram durante o fenômeno global de industrialização da ciência a partir sobretudo das décadas de trinta e quarenta. (...) A industrialização da ciência manifestou-se tanto ao nível das aplicações da ciência como ao nível da organização da investigação científica. (SANTOS, 1996b, p. 34)

Ao apresentar o paradigma emergente afirma a superação da dicotomia entre conhecimento natural e conhecimento social, não faz mais sentido separar ciências da natureza e sociais. Considera a fragmentação pós moderna temática e não disciplinar por isso, o conhecimento é total e local, sem ser determinista ou descritivo, trata das “condições de possibilidade da acção humana projetada no mundo a partir de um espaço-tempo local.” (SANTOS, 1996b, p. 48)

O autor ainda menciona que no paradigma que emerge, todo o conhecimento é autoconhecimento, pois a ciência tem um compromisso maior com saber viver do que com sobreviver em nosso tempo, neste sentido o carácter autobiográfico e autoreferenciável é necessário. Por último, menciona a reabilitação do senso comum no diálogo e articulação com o conhecimento científico, sendo o destino desejável para toda produção da ciência.

Após estas afirmações sobre ciência e por consequência sobre método científico, quando foi necessário construir um método para este trabalho, além de considerá-lo como um caminho de invenção, como já foi dito, estava presente a convicção da emergência de novos modos de produzir conhecimento. Estava presente a indicação do quanto a análise da crise do projeto moderno, mesmo sem negá-lo, provoca a necessidade de outros compromissos, construindo possibilidades sobre as quais o método científico pode ser pensado como uma prática política.

Deste modo, a ciência deixa de ser uma instância imparcial, explicativa e “acima do mundo das pessoas comuns” para assumir o reconhecimento do caráter cultural e político de suas práticas. Por exemplo, a dicotomia teoria-prática é abandonada na medida em que o conhecimento se define como uma ação sobre o mundo. Assim, a produção teórica já se constitui como uma forma de intervenção, como uma prática que produz os objetos e os sujeitos desses objetos. (GUARESCHI; SCARPARO, 2008, p. 22)

Também haveria de se ter cuidado com a armadilha de recolocar o método no centro da regulação da prática científica, pois não se pode tomar uma proposta metodológica como a grade saída enquanto representante da diferença. Seria jogá-lo no mesmo lugar que vem sendo criticado mesmo que com outra forma de ação. Não é então a novidade do método que se está reivindicando, mas a diferença em como e para que o organizamos. Ou seja, segue sendo instruído pelo objetivo da investigação e, por isso, pensar o que se quer politicamente com uma pesquisa é o que permite a diferença. Chega-se assim ao que é fundamental para este trabalho: pesquisar é fundamentalmente uma ação ética, o método é uma ética.

A questão que pretendo levantar aqui é que, juntamente com nossos pressupostos metafísicos e epistemológicos, caminham também pressupostos éticos. É certo que eles estão presentes, pois é impossível negar no fenômeno a dimensão valorativa, isto é, ética. Quais serão eles? Certamente estarão presentes em nossas investigações. (GUARESCHI, P., 2003, p.254)

Afirmar que o método é uma ética não se refere às regulamentações que regem as investigações científicas, mesmo que não se tenha o desejo de sem desqualificá-las. Também não é exatamente o debate proposto por Feyerabend de substituição da centralidade do método pela ética. É um ponto de vista diferente sobre esta relação. É considerar a escolha de um método a escolha de uma ferramenta política e sua execução um ato ético.

De que conceito de ética está se falando? Coerente com o que se propôs como sustentação teórica utilizada na construção do *objeto de pesquisa*, se volta a M. Foucault(2006) quando afirma que a “ética é uma prática e o êthos uma maneira de ser.” (p.221). Que a atitude ética e política “não consiste em apenas dizer: eu protesto, mas em fazer desta atitude um fato político tão consistente quanto possível para aqueles que governam, aqui ou ali, sejam obrigados, de certa maneira, a levá-lo em conta”. (idem, p.222). Nardi e Silva (2005) referem que

A ética pode ser entendida como a problematização dos modos de existência. Essa problematização refere-se tanto às relações com os outros quanto à relação consigo mesmo. Nessa direção, Foucault distingue a moral como o conjunto de regras e preceitos veiculados pelas instituições prescritoras – como família, a religião, a escola e o trabalho – e a ética como comportamento real dos indivíduos em relação a essas regras. Assim, a determinação da “substância ética” implica a análise dos modos de constituição da relação dos sujeitos consigo mesmo e com os outros. (p.93)

No momento em que a prática da produção de conhecimento dentro de instituições acadêmicas tem na realização de uma investigação e escrita de uma tese, uma série de preceitos morais e legais que incidem sobre esta produção, é pertinente que a problematização erigida sobre o destino da ciência resulte em uma reflexão sobre como um método pode ser uma estratégia de liberdade; em como o exercício de pesquisa pode ser uma prática da invenção.

Para alimentar esse debate, diríamos que no âmbito das pesquisas em psicologia, assumir essa competência ética implica, portanto, a manutenção da capacidade de ser afetado pela diferença¹⁹ e de colocar em questão o saber acumulado pelos estudos anteriores. O que importa não é investigar uma suposta metafísica da realidade, mas o sentido que damos ao mundo ao produzi-lo, uma vez que não há uma perspectiva privilegiada a partir da qual possamos ver e entender melhor a realidade. O objetivo é problematizar as certezas, as declarações de princípio, o que não significa propor um mundo sem princípios, na medida em que não há vida sem normas e valores. O que se persegue é o questionamento do que pensamos e do que fazemos. (BARROS; LUCERO, 2005, p.11/2)

3.3 UM MÉTODO

Feitas estas ponderações, o método que permitirá tecer algumas considerações sobre a graduação de psicologia e suas reestruturações curriculares sob a perspectiva da governamentalidade, passa a ser descrito.

Como primeiro procedimento, já apresentado na seção 2 deste trabalho, foi realizada uma contextualização histórica como um plano de conjuntura sobre o qual repousa a responsabilidade de dar visibilidade ao modo como a noção de governamentalidade possibilita uma interpretação sobre como o neoliberalismo enquanto forma de governo, a partir da crise do capital de 1960, foi se afirmando desde as situações econômicas e de produção mais conhecidas até a educação superior. Pois bem, a seguir será feita a apresentação de como a psicologia construiu sua relação com aquela conjuntura, constituindo o contexto específico de investigação.

3.3.3 Psicologia – Contexto específico de pesquisa.

¹⁹ O sentido de diferença aqui utilizado refere-se a abertura para outras formas possíveis de ser e estar no mundo. Não estamos falando, portanto, de diferenças identitárias. (nota do autor)

A psicologia foi reconhecida no Brasil pela Lei 4119 de 27/08/1962. Já surge como profissão em um momento que começava a ser discutida com maior ênfase a crise da acumulação do capital que se fortaleceria a partir desta década e que já foi tratada anteriormente. Neste sentido, alguns autores defendem que ao reconhecer a reforma do ensino superior que acontece em 1968 como um marco do ingresso de uma nova cartilha de sobrevivência frente à internacionalização das economias e o enfrentamento da crise, a própria regulamentação da profissão e a instituição do seu primeiro currículo mínimo que acontecem nesta década, já expressam um compromisso com o investimento em uma característica técnico-cientificista adequada às exigências de um novo modelo de sociedade. (CAMPOS, 1992, BERNARDES, 2004).

Ou seja, embora a psicologia tenha um longo passado como disciplina e área do conhecimento, ao emergir como profissão em um momento em que já se sentia fortemente o esgotamento do modelo de acumulação capitalista que se desenvolveu desde o início do século, foi concebida sob a contingência de uma racionalidade econômica que começava a se desenvolver como uma forma de pensar e agir.

Como componente articulado à esta racionalidade, se pode destacar a instituição de uma *cultura psi* (MANCEBO, 1999; COIMBRA, 1995; BERNARDES, 2004) como continente do surgimento dos cursos e formações em psicologia, enquanto uma lógica *intimista* e *individualista* (BERNARDES, 2004, p.95) que servia tanto como um formato possível de desenvolvimento da profissão em meio a um sistema ditatorial sem questioná-lo, como para sustentar a relação com um ideário liberal. Neste sentido a formação e a prática profissional da psicologia que surgiu no Brasil em 1962, fazem parte da estratégia da privatização da subjetividade como propõe Figueiredo (1991) ou constituem uma ciência social da normalização como propõe Rose (2008). Estas problematizações denunciam que esta cultura não é um privilégio brasileiro, mas tem uma presença significativa na história da psicologia como um todo.

Para os psicólogos, a norma não foi derivada de nenhum conhecimento do funcionamento orgânico da mente humana, como foram as normas da medicina em relação à regulamentação do corpo. As normas psicológicas derivam das normas requeridas pelas instituições – do sistema escolar, da indústria, das forças armadas e de todos os lugares.(...) Mas para a psicologia, é perdoável pensar que saúde era, como um dia foi, meramente vida no silêncio das autoridades: isso está conectado a um projeto de normalização sem referência às normas do seu objeto, uma teoria patológica sem uma teoria de normalidade. (ROSE, 2008, p.157)

Além da característica corporativa da disputa por mercado de trabalho presentes nos anos subseqüentes da regulamentação profissional, o crescimento da psicologia *aplicada* e da

modalidade clínica privada de consultório, Bernardes (2004) ainda destaca as reestruturações curriculares da psicologia no final da década 1970 que foram veementes criticadas pelas suas mudanças que aparentavam ser somente nominativos e paliativos. Entre estes críticos destaca Weber & Carraher (1982) que, além de explicitar o compromisso com um princípio de homogeneidade para o desenvolvimento econômico, lançam proposições de flexibilização do currículo na defesa contra as especializações precoces e as dificuldades de empregabilidade provocadas pelo engessamento do currículo mínimo.

Reivindicações que viriam a ser satisfeitas de forma ainda mais ampla através da nova L.D.B. de 1996 com a instalação das diretrizes curriculares. Ganha ainda mais força a percepção de que, assim como nas sucessivas tentativas neoliberais de promover uma reestruturação do ensino superior no Brasil que somente ganharam vida legal através da L.D.B. e outras práticas na década de 1990, a psicologia também já cultivava princípios de um governo neoliberal desde suas primeiras décadas de vida no Brasil.

Da mesma forma, se pode entender que as resistências instituídas contra a instalação de um governo considerado neoliberal na educação, como foi visto anteriormente, também se faziam presentes na psicologia. A década de oitenta foi marcada pela abertura política, pela emergência e força dos movimentos sociais, pela crise econômica e pela interrogação sobre qual o lugar e quem é a psicologia brasileira.

O início dos anos 80 encontra os cursos envolvidos em questões como qual a identidade do psicólogo?, que profissional queremos formar?, qual o papel social do psicólogo?, problematizações tradutoras da insatisfação com o que está aí. (JACÓ-VILELA, 1999a apud BERNARDES, 2004, p.111).

Mesmo reconhecendo a força do exercício crítico e a emergência de novos compromissos políticos e sociais para o exercício da psicologia²⁰ que refletiram na sua proposta de formação, importa lembrar que os investimentos para uma reforma da educação superior estavam em franco desenvolvimento como já demonstrado no item anterior. Esta prática de voltar-se para si como forma de se reconhecer, parece também ter produzido um distanciamento da discussão nacional coletiva, não somente da coletividade da psicologia como refere Bernardes (2004), mas também do cenário onde se debatiam fortemente o destino das formações de nível superior. O “anseio por atender a uma demanda social mais ampla, mas também uma busca de maior conformidade às características de um mercado de trabalho cada vez mais estreito.” (MANCEBO, 1997 apud BERNARDES, 2004, p. 113) pode sugerir o

²⁰ Por exemplo, o surgimento da área da psicologia social e comunitária nos currículos, de associações como a Associação Brasileira de Psicologia Social e a discussão sobre a formação generalista e plural do psicólogo presentes nos debates sobre formação promovidos pelo Conselho Federal de Psicologia.

quanto a preocupação com a sustentabilidade e sobrevivência da psicologia em e na crise pode ser produzida a partir de uma governamentalidade neoliberal onde sujeitos de direito e os atores econômicos precisam ser equacionados.

Em um período proposto por Bernardes (2004) intitulado *É tempo de mudanças (?) - formação e neoliberalismo* que acontece entre os anos de 1990 e 2004, o autor destaca a diferença de implicação e posicionamento das instituições de representação e regulação da profissão no debate sobre a formação e prática profissional, reconhecendo a tomada de posição francamente neoliberal do Estado e a força dos embates que se estenderam até a promulgação das diretrizes curriculares para a psicologia.

Há destaque para um documento muito importante tanto pelo seu conteúdo como pela forma como foi construído. O ano de 1992 foi marcado por uma ação do Conselho Federal de Psicologia e dos Conselhos Regionais através de sua Câmara e Comissões de Graduação e Formação junto a diversas agências formadoras do Brasil, organizada em fóruns regionais que apontavam dificuldades e proponham ações no sentido de avançar no processo de repensar a formação em Psicologia. Este movimento provocou a realização de um encontro nacional realizado em Serra Negra de 31/07 a 02/08 com 98 das 103 agências formadoras existentes no país naquela oportunidade. O documento resultante deste encontro ficou conhecido como a *Carta de Serra Negra* e apontou princípios norteadores para a formação acadêmica de Psicologia no Brasil.

- 1) desenvolver a consciência política de cidadania, e o compromisso com a realidade social e a qualidade e vida;
- 2) desenvolver atitude de construção de conhecimento, enfatizando uma postura crítica, investigadora e criativa, fomentando a pesquisa num contexto de ação-reflexão-ação, bem como viabilizando a produção técnico-científica;
- 3) desenvolver o compromisso da ação profissional cotidiana baseada em princípios éticos, estimulando a reflexão permanente destes fundamentos;
- 4) desenvolver o sentido da universidade, contemplando a interdisciplinaridade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- 5) desenvolver a formação básica pluralista, fundamentada na discussão epistemológica, visando a consolidação de práticas profissionais, conforme a realidade sócio-cultural, adequando o currículo pleno de cada agência formadora ao contexto regional;
- 6) desenvolver uma concepção de homem, compreendido em sua integralidade e na dinâmica de suas condições concretas de existência;
- 7) desenvolver práticas de interlocução entre os diversos segmentos acadêmicos, para avaliação permanente do processo de formação; (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 1992)

Esta manifestação foi registrada como uma ação de resistência possível ao avanço da racionalidade econômica na formação em psicologia mesmo que isto não esteja explicitado no

seu texto. Princípios como cidadania, compromisso social, postura crítica e ética, entre outros pareciam garantir um posicionamento na direção de outro governo.

Sua força ainda esteve presente quando os princípios e pontos de operacionalização foram reiterados como pontos fundamentais, legítimos e consistentes em um documento construído pela Comissão de Especialistas em Ensino de Psicologia (CEEP) nomeada pelo MEC no ano de 1995. Esta comissão buscava contribuir para a reestruturação curricular e a avaliação dos cursos, já resultante do movimento de reestruturação do ensino superior iniciado na década de 1980 e afirmado na década de 1990.

A formação básica pluralista e sólida, generalista, interdisciplinar, preparando para atuação multiprofissional, científica, crítica e reflexiva, com integração teoria-prática, com compromisso na atenção às demandas sociais e à ética, rompendo com o modelo tecnicista foram os pontos organizados pela comissão como resultado de sua investigação e discussão sobre formação presentes em instituições formadoras, em pesquisas do sistema Conselhos de Psicologia e nas teses do Congresso Constituinte da Psicologia de 1994. Sobre a Carta de Serra Negra, o documento refere:

(...)Reflexões genéricas, conceituais, que se traduzem em alguns princípios gerais norteadores do processo de formação. Em tal enfoque, destacam-se os princípios e as diretrizes de operacionalização que constam da Carta de Serra Negra, aprovada em agosto de 1992 por representantes de esmagadora maioria de instituições formadoras. É interessante observar o impacto das diretrizes, naquele fórum estabelecidas, em inúmeros outros trabalhos enviados pelas Instituições de ensino superior, indicando, através de sua integração às experiências de inovação curricular, que este documento representa uma contribuição efetiva aos trabalhos de mudança curricular. (BRASIL, 2005b, p.02)

Não obstante, através deste documento também é possível inferir que ao mesmo tempo em que a Carta de Serra Negra buscava afirmação em valores e princípios que pretendiam anteriores a qualquer racionalidade econômica, o governo neoliberal já trabalhava na ressignificação destes princípios sob o prisma do mercado. Ou seja, ao invés de combater estes princípios através de seu contrário, a arte de governar como uma prática biopolítica trabalhava na capitalização dos mesmos princípios, mas produzidos a partir de outro regime de verdade.

As diretrizes curriculares para os cursos de graduação, quando surgiram como parte integrante da L.D.B. de 1996 já encontraram este cenário de forte discussão e produção sobre a formação em Psicologia que, ainda mais especialmente, já possuía princípios e modos de operacionalização democraticamente debatidos, encaminhados e legitimados pelas instituições formadoras através do reconhecimento e respeito a esta orientação. Com a necessidade da criação das diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Psicologia,

seria lícito supor que esta trajetória facilitaria e muito o trabalho da comissão designada para tal pelo Ministério da Educação. Não foi o que se apresentou.

O documento apresentado pela C.E.E.P. em 1999, desde sua primeira versão foi muito contestado. Foi entregue nesta oportunidade ao Conselho Nacional de Educação para apreciação e gerou o parecer CNE/CES 1.314/2001 que sofreu críticas violentas e um movimento de resistência que incluía até mesmo resistências internas da própria comissão de especialistas. Ao ser entregue na sua segunda versão pela relatora Silke Weber, acolhendo manifestações e contribuições de órgãos, entidades e instituições vinculadas à psicologia, foi retificado o parecer anterior pelo CNE/CES 072/2002, encaminhado para apreciação, aprovado em fevereiro de 2002 e encaminhado para homologação. Mas em julho de 2002 o Ministério da Educação decide devolver o parecer para a Câmara de Educação Superior.

Neste período foram veiculados documentos que permitem uma aproximação ao conceito da sociedade civil como considera Foucault (2008a), apresentando-se como uma nova referência de regulação da ação governamental. A disputa que se estabeleceu entre um projeto com grande força política e apoio do governo brasileiro – considerado como um Estado neoliberal - e um movimento que resultava do processo iniciado na década anterior dentro do campo da psicologia montavam o cenário político do debate sobre a formação em psicologia. Não se trata, obviamente de construir uma dicotomia entre o bem e o mal e seus representantes, pois também eram muitos os interesses corporativos e políticos que se utilizavam deste momento para ganhar força, mas é inegável reconhecer no enfrentamento práticas com ancoragens e legitimidades diferentes.

Na *Carta Aberta à população do CFP, ABEP e CONEP*²¹ – *Contrária as Diretrizes Curriculares (13/12/2001)*, as instituições signatárias posicionavam as diretrizes curriculares como um risco à sociedade:

Está sobre a mesa do Ministro da Educação, Paulo Renato, esperando sua homologação, a proposta de diretrizes curriculares para os cursos de Psicologia, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Nós, psicólogos, estamos preocupados! Não queremos a aprovação dessas diretrizes, pois elas põem em risco o avanço conquistado pela Psicologia no Brasil, na direção de uma ciência e de uma profissão mais comprometidas com as necessidades da sociedade brasileira. (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA et al., 2001)

Destacava que, além do estranhamento com as competências gerais indicadas, assim como a dissociação do ensino, pesquisa e extensão, estava em voga a mercantilização da formação em psicologia. Ou seja, os argumentos eram sustentados por uma análise

²¹ Conselho Federal de Psicologia, Associação Brasileira de Ensino em Psicologia e Coordenação Nacional dos Estudantes de Psicologia.

significativa da conjuntura em relação aos princípios neoliberais presentes nas propostas de reestruturação encaminhadas via L.D.B..

Também a *Carta da Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Psicologia ao Ministro – Documento contrário à versão do CNE das Diretrizes Curriculares (2001)* redigida como explicitado em seu título, para posicionar a entidade frente à versão tão contestada apresentada através do parecer 1.314/2001, onde ressaltava o trabalho competente da comissão de especialistas, sem desconsiderar que estava longe de ser uma unanimidade, e apontava “sérias conseqüências que poderão resultar da sanção da resolução que institui as diretrizes curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia, mantida a redação aprovada pelo CNE.” (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA, 2001)

Mesmo que não busquem afirmar uma única visão sobre as diretrizes, estes são exemplos do quanto a pressão exercida por entidades, órgãos e instituições formadoras, seja de um ou outro *lado*²² constituíram o debate em torno das diretrizes curriculares para a psicologia também como um exercício vivo e produtivo, com características singulares no que diz respeito à mobilização de uma categoria sem história coletiva de luta. Neste sentido, se pode apontar o documento produzido em 2002 pelo Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira²³.

Trata-se de uma proposta de diretrizes que, mesmo obedecendo à sua determinação legal, rompe com muitos pontos que estavam presentes nos documentos anteriores. Foram dias de trabalho com representações de todas as entidades e instituições formadoras e que exigiu um esforço importante na superação de diferenças. Nesta oportunidade, este autor esteve presente representando a Associação Brasileira de Psicologia Social. O documento foi protocolado junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e entregue como uma proposta coletiva das entidades de psicologia.

Em 2003, com uma nova composição do CNE e também da Comissão de Especialistas de Ensino em Psicologia, foi feita uma nova investida no sentido do esclarecimento e encaminhamento das diferenças entre as versões e propostas apresentadas através de uma

²² Dicotomia apresentada no Parecer CNE/CES 0062/2004 da Comissão de Especialistas de Ensino em Psicologia do Conselho Nacional de Educação em 2004 que foi encaminhado e aprovado levando à homologação que reconhece dois posicionamentos diferentes em relação aos documentos e como referências políticas no processo.

²³ O Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (FENPB) constitui-se num espaço amplo e agregador de organização e construção coletiva da Psicologia Brasileira. Está composto por entidades de âmbito nacional, que são científicas, profissionais, sindicais e estudantis. (página do FENPB disponível em <<http://www.fenpb.org/portal/oquee.aspx>

audiência pública. Nesta oportunidade ficaram evidentes dois posicionamentos distintos representados pelo Fórum de Entidades e a Sociedade Brasileira de Psicologia em relação a vários pontos e especialmente às terminalidades ou perfis. Nesta audiência estas instituições comprometeram-se a buscar interlocução na busca de um documento comum o que aconteceu em fevereiro de 2004 produzindo uma proposta consensual que deu base para o Parecer CNE/CES 0062/2004 que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia.

A partir da sua aprovação, as diretrizes curriculares iniciam um novo momento de reestruturações curriculares para adequação dos cursos à nova legislação. Ainda assim, as diretrizes aprovadas frustram os representantes da resistência por não afastar-se da perspectiva neoliberal como aponta Bernardes (2004):

Espera-se ter ficado claro que, em seu início, o debate sobre a formação em Psicologia no Brasil, foi aliado a uma lógica liberal e, posteriormente, ao final do século XX, encontra-se aliado a uma lógica neoliberal. Nas diretrizes curriculares atuais, alguns aspectos marcam isso: a noção de *competências e habilidades* como herdeira das noções de *matérias e disciplinas*; a noção de *perfis profissionais* como herdeira das *habilitações* (forjada na década de 1970); a noção de *ênfases curriculares* como herdeira da *Psicologia Aplicada*. (p.184)

Uma das possibilidades para esta frustração pode ter sido uma atitude ingênua – se isto pode existir neste meio - que negligenciou a racionalidade econômica implicada na forma de governo liberal como uma força de produção de verdades que ultrapassam o caráter meramente econômico ou ideológico. Mesmo em uma população consciente de sua condição política, o exercício do poder é uma prática de força. Não do uso da força dos poderes instituídos e autocráticos sobre uma população que não tem como competir, mas uma ação sobre a ação do outro considerado forte, ou seja, para além da deliberação sobre os documentos, tecnologias sutis e eficientes de produzir modos de vida que emergem como as melhores formas de ser.

Para o presente trabalho interessa recortar este processo deflagrado a partir das diretrizes curriculares aprovadas: as reestruturações curriculares que se fizeram obrigatórias assim como em outros setores produtivos, públicos e privados. São momentos destacados pela intensidade com que se vive e sofrem as decisões destas políticas de educação, premidos pela sustentabilidade das instituições e ainda com a realidade de seus trabalhadores cada vez mais inseguros sobre as condições e garantias de seus direitos. Além disso, estas reestruturações enfrentam um mercado de emprego e de trabalho muito competitivo com características de volatilidade, inovação tecnológica de comunicação e informação onde redes substituem estruturas e que se coloca como um estranho a educadores com um pouco mais de tempo de

trabalho. Pela exigência destes momentos de reestruturação, protagonistas da educação superior, antes preocupados com projetos políticos pedagógicos, com produção de conhecimento e participação social, se vêem gerentes de negócios, administradores da sustentabilidade de seus cursos e gestores da crise.

Por último, a escolha da graduação em psicologia acontece não somente por ser uma das tantas formações possíveis de destacar que está implicada com este processo. Não somente por ser esta uma tese que pretende encaminhar um doutorado no campo da psicologia. Mas especialmente porque trata de um tempo e de uma realidade onde este autor esteve imerso nos últimos vinte e cinco anos de sua vida. É também uma tentativa de criar linhas de visibilidade e de análise de implicação para alguém que, da vivência estudantil, passando pelo lugar de professor assistente de uma universidade federal, hoje empreende muita energia para não abandonar princípios e ideais, mas se vê frente à necessidade de sobreviver e entender a realidade de um curso de psicologia em uma instituição privada de ensino superior, suas possibilidades, seus riscos e suas mortes.

3.3.2 Ferramentas de Abordagem

Para realizar a análise e permitir construir considerações sobre este campo de investigação, tendo como objetivo analisar e tecer algumas considerações sobre a graduação em psicologia e as suas reestruturações do ponto de vista da governamentalidade, serão utilizados documentos e operadores transversais.

3.3.2.1 Documentos

A escolha de documentos como ferramenta de abordagem das reestruturações curriculares na psicologia não pretendem uma exegese, nem tampouco uma análise categorial dos documentos específicos. São tomados como a materialidade oficial e científica de racionalidades e contingências presentes na produção dos próprios documentos e das revisões curriculares. Foram escolhidos de forma intencional pelo que possibilitam à análise, sem critério único que os classifique enquanto representativos de um processo.

São eles:

- Documento construído pela Comissão de Especialistas em Ensino de Psicologia nomeada pelo MEC no ano de 1995 (BRASIL, 2005b): documento escolhido em função da sua posição estratégica entre a Carta de Serra Negra e as produções posteriores oficiais já referentes às diretrizes curriculares. É um documento que se situa como contemporâneo da finalização do debate sobre a LDB, mas sem sua promulgação que acontece em 1996. Permitirá o acesso à Carta já referida, assim como ao Congresso de Psicologia de 1994 assim como ao debate sobre a emergência de novos parâmetros para a educação na perspectiva neoliberal;

- Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia: documento central das revisões e reestruturações dos cursos de psicologia, promulgado pela Resolução nº 08 de 07/05/2004, permitirá o acesso aos princípios e orientações legais para a formação em psicologia;

- Tese de doutorado de Bernardes, J. (2004) O DEBATE ATUAL SOBRE A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA NO BRASIL - permanências, rupturas e cooptações nas políticas educacionais. Permite o acesso a uma pesquisa cuidadosa e competente da trajetória da psicologia no Brasil através da identificação de 138 documentos organizados em uma matriz, contando com a análise da produção dos mesmos e a relação com o contexto social, político, econômico e cultural.

- Projetos Políticos Pedagógicos (P.P.P.) de Cursos de Graduação em Psicologia: será feita a leitura de seis P.P.P.s de Cursos de Graduação do país, disponíveis na rede mundial de computadores que sejam resultados de revisões e reestruturações curriculares após a promulgação das diretrizes nacionais. Estes documentos serão convocados como forma de acesso ao modo como uma governamentalidade inscreve-se como prática na formação em psicologia. A escolha dos P.P.P.s levou em conta a facilidade de acesso público à documentação sem restringir a natureza das instituições (pública ou privada) construindo uma amostra por acidente. O critério para o número de seis surgiu em função das leituras realizadas na ordem dos acessos (a cada P.P.P. acessado foi feita a leitura imediatamente) até que os conteúdos referidos nos documentos atendessem suficientemente à convocação realizada pela análise proposta.

3.3.2.2 Operadores Transversais.

A construção do que se chamarão operadores transversais inicia a partir de concepções oriundas da racionalidade econômica que funda o governo neoliberal que se transformam em lógicas que se atualizam no modo como se definem ações que incluem o Estado, as organizações produtivas e os próprios sujeitos. Como *operadores* traduzem-se enquanto instrumentos que irão operar sobre o campo de análise permitindo uma perspectiva para o olhar enquanto princípios teóricos/práticos da reestruturação provocada pela forma de governo neoliberal. Ferramentas enquanto conceitos teóricos que são também uma prática. Não se trata de instrumentos de verificação ou de classificação da realidade. Neste sentido se aproximam da definição proposta por Foucault e Deleuze quando tratam dos intelectuais e o poder:

M.F.:(...) É por isso que uma teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática, ela é uma prática. Mas local e regional como você diz, não totalizadora. (...)
G.D.: Exatamente. Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante... É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. (FOUCAULT, 1996, p. 71)

São *transversais* porque atravessam a história, os documentos formais, legais e científicos, as estruturas e as novas formas de organização, e, se inscrevem nas práticas. Esta definição está inspirada no conceito de transversalidade de Guattari por entendê-lo possível na relação com as proposições de Foucault:

“os mesmos elementos existentes nos fluxos, nos estratos, nos agenciamentos, podem organizar-se segundo um modelo molar ou segundo um modelo molecular. A ordem maior corresponde às estratificações que delimitam objetos, sujeitos, representações e seus sistemas de referência. A ordem molecular, ao contrário, é a dos fluxos, dos devires, das transições de fases, das intensidades. Essa travessia molecular dos estratos e dos níveis, operada pelas diferentes espécies de agenciamento, será chamada de “transversalidade”. (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 321)

A escolha destes operadores inicia com um critério simples que leva em conta impossibilidade de abordar todo o conjunto de conceitos e articulações presentes nesta realidade e suas conseqüências para as reestruturações curriculares em psicologia. Mesmo assim, coerente com a proposta de método defendida e os limites dos objetivos deste trabalho, se sustenta que estas concepções serão assumidas como um conjunto de operadores transversais que pela sua importância podem constituir uma referência mais do que suficiente para a composição do cenário neoliberal em debate neste trabalho. São eles:

- *Mercado livre*: consiste em dar maior liberdade ao mercado de produtos, serviços e investimentos baseada na livre concorrência. Tem uma função fundamental de regulação das

relações entre nações, entre mercados comuns e até mesmo entre sujeitos. Propõe a redução ou não intervenção do Estado. Tem reflexos em outros mercados como o de trabalho.

- *Flexibilização*: trata da necessidade de facilitação e otimização das regras de mercado através da reestruturação física, administrativa, legislativa, de direitos e deveres do estado. Tem relação com a flexibilização das formações profissionais e uma nova ordem de qualificação na relação com a empregabilidade.

- *sustentabilidade*: consiste na avaliação e planejamento para que as organizações de qualquer natureza sejam auto sustentáveis do ponto de vista financeiro e mais recentemente ambiental. Inclui as perspectivas da participação das organizações no mercado aberto, a terceirização, a privatização de serviços públicos, a observação das exigências do mercado consumidor, a criação de mercados comuns mais competitivos, entre outros. Também no seu revés constitui-se como a grande ameaça às organizações colocando em risco a sobrevivência ou mesmo a governabilidade;

- *inovação e criatividade*: conceitos que não são considerados sinônimos, mas é comum sua articulação. Indicam um valor e uma estratégia para competição no mercado. São considerados diferenciais na busca por um lugar de destaque e reclamam para si a valorização das pessoas como ponto central das organizações. É um componente da sustentabilidade.

Nota-se que estas definições não retiradas de dicionários ou referências bibliográficas especializadas. Não estão preocupadas em apresentar o que são estes princípios em termos formais ou de suas escolas teóricas. Foram descritas por este autor levando em conta a sustentação teórica e a racionalidade que anima as reestruturações no campo das organizações produtivas.

3.3.2.3 Procedimento

Então como encaminhar a ação dos operadores transversais sobre o território de investigação? Como construir este diagrama entre documentos, operadores transversais, governamentalidade e psicologia? Voltando ao objetivo e a forma com ele surgiu se percebe lá uma possível resposta.

O interesse deste trabalho está voltado para imaterialidades das graduações em psicologia e as reestruturações curriculares, que possam ser perspectivadas como racionalidades presentes em uma “arte de governar” (FOUCAULT,2008a) neoliberal que produziu um campo de embate e desafios neste campo. Assim, construir ponderações sobre

esta realidade prescinde de uma estratégia que provoca o pensamento. Uma estratégia para o olhar que permita um grau de visibilidade, mais do que instrumentos de aferição.

Ter um grau de visibilidade significa cobrir vastas distâncias? Neste caso não. Mas aquilo que se vê deve ter a potência de um universo de devires, um ponto de acesso a um universo em perspectivas. Ponto que permita o exercício do olhar sobre como as coisas se tornaram o que são, mas sempre acompanhadas daquilo que poderiam ter sido.

Neste momento, a definição do ALEPH²⁴ de Jorge Luis Borges parece ser uma metáfora que não serve como prisão do sentido, mas que a ajuda a expandir a compreensão. Apresenta-se como o diagrama de organização, de referência para este trabalho, até por não permitir uma compreensão reducionista do procedimento.

Borges (1978) no conto homônimo²⁵ apresenta a narrativa como sendo um escrito biográfico, como um escritor que agoniza perante um universo que segue seu curso sem importar-se com a morte de alguém a quem ele se devotava, Beatriz Viterbo. Nas estratégias que assumiu para manter viva esta devoção para além do esquecimento, com visitas freqüentes à casa onde morava Beatriz, encontra Carlos Argentino Daneri, primo de Beatriz, morador da mesma casa, de quem se torna interlocutor e confidente mesmo contra sua vontade. Pois em um momento de intensa agitação, Daneri o procura buscando ajuda para que não seja despejado da casa onde morava. Mais ainda, para que o despejo não permita a destruição de um Aleph que existe na casa. Ao ser questionado pelo escritor sobre o que seria isto, “Esclareceu que um Aleph é um dos pontos do espaço que contêm todos os pontos” (Borges, 1978, p.130). Disse ainda que é “(...)o lugar onde estão, sem se confundirem todos os lugares do mundo, visto de todos os ângulos.” (idem).

Tomando esta referência como analogia, se esclarece que a busca por conferir um grau de visibilidade à graduação em psicologia e suas reestruturações assume este lugar. Um ponto que permite ver. Um lugar privilegiado do olhar. Não se trata de interpretar o ALEPH como uma totalidade material, com sua condição de conter efetivamente todos os pontos de um universo. Toma-se aqui como um ponto que permite ver algumas coisas em suas condições de possibilidades de ser e que, também, tem a capacidade de provocar o pensamento sobre como poderia ter sido²⁶. Permite o acesso a linhas de força e de produção, mas sem a pretensão de

²⁴ A sugestão desta analogia como referência para a organização da proposta metodológica foi feita pelo Prof. Dr. Marcos Villela, a quem agradeço. O modo como foi trabalhada na metodologia é responsabilidade do autor desta tese.

²⁵ Em anexo a este trabalho.

²⁶ Neste sentido há possibilidade de aproximar esta compreensão do conceito de devir como uma potência do vir a ser, entre a história e a experimentação de desviar-se para o novo, o singular. “O que a história capta do

encontrar ali a visão de todas as coisas. Trata-se mais de um ponto como uma configuração, uma disposição que proporcione ponderações sobre o foco que este trabalho propõe. Assim será a forma que assumirão estas ferramentas de abordagem, um ALEPH.

No conto, Borges enquanto protagonista é convidado a conhecer o ALEPH e Carlos Argentino lhe indica um lugar, uma posição para o corpo sobre uma almofada, uma altura, um foco para o olhar, enfim, requisitos que precisariam ser obedecidos para vê-lo, sob pena de não enxergar. Neste sentido, também aqui declaro um lugar, uma posição, um foco para o olhar que não é tão milimetricamente organizado como o fez Daneri, mas que denuncia uma força de implicação. Ao longo de dezoito anos como docente de universidades diferentes, de natureza pública federal e privada, participei de três reestruturações curriculares diferentes em tempo diferentes, constituí comissão de criação de curso em universidade pública no final do exercício do currículo mínimo, fiz parte de comissão da região sul no debate sobre as diretrizes curriculares para psicologia, acompanhei momentos importantes de debate sobre as diretrizes junto ao Fórum de Entidades da Psicologia como representante da Associação Brasileira de Psicologia Social, e, mais especialmente em relação ao processo de reestruturação escolhido, fiz parte da comissão de execução. Então existe um lugar para que possa enxergar este Aleph e está constituído por esta trajetória que quer qualificar-se como um lugar privilegiado para ponderações analíticas como palco de um exercício que também contará com uma análise de implicação quando pertinente.

acontecimento é sua afetuação em estados de coisa, mas o acontecimento em seu devir escapa à história. (...) O devir não é a história; a história designa somente o conjunto das condições, por mais recentes que sejam, das quais desvia-se a fim de “devir”, isto é, criar algo novo.” (DELEUZE, 1992, p.210-1)

4 DE OPERAÇÕES E CONSIDERAÇÕES

Ao fazer funcionar o ALEPH como um ponto de acesso ao universo da graduação em psicologia e suas reestruturações curriculares, os projetos políticos pedagógicos (P.P.P.s) revisados e revisitados serão convocados para construir linha inteligível para o olhar. Embora não exista uma padronização sobre como sistematizar um projeto político pedagógico, a apresentação destes documentos segue uma lógica de construção sustentada por normas gerais e técnicas que lhes conferem uma proximidade muito grande em relação ao modo como se estruturam. Assim, ao serem convidados como linha de inteligibilidade do que é visível através deste ALEPH, os P.P.P.s e suas estruturas proporcionaram uma seqüência para a apresentação das considerações analíticas. Esta seqüência divide a leitura dos projetos em *motivos e compromissos, um modo de ser e imaterialidades e estruturas*.

Estarão compondo *motivos e compromissos* as apresentações, justificativas, contextualizações, objetivos, perfis. Ou seja, o que no documento tem a função de torná-lo inteligível, sustentável e legítimo. Em *um modo de ser* estarão questões relativas às propostas pedagógicas. Estratégias, princípios que demonstram nos P.P.P.s como a formação pretende ser desenvolvida enquanto prática de aprendizagem. E por último, *imaterialidades e estruturas* se situam as atividades acadêmicas e disciplinas que compõe as estruturas curriculares. Mais do que um fluxo de disciplinas, as estruturas serão tomadas como uma prática de encaminhamento das referências anteriores.

É importante afirmar que as ferramentas de abordagem apresentadas anteriormente, assim como esta proposta de organização para o olhar, são simplesmente estratégias de visibilidade e instrumentos para operar a análise, portanto, não estão dispostas linearmente ou mesmo com preponderância de uma sobre a outra. Em um ALEPH não há sobreposição, mas tudo é ao mesmo tempo. Tomar os projetos políticos pedagógicos divididos desta forma, como linha de emergência das considerações permite certa organização, mas busca não ferir a configuração de um ALEPH com desejos de classificação.

4.1 MOTIVOS E COMPROMISSOS

4.1.1 Mercado Livre e Competitividade dos Cursos

O destaque inicial que aparece através do operador *mercado livre* diz respeito à própria reestruturação curricular e sua periodicidade. Desde o reconhecimento da profissão e a instituição do primeiro currículo mínimo, os P.P.P.s de psicologia levaram décadas para ser estruturalmente transformados. Desde a instalação dos primeiros cursos regulares na década de 1960 e início da próxima, a reflexão sobre o processo formativo e a estrutura curricular estão na pauta da psicologia. Mesmo assim, isto não se traduziu em uma realidade de mudanças efetivas nos currículos de formação nas instituições de ensino. Mas a partir da aprovação da LDB em 1996 e a instituição das diretrizes curriculares, a periodicidade das mudanças caiu para alguns anos.

Na apresentação dos P.P.P.s convocados há referências desta situação. Entre elas a declaração de que a primeira revisão curricular do curso levou vinte anos para ser feita a partir do reconhecimento em 1971 e na última década de 2000 já foram duas revisões (P.P.P. 01, p. 9). Outro destaque é o reconhecimento público através do P.P.P. que houve resistência sistemática contra mudanças no currículo que não permitiram reestruturações consideradas necessárias e as diretrizes vieram proporcionar isto de forma impositiva (P.P.P. 03, p.3)

As motivações dos desejos de mudança ou mesmo a resistência a elas neste período que antecede as diretrizes curriculares, mesmo referidas, não estão explicitadas abertamente nos documentos e se tornam inacessíveis ao campo de visão no que diz respeito à suas regionalidades ou especificidade de cada departamento ou curso de psicologia. Mas, aquilo que é possível perceber através deste ALEPH sugere que o aumento da velocidade e da periodicidade com que as revisões têm sido feitas, além da obrigação legal e sem desmerecer os legítimos desejos de atualização da comunidade acadêmica, tem como provocadores o mercado competitivo, a flexibilização necessária e a inovação pretendida como um diferencial.

Este debate sobre a necessidade de maior agilidade e alcance das mudanças curriculares já era abordada quando se debatia a rigidez que o currículo mínimo vigente até 1996 emprestava ao processo. Já foram referidas através de Bernardes (2004) as críticas que receberam as revisões do final da década de 1970 consideradas paliativas e insuficientes para o enfrentamento da necessidade de empregabilidade e a adequação ao desenvolvimento econômico. Uma posição diferente, mas não necessariamente conflitiva, aparece no documento construído pela Comissão de Especialistas em Ensino de Psicologia em 1995. Considerava a realidade das mudanças pífias somente no rol das disciplinas e dos estágios

empreendidas até aquele momento e o quanto as instituições formadoras não souberam utilizar o grau de liberdade oferecido pelo currículo mínimo.

Pode-se constatar, facilmente, que as inúmeras reformas curriculares implementadas por várias instituições formadoras e os novos currículos plenos de cursos criados mais recentemente, não encontraram, no atual currículo mínimo, um fator impeditivo intransponível para atualizar a formação oferecida ajustando-a às transformações por que passou a prática da psicologia no país. (BRASIL, 1995b, p. 2)

Ou seja, há uma imperiosa necessidade de que a reestruturação seja feita sistematicamente e seja regulada de forma externa, obrigando as instituições formadoras insensíveis ou incompetentes a empreender modificações na formação que atendam a exigências de novos tempos, traduzido no documento por “um padrão adequado de qualidade” (idem). Esta posição da comissão baseava-se também na avaliação de profissionais inseridos no mercado de trabalho sobre a formação, acessados através de pesquisa realizada especificamente para este fim. Neste sentido, não há como desconsiderar que um ideário liberal presente desde a construção do reconhecimento da profissão no país, que chega até este momento como a verdadeira forma de ser psicólogo, expõe um distanciamento entre formação e mercado de trabalho que sempre é aludido entre profissionais e acadêmicos.

No caso da psicologia, a formação dirigida especialmente à prática clínica privatista nas primeiras décadas, se por um lado aproximava o objeto de estudo e trabalho da perspectiva do indivíduo – importante configuração subjetiva neoliberal-, por outro lado a psicologização da realidade e isolamento do profissional, negligenciava características necessárias ao mercado como a capacidade empreendedora, criativa, a descoberta de novos produtos e consumidores ou até mesmo capacidade de administração financeira da sua prática profissional.²⁷ A formação tem dificuldades muitas vezes de tomar o profissional da psicologia como um trabalhador, um empregado ou mesmo um empresário.

Assim, quando a necessidade de reestruturação dos P.P.P.s foi imposta pelas diretrizes curriculares, independente da racionalidade que a motivava, foi recebida por muitas instituições formadoras e representações da categoria também como uma mudança no caráter conservador e reativo da psicologia. Esta perspectiva de positividade da obrigatoriedade das transformações foi uma força importante na construção de um cenário onde princípios

²⁷ Pela experiência como conselheiro do Conselho Regional de Psicologia (CRP RS) na gestão 2004-2007 e atual (2010 – 2013) é possível de testemunhar que esta situação ainda está presente na prática profissional. Basta que se verifique a dificuldade de compreensão, controle e administração das obrigações tributárias, legais ou mesmo financeiras que chegam como demandas de orientação ao CRP. Por exemplo, questões como a inadimplência de pacientes ou a utilização inadequada de documentos produzidos pelos profissionais da psicologia tornam-se mais difíceis pela inexistência de contratos de trabalho e serviços, de registros atualizados de pacientes, inobservância de legislação trabalhista, entre outras.

considerados neoliberais e mercantis presentes nas diretrizes eram ao mesmo tempo um inimigo a ser combatido e uma referência menor diante da necessidade de mudanças na graduação em psicologia.

Não obstante, mesmo diante da necessidade de enfrentar o caráter reativo e conservador da psicologia, assim como o neoliberalismo apresentou-se na perspectiva de um liberalismo renovado, sem romper com muitos dos princípios liberais, também a psicologia e as reestruturações não são necessariamente mudanças que significam rupturas. A dificuldade em relação às diretrizes curriculares e o tempo necessário para construir um documento que levasse em consideração os diferentes posicionamentos sobre a formação, finalizando sem satisfazer muitas das partes envolvidas no processo pode ser um indicador desta situação.

Voltando à intensificação da velocidade das revisões e necessidade de flexibilidade dos currículos de psicologia, também convém destacar que as próprias diretrizes curriculares permitem através da estrutura indicada aos cursos, mecanismos para agilidade de mudanças em relação à demandas profissionais e de mercado. Esta situação, do ponto de vista de uma racionalidade de mercado, não é uma situação pontual das diretrizes curriculares para a psicologia.

Na medida em que as estruturas fixas e tradicionais precisam ganhar em flexibilidade para acompanhar um mercado competitivo, as revisões podem dar a leveza necessária à estrutura curricular para apresentar-se como uma formação diferencial e atrativa para um público de consumidores deste serviço. Ou seja, as revisões e sua agilidade passam a ser não somente uma forma de aproximar a proposta de formação do mercado ou de princípios pedagógicos contemporâneos, mas, dependendo de sua competência na leitura e campanha mercadológica, podem tornar-se um valor de mercado em si mesmo por representar um compromisso com a atualização e a inovação constante.

Uma formação como um produto inovador de mercado pode superar em valor de marketing até mesmo a questão da qualidade da formação. Um curso de graduação que não está somente atento, mas com condições de dar resposta rápidas e eficientes para problemas e necessidades funcionais que surgem como possibilidade de inserção no mercado profissional é desejado por um consumo cada vez mais ávido por praticidades instantâneas. O tempo de resposta como em uma conexão virtual com o mundo, importa.

Ao que tudo indica, nesta linha de ação, os operadores da flexibilidade e inovação como diferenciais de mercado que implicam a sustentabilidade dos cursos frente a um mercado de ofertas e como aspectos avaliativos de qualidade, farão das revisões uma realidade cada vez mais constante no cotidiano dos cursos de formação. Com isso, corre-se o

risco de deslocar o sentido das transformações, da uma necessidade de qualificação do processo para uma prática mercadológica, agregando valor pela sua capacidade de adequação ao consumo, sem questionar-se muito sobre o que exatamente está formando.

4.1.2 Qualificação da Proposta e Sustentabilidade do Curso

Ao nos aproximarmos desta situação pelo operador da *sustentabilidade* constatamos o crescimento significativo do mercado das formações superiores nas últimas décadas. Isto é visível principalmente no setor privado, como resultado de políticas de reestruturação do ensino superior. Com isso, o caráter competitivo de um curso, que está sendo ofertado por uma instituição que necessita ser “consumida” está em pauta nas reestruturações.

Foi notável a recente expansão do sistema de educação superior brasileiro. Alguns poucos números o demonstram. Em 1996, havia 922 IES; em 2004, eram 2013 e, em 2007, somavam 2.281. De modo proporcional, cresceu o número de matrículas: 1.868.529, em 1996; 4.163.733, em 2004, e 4.880.381, em 2007. (...) Com efeito, no Brasil, essa grande e contínua expansão se deu notadamente por via da privatização, tendo como pólo privilegiado o ensino de graduação. Em 1996, havia 211 IES públicas e 711 privadas. Em 2004, eram 224 as públicas e 1.789 as privadas. Segundo o Censo divulgado pelo INEP, em 2007 o Brasil contabilizava 2.281 IES, sendo privadas 89% do total; dos 4.880.381 estudantes, 73% estavam matriculados em IES privadas, sendo 2.644.187 em Universidades (54%), 680.930 nos Centros Universitários (14%) e 1.555.256 em Faculdades isoladas (32%), geralmente de pequeno porte. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 197/8)

Esta situação tem sido apontada por muitos autores como a demonstração factual do processo de privatização do ensino superior no Brasil mesmo com um aporte de recursos e novas contratações nas IES públicas nestes últimos anos. Programas recentes que favorecem a inclusão no ensino superior como o Pro Uni também são avaliados dentro deste prisma. Além disso, pertinente à forma como se concebe aqui o neoliberalismo, não há garantia que a administração das instituições públicas pelo Estado faça movimentos diferenciados desta forma de governo. Fundações privadas, prêmios por produtividade, certificações internacionais de qualidade, entre outros são realidades que denunciam a presença de uma privatização não somente com o crescimento da rede privada, mas com os modos de pensar e agir dentro das instituições públicas estatais. (MANCIBO, 2004, GENTILI, 2001, SGUISSARDI, 2002)

Esta situação entre instituições públicas e privadas podem trazer ao leitor uma indagação sobre a emergência de uma distinção que este trabalho deveria dar conta. Esta indagação nos permite esclarecer duas questões. Em primeiro lugar, em estudos e trabalhos

como os referidos acima, a discussão da privatização aponta para uma intervenção dos princípios neoliberais e a racionalidade econômica nas instituições públicas. Ou seja, além do mercado das formações acadêmicas estar caracterizado pela oferta privada de ensino superior, as instituições públicas estão constituindo práticas que tem a lógica da individualidade, da eficiência, da competitividade interna e externa, da educação como um produto de mercado independente de sua natureza estatal. O que está sendo posto em discussão é a mercantilização do ensino para além da natureza pública ou privada das instituições formadoras. Com isso em vista, a distinção entre instituições públicas e privadas segue um princípio de classificação que não é reconhecido pela governamentalidade que este trabalho deseja considerar. Embora seja importante pelas suas especificidades a distinção entre as naturezas das instituições não é ponto crucial para o debate sobre a privatização.

Em segundo lugar, esta indagação e a reflexão acima, também permitem supor que o operador *sustentabilidade* não se refere somente à condição financeira de sobreviver, mas à inscrição dos cursos e instituições em um regime de verdade e indicadores de qualidade dos quais dependem sua legitimação como agência formadora, independente de suas classificação e de sua natureza pública ou privada.

Assim, não há como afastar a máxima - pois é resultado de um discurso que se inscreve em um regime de verdade sobre o real, - de que todos os cursos, inclusive os de instituições públicas, estão comprometidos a assumir esta realidade de mercado com hegemonia da oferta em instituições privadas e bastante inflacionado. É necessário diferenciar-se para sobreviver e este é um dos grandes desafios que as próprias gestões das universidades colocam aos cursos em reestruturação. Se a sustentabilidade é uma preocupação para as instituições, não será diferente para suas unidades de formação, pois é uma contingência inevitável quando se tem o objetivo de permanecer em uma sociedade tecida pelo neoliberalismo.

Nas justificativas apresentadas nos P.P.P.s a sustentabilidade quando tomada pelo seu caráter financeiro, dá possibilidade a um discurso que inclui a demonstração da situação preocupante com os índices de perda progressiva de matrículas e evasão e chega à responsabilizar a reestruturação do P.P.P. como saída para estes problemas. Problemas com um produto que precisa ser reapresentado ao público consumidor. Desde a construção do documento da C.E.E.P. em 1995 e inclusive em alguns dos P.P.P.s convocados para este trabalho, pesquisas com profissionais ou sobre o mercado de trabalho estão presentes como referência da necessidade de atualização e diferenciação deste produto.

A redução do número de matrículas em todo o curso entre 2003/2 e 2006/1 foi de 24%, ou seja, de 2.058 alunos para 1.559. Os dados provam que, em média, apenas 76% das vagas oferecidas neste curso foram preenchidas nos semestres acima referidos. As práticas e as estratégias previstas no Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia têm de buscar respostas para essas questões. (P.P.P. 2, p. 11)

Principais aspectos que justificam a atual revisão curricular:

(...) - As mudanças no mercado e na educação do ensino superior brasileiro, criando a necessidade de adequação à nova realidade e de diferenciação do Curso frente aos concorrentes. (P.P.P. 1, p. 10)

Esta necessidade de estar presente de forma atrativa neste meio, com certo grau de competitividade sugere uma percepção de um risco de obsolescência contínua²⁸ das estruturas curriculares e dos P.P.P.s. Não significa necessariamente discutir a crise, sua “natureza” e possíveis contingências, ou ainda o medida das articulações do curso e das exigências de mercado, mas pode considerar como objetivo fundamental demonstrar a capacidade de requalificação do currículo na busca de um aproveitamento maior por este mercado. Ou seja, suplantar a obsolescência com um produto novo para atender a demanda. É comparável ao fenômeno da qualificação e requalificação dos trabalhadores que produz uma falta constante e uma culpabilização do sujeito pela sua marginalização do sistema.

De acordo com um mercado centrado na competição entre desigualdades, como já foi abordado anteriormente, a prática de inovação é uma condição permanente das formações para combater ou responder a esta obsolescência. As revisões e sua periodicidade cada vez maior começam a serem vistas como modos de capacitar o curso no enfrentamento da sua desatualização, de sua ineficiência, de sua inadequação e para isso, contam com a capacidade de inovação de seus promotores. A teoria do capital humano, componente significativo na governamentalidade neoliberal, sob a tutela da inovação tem aqui um dos seus pontos de visibilidade. Está indicado o aproveitamento de competências específicas para resolver os problemas destas reestruturações e conduzi-las de maneira adequada. Os especialistas em ensino e professores coordenadores assumem exigências de especialistas em reestruturações curriculares e gerentes de promoção de um produto.

Para a psicologia enquanto curso de formação e a prática profissional, esta realidade trouxe desafios significativos no que diz respeito ao atravessamento da necessidade de

²⁸ Segundo Churchill e Peper (2000, p. 42) a obsolescência planejada “significa que a empresa construiu os produtos para que não durassem, pelo menos não tanto quanto os compradores gostariam de usá-los”. Schewe e Smith (1982) acrescentam que essa estratégia é usada pelos empresários para forçar um produto em sua linha a tornar-se desatualizado e, depois, aumentar o mercado de reposição. Esses autores entendem que a obsolescência existe em quatro formas: a técnica (quando a empresa efetua melhorias técnicas em um produto); a física (quando os produtos são feitos para durar apenas um tempo limitado); a adiada (quando a empresa possui condições de realizar melhorias tecnológicas, mas não realiza tal introdução até que a demanda pelos produtos existentes não decline, e os estoques não se esgotem); e a de estilo (*quando a aparência física de um produto é modificada para que os existentes pareçam desatualizados*). (Souza, A. et al., 2007, p. 5) (o grifo é meu)

demonstração e comprovação, inclusive em termos de valores financeiros, da sua eficiência enquanto produto. Para um campo do conhecimento que trabalha com comportamento humano ou subjetividade que nem sempre é considerado um capital de investimento, há sempre um desafio de enquadramento. A história da psicologia como ciência inicia e se desenvolve através do empenho em capturar um objeto tão fugidioso através de instrumento de medição e classificação. Por isso, não há necessariamente estranhamento total com esta exigência, mas também é fato que a psicologia como uma ciência da adaptação, da classificação é duramente criticada e até mesmo combatida dentro e fora dos limites disciplinares.²⁹

Esta necessidade de demonstração de eficiência conta então com pelo menos três complicadores importantes na perspectiva da construção do produto para a psicologia. A natureza subjetiva do objeto de investigação e trabalho, a ausência de formação para administração financeira e a influência das diferentes formas éticas, teóricas, metodológicas e técnicas presentes na psicologia com relação às possibilidades de objetivação, mensuração e classificação das ações profissionais. Independente disso, a formação em psicologia e a própria psicologia, mesmo seus lugares mais avessos à mensuração, precisarão demonstrar sua eficiência e possível sustentabilidade em um mercado que deseja praticidades.

A oportunidade de revisar e atualizar a oferta de um curso enquanto produto é sempre considerado um processo importante de qualificação pelas instituições. Como este movimento irá lidar com a atenção às demandas mercantis, em que medida as atende, em que medida as tensiona, faz dos processos de reestruturação um palco de embate do qual participam princípios pedagógicos, políticos, éticos e de mercado.

Na mesma medida em que as reestruturações curriculares são provocadas pela necessidade de adequação à princípios neoliberais presentes na política para a educação, também são em potência um espaço de resistência e criação de outras formas de ser. Isto não é decidido formalmente pela instituição, pela coordenação de um curso ou mesmo por uma comissão, mas é resultante das condições de possibilidades que os sujeitos têm de decidir sua vida³⁰, das relações de poder como um exercício de liberdade, como um embate de forças.³¹

²⁹ Sobre isso ver ROSE (2008); GUARESCHI; HUNING (2005).

³⁰ Como já referido em relação ao conceito de ética na página 78.

³¹ Relações de poder como define Foucault(1995) como “um modo de ação que não age direta e indiretamente sobre os outros, mas que age sobre sua própria ação.” (p. 243). Ainda “O poder só se exerce sobre “sujeitos livres”, enquanto “livres” – entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidades onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer.” (p. 244)

4.1.3 Crítica e Criação – ferramentas de mercado?

A racionalidade econômica fez uma das observações mais competentes do neoliberalismo como forma de governo trata sobre a condição política das populações, de uma economia política da subjetividade humana na definição das práticas sociais. As estratégias de significação subjetiva e de desenvolvimento de um capital humano que foram pensadas e propostas no bojo da reestruturação produtiva (gestão e valorização da criatividade e participação dos trabalhadores) já denunciavam que este caráter político, esta subjetividade também é um campo arriscado para o controle em função de sua imprevisibilidade e complexidade. É nesta perspectiva que uma revisão curricular pode também ser uma oportunidade de invenção e não somente de inovação.

Mas como distinguir estes enfrentamentos ou movimentos de resistência e criação no momento em que autonomia, criticidade e verificação estão ressignificadas pelo governo neoliberal? Por exemplo seria difícil fazer isso através dos P.P.P.s convocados para este trabalho, pois implicaria conhecer cada processo e como se constituíram os gradientes de forças, as contingências específicas para qualificar em que medida e mesmo em que momentos, em que propostas específicas, em que áreas as reestruturações são reativas e criativas. Esta questão provoca o conceito de “caixa-preta”³² no sentido que propõe Latour (2000). Conteúdos sobre a formação das comissões de revisão, em relação às relações institucionais, suas tensões e dificuldades, sobre a forma de gestão das coordenações, entre outros fazem parte desta caixa.

Sem poder avaliar a extensão destes conteúdos guardados através dos documentos convocados, aqui se lança mão da implicação deste autor com o tema e em processos de reestruturações curriculares. Como já descrita, esta implicação não está no ALEPH, mas é uma posição privilegiada para enxergá-lo. Permite perceber a presença destes conteúdos mesmo que não estejam escritos, ou ainda, cria as condições para uma determinada interpretação.

Os P.P.P.s são constantes em afirmar que o documento é resultado de um coletivo, de uma comunidade, de um conjunto de experiências que imprime legitimidade ao documento e suas deliberações. Ao mesmo tempo, ao assumir também resistências à mudança, equívocos

³² “A expressão caixa-preta é usada em cibernética sempre que uma máquina ou um conjunto de comandos se revela complexo demais. Em seu lugar, é desenhada uma caixinha preta, a respeito da qual não é preciso saber nada, senão o que nela entra e o que dela sai” (LATOURE, 2000 in HUNING, 2008).

em projetos anteriores que precisam ser corrigidos, etc. permitem uma interpretação do quanto esta suposta legitimidade tem de violenta³³. Na interpretação possível a partir da experiência deste autor, os processos de reestruturação, já na formação da comissão de revisão até a redação do documento final as possibilidades de conservação e criação estão presentes. A formação de grupos que se vinculam à diversas racionalidades e posições políticas se apresentam muitas vezes a partir das diferentes psicologias.

Não obstante, o desafio mais complexo não é representado pelos enfrentamentos entre “grupos” identificados através de propostas diferentes (por exemplo, neoliberais e não neoliberais), mas é quando, no exercício da produção e criação de um novo currículo, princípios considerados com ancoragens distintas e conflitivas se faziam sentir ocupando um mesmo lugar ao mesmo tempo sob o abrigo de uma racionalidade econômica ou ainda invertendo sua função na legitimação de ações consideradas mercantis ou de resistência.

Estes desconfortos, quando tomados a partir da noção de embate de forças, podem ser percebidos nos projetos políticos pedagógicos através de fundamentos e justificativas ao longo do texto que parecem equalizar antigas bandeiras de revoluções e necessidade de sobrevivência econômica. Neste momento, o movimento de intervenção e significação de áreas ou realidades consideradas não econômicas pela economia política como propôs Foucault (2008a) em relação à teoria do capital humano, pode ser estendido enquanto uma técnica de governamentalidade, enquanto modo de fazer pensar e fazer viver.

É reconhecido e ressaltado o compromisso da formação da psicologia com o espírito crítico, o fazer ético e a cidadania. No documento da Comissão de Especialistas de 1995, nas diretrizes curriculares e nos currículos lidos estão presentes na forma de princípios, objetivos e perfis as características que parecem imprimir à formação de psicologia e ao seu fazer profissional uma forte ação transformadora.

(...)construir e desenvolver o conhecimento científico em Psicologia, por meio da compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do País. (P.P.P. 01, p.12)

Com base nessa concepção, busca-se uma sintonia com uma formação global e crítica para os envolvidos no processo de formação, tendo como objetivos precípuos capacitá-los para o exercício da cidadania, promoção do bem-estar e transformação de realidades que comprometam a dignidade e convivência. (P.P.P. 03, p. 11)

Espera-se deste profissional uma compreensão diversificada dos fenômenos psicológicos e do ser humano mediante sua complexidade e multideterminação, uma postura crítica sobre os aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos, em âmbitos local, regional e/ou nacional. (P.P.P. 04, p.19)

³³ Violência como entende Foucault (1995) “Uma relação de violência age sobre um corpo, sobre as coisas; ela força, ela submete, ela quebra, ela destrói; ela fecha todas as possibilidades; não tem, portanto, junto de si outro pólo que não aquele da passividade; e, se encontra uma resistência, a única escolha é tentar reduzi-la” (p. 243).

Quais as condições que fazem emergir um discurso tão forte em relação à necessidade da crítica e transformação social? Qual regime de verdade este discurso quer afirmar? Como este discurso sobrevive em uma governamentalidade neoliberal? Estes são os desconfortos e mal estares que não são explicitados nos projetos e, ao contrário, são assumidos dentro de uma estratégia de sobrevivência. Se por um lado garante a potência da transformação através do discurso, por outro lado, é assumido o risco deste discurso ser ressignificado a partir do mercado como um lugar da verdade.

Neste sentido Bernardes (2004) ao analisar documentos relativos ao período que antecede e consolida a proposta das diretrizes curriculares, afirma que

Tentativas de renovações são realizadas nesse processo, objetivando construir outras redes, outras tramas, outras formas de fazer Psicologia (que possivelmente não seriam caracterizadas como *Psicologia*), outros sentidos para o fazer psicológico, tanto acadêmico quanto profissional. Em suma, argumenta-se que tais *tentativas de renovações* são *cooptadas* pelo fundacional (discurso hegemônico), quando do debate atual da formação em Psicologia no Brasil. Na análise da documentação sobre a formação em Psicologia no Brasil, caracteriza-se como fundacional, como originário do campo de saber e da profissão (conseqüentemente da formação), o discurso hegemônico orientado pela tradição da Psicologia Aplicada, com implicações específicas no que diz respeito às concepções de ciência, ser humano, construção de conhecimento, formação e profissão. Seus *repertórios lingüísticos* se modificam ao longo do tempo, se adaptando aos novos sentidos emergentes, mas os princípios básicos que os sustentam se mantiveram inalterados. Trata-se de um discurso que promove muitas *permanências* nos sentidos produzidos na formação em Psicologia, além de apresentar uma concepção desenvolvimentista na própria formulação curricular. (p. 129)

A definição de objetivos e perfis em um P.P.P. é uma possibilidade eminente de demonstrar sua capacidade de ser uma resposta imediata à exigência de um tempo de globalização do capitalismo neoliberal. É possível apresentar um curso que forma profissionais com competências adequadas à agilidade, à multivalência e flexibilidade desejadas para a resolução de problemas. O perfil crítico e exercício reflexivo são componentes destas competências, mas enquanto exercícios aplicados à uma prática, a uma ação ou ainda, uma inovação.

A criatividade e empreendedorismo desejáveis para uma profissão na abertura de novos mercados passam obrigatoriamente pela capacidade de leitura crítica e visão de conjuntura. Por isso, o desconforto que existe não está relacionado à consideração sobre estas práticas críticas, mas encontra-se nas racionalidades que animam as verdades sobre as quais se assentam as visões de mundo e de realidade das mesmas. Assim, parece haver um acordo tácito sobre o discurso, pois ele pode ser usado para afirmar regimes distintos de verdade, dependendo das suas contingências. A potência de transformação pode levar a diferenciar-se

de si mesmo na busca de outros modos de ser ou diferenciar-se dos outros enquanto uma exceção que confirma a regra, mas vende. O texto dos P.P.P.s no que diz respeito à objetivos e perfis de egressos, emerge de paradoxos que vivem e fazem viver no cotidiano das formações.

Mesmo frente às considerações feitas até agora, importante ressaltar que não se trata de uma falsidade ideológica ou mesmo um texto que esconde suas verdadeiras intenções. A impossibilidade de prever até que medida é possível manter estas consensualizações, até que ponto é possível entender a crítica e a transformação como práticas do capitalismo, entre outras, são questões em aberto para serem vividas como embate cotidiano das formações. Incoerências, rachaduras e desencontros que fazem parte desta complexidade política e que estão na “caixa preta” das reestruturações.

No caso específico da psicologia, as diferentes aderências a este princípio da inovação que tem a aplicabilidade, a utilidade como valor apresentam-se também através das linhas teóricas e abordagens metodológicas. O debate sobre a característica não empreendedora da psicologia e a necessidade de *aprender a ser*³⁴ toma seu lugar como dificuldade a ser vencida ou forma de resistência. Diante das reestruturações curriculares e a responsabilidade com a sustentabilidade, a inovação dos cursos, enfim, frente a uma governamentalidade neoliberal, é possível encontrar interpretações sobre este fato utilizando alguns referenciais da própria psicologia. A psicologia não consegue *sair do luto, lamentar-se e afirmar o sintoma* de uma formação despreparada para os desafios de um novo tempo. Com isso, perde o tempo e a condição de propor novas práticas.³⁵

Esta situação permite pelo menos duas linhas de considerações que não são necessariamente excludentes. Uma é tomar esta afirmação como uma verdade sobre uma deficiência a ser superada, ou seja, assumir que a psicologia e a formação, considerada em suas potencialidades e seus limites, foram constituídas a partir da noção de uma ciência moderna, linear. Com isso, a rigidez e inflexibilidade ou a reflexão sem objetividade com que adere à noção de estrutura ou mesmo à ideologias, lhe conferem dificuldades para lidar com uma realidade em rede, flexível, dos fluxos, interdisciplinar com alta velocidade de transformação e aplicação prática.

³⁴ Esta expressão foi tomada dos “Quatro pilares da Educação” (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser) proposto por Jacques Delors em relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o Século XXI. Publicado em livro: Delors, J. Educação: um tesouro a descobrir. Unesco, MEC, Cortez Editora, São Paulo, 1999.

³⁵ Esta foi uma das interpretações que estava presente em um parecer sobre uma proposta preliminar de Projeto Político Pedagógico organizada por uma comissão que este autor participou.

Outra possibilidade é perceber o quanto, junto a outras ciências e práticas que desde o século XIX vêm denunciando a instrumentação da razão pela economia, existe uma psicologia que tem sido combatida ou pelo menos administrada a partir de um governo liberal em função de sua potência de diferenciação. Talvez isto também explique, tanto quanto o argumento anterior, o despreparo frente às exigências de inovação. Coloca a possibilidade que, junto com os sintomas da psicologia, também estão as escutas surdas de uma racionalidade que por vezes parece utilizar a desqualificação como técnica de governo. Talvez não seja então, somente as inovações sobre a formação em psicologia e seus objetivos presentes nos P.P.P.s que estão inadequadas ou incompetentes ou mesmo ininteligíveis, mas as escutas institucionais comprometidas com um regime de verdade também podem estar despreparadas ou seletivas para as diferenças no que se refere ao que se considerada inovação, crítica e ética.

Na continuidade dos P.P.P.s resultantes das reestruturações curriculares, os operadores nos permitem ver e considerar sobre outros aspectos.

4.2 UM MODO DE SER

4.2.1 – Flexibilidade e Competência

A partir da L.D.B. de 1996 sob as contingências em que foi promulgada, a educação brasileira se voltou fortemente para o debate sobre a formação por competências dentro de uma série de medidas de atualizações consideradas necessárias.

As políticas educacionais em países periféricos sempre foram fortemente influenciadas por movimentos e reformas de países centrais. Podemos afirmar, contudo, que esse fenômeno vem se acentuando significativamente na última década como parte dos processos de globalização da economia e de mundialização da cultura. Tais processos produzem discursos que condicionam as políticas educacionais em nível local, fortemente influenciadas pelos interesses econômicos. O currículo por competências, a avaliação do desempenho, a promoção dos professores por mérito, os conceitos de produtividade, eficiência e eficácia, entre outros, disseminam-se nas reformas educacionais em curso no mundo globalizado. (DIAS & LOPES, 2003, p. 1157/8)

No documento apresentado pela Comissão de Especialistas em Ensino de Psicologia em 1995, posicionando-se na defesa de que as “escolas atuem em relação com as demais instituições econômicas e políticas e não em um vácuo político e social” organizam dez diretrizes para a formação em psicologia que, principalmente em suas sugestões de operacionalização existem propostas que serão aproveitadas na construção das diretrizes

curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia baseadas fundamentalmente na formação por competências.

Uma primeira consideração em relação à educação para e por competências: mesmo não obrigatória esta escolha pedagógica tomou nos últimos anos um lugar como forma de regulação da correção e qualidade dos cursos frente ao mercado e a pretensão em ser competitivos, pois além da clara relação com os princípios requeridos pelas reestruturações neoliberais – como se demonstrará – ela tem uma relação direta com a empregabilidade.

É o operador da flexibilização que nos permite repousar olhos atentos ao que acontece nesta situação, pois o conceito de competência surge no bojo das mudanças ocorridas a partir da reestruturação das organizações produtivas no enfrentamento da crise do capitalismo e do taylorismo fordismo a partir da década de 1960.

A noção de competências, independente das diversas formas que assume, deriva do postulado básico de que existe uma grande diferença entre dispor de estoques de recursos cognitivos, técnicos e relacionais e conseguir mobilizá-los, articulá-los e utilizá-los de modo operativo e eficaz na realidade prática do trabalho ou mesmo da vida social. O termo competência tem sido utilizado identificar, classificar e nomear capacidades pessoais de operacionalização e de efetivação eficiente desses recursos diante de situações concretas. (MACHADO, 2002, p. 93)

Como já foi visto, na medida em que surge a necessidade de um colaborador que além de ser criativo e inovador possa apresentar-se como resposta a um multitarefismo, capaz de regular o processo e resolver problemas imediatos, diferente do controle externo e rigidez das organizações tayloristas, a qualificação técnica começa a não ser mais a única exigência sobre o trabalhador.

No contexto de mudanças a que nos referimos, a qualificação tem sido tensionada pela noção de competência, em razão do enfraquecimento de suas dimensões conceitual e social, em benefício da dimensão experimental³⁶. A primeira porque os saberes tácitos e sociais adquirem relevância diante dos saberes formais, cuja posse era normalmente atestada pelos diplomas. A segunda porque, em face da crise do emprego e da valorização de potencialidades individuais, as negociações coletivas antes realizadas por categorias de trabalhadores passam a se basear em normas e regras que, mesmo pactuadas coletivamente, aplicam-se individualmente. (RAMOS, 2002, p. 402)

A flexibilização também atinge as questões de direitos trabalhistas e políticas salariais e implica sobremaneira o mercado de trabalho através do tipo de exigências associadas às

³⁶ A autora se refere aqui ao equacionamento feito por Schwartz (1995) que propõe três dimensões para a qualificação: conceitual, social e experimental. Conceitual refere-se à função do registro de conceitos teóricos e formalizados, associando-a aos títulos e diplomas. Social refere-se ao âmbito das relações sociais entre conteúdos das atividades e classificações hierárquicas e ao conjunto de regras e direitos do trabalho construídos coletivamente. Experimental refere-se ao “conteúdo real do trabalho, em que se inscrevem não somente os conceitos, mas o conjunto de saberes postos em jogo quando da realização do trabalho.” (RAMOS, 2002, p. 401/2)

ofertas de emprego. Neste sentido a noção de competência se apresenta como uma forma de construir uma nova ordem de valores e de legitimação das ações referentes ao mundo do trabalho e tudo que a ele se refere.

No contexto atual da crise do capital – que atinge por extensão a realidade do trabalho e de modo particular o assalariado -, esta noção vem compondo, ao lado de outras como qualidade, excelência, competitividade, empregabilidade, trabalhabilidade, laboralidade, uma orientação discursiva e proposições que têm sido utilizadas como eixo normativo na elaboração e implementação de políticas voltadas para o trabalho, o emprego e a educação. Ela tem sido utilizada como um dos instrumentos de transformação de comportamentos institucionais e individuais orientada à adaptação ao contexto social atual, caracterizado por profundas modificações nos processos concorrenciais, no mundo do trabalho, nas formas de regulação da relação entre oferta e demanda de força de trabalho e nas estratégias de mobilização dos trabalhadores. (MACHADO, 2002, p. 93)

Na maior parte das análises sobre o surgimento das competências, as organizações produtivas aparecem como palco desta emergência colocando no debate a desqualificação e despreparo dos trabalhadores para enfrentar um mundo globalizado e uma prática flexível de trabalho, implicando a formação. A noção de competência é uma das formas mais estratégicas na reestruturação da relação entre educação e formação para o trabalho. Segundo Tonetto e Gomes (2007) mesmo tendo surgido nos Estados Unidos na década de 1960 (WESSELINK et al, 2004 in TONETTO E GOMES, 2007) foi justamente a insatisfação com os trabalhadores e os candidatos a empregos no Reino Unido na década de 1980 que impulsionou a chamada educação por competências.

Se a crise trouxe uma necessária reestruturação onde os princípios de uma racionalidade neoliberal surgem como formas de sobrevivência das economias e como modos de governo dos sujeitos, rerepresentando o capitalismo globalizado, a mercantilização e privatização de serviços e subjetividades, onde a educação também concorre como serviço a ser regulado pelo mercado, nada mais coerente considerar a formação a partir da lógica do mercado e de suas necessidades com os trabalhadores.

Esta realidade já foi mencionada durante toda a trajetória de transformações pelo que passou a educação nos planos de desenvolvimento incentivados pelos organismos internacionais e de propostas como o processo de Bolonha, onde a educação pela prática e continuada, a formação por competências, entre outros já faziam parte das preocupações com a empregabilidade e aproveitamento da mão de obra pela demanda de mercado. No Brasil as competências tanto no âmbito das organizações produtivas e na educação chegaram quase ao mesmo tempo.

Segundo Machado (2002) a institucionalização das competências passa primordialmente pela ação política do Estado. Um Estado que se retirava cada vez mais da

responsabilidade sobre a educação e proponha um planejamento e avaliação sobre padrões de qualidade do ensino baseado em competências. Segundo esta autora, são muitos os documentos como leis, decretos, resoluções de áreas distintas como educação, ciência e tecnologia, trabalho e emprego e saúde onde a adoção da competência como um referencial instituído de qualidade está presente de forma clara ou implícita. No mesmo ano (1990) que se apresenta o Programa brasileiro de qualidade e produtividade e Programa Nacional de Qualificação e Certificação (PBQP) é criado o Sistema Nacional de Educação Básica todos utilizando a noção de competências. Processos como o Exame Nacional de Curso (provão) e a própria L.D.B. inclusive com a flexibilização que significou a adoção de diretrizes curriculares no lugar do currículo mínimo, estavam imersos neste debate sobre a necessidade da adoção de uma pedagogia da competência como modo de preparar melhor os alunos para o mercado de trabalho.

Um dos autores acolhidos por educadores e especialistas brasileiros como representante de uma pedagogia das competências, Perrenoud (2005) relaciona esta abordagem com uma posição crítica da função da escola, do aproveitamento dos conhecimentos respeitando a realidade práticas dos educandos, da necessidade do desenvolvimento de competências para autonomia, enfim, como uma abordagem com vínculos claros com a cidadania e a inclusão social. Trata-se de uma posição não somente no âmbito da educação, mas que se dedica a discutir como a educação está inserida no conjunto das práticas políticas e sociais.

Mesmo que esta relação competência-cidadania não possa ser negada, a concepção do que seja cidadania pode ser discutida. Ao adotar uma definição de competência que sobrevaloriza condições individuais de enfrentamento de realidades práticas, que mesmo discutindo criticamente o papel da escola não rompe com o conceito de instituição de formação de sujeitos competentes para garantir sua inclusão e não ser explorado como um caráter redentor, entre outros aspectos que caracterizam seu pensamento é possível perceber as bases neoliberais no seu pensamento (PASQUALINI; MARTINS, 2008).

Não obstante, reitera-se novamente para não permitir uma interpretação dicotômica entre boas e más escolhas, que a adesão a um conjunto de princípios neoliberais em qualquer campo não pode ser tomado como politicamente incorreta ou mesmo teoricamente equivocada. Pelo contrário, quando se considera o neoliberalismo uma forma de governo as práticas políticas fazem parte do seu cerne. Como já foi visto aqui ao discutir a crise da segunda metade do século, não foram abordados somente setores econômicos, mas o debate era sobre a democracia, sobre a cidadania e a governabilidade. Portanto, Perrenoud e a análise

de sua obra e a participação nos rumos da educação brasileira assinalam que a adoção de competências, ao aproximar a educação da formação para o trabalho, tem consigo uma visão de sociedade, uma posição política, uma proposta em relação aos modos de vida. Pode-se discordar, concordar, analisar criticamente, mas em nenhum momento se pode negligenciar o lugar estratégico da noção de competências do ponto de vista de um governo.

Por isso a necessidade deste esclarecimento mais demorado sobre o caminho que a noção de competência trilhou para chegar até os momentos de reestruturação. Tudo o que ela significa na gestão da relação da educação com a preparação para o trabalho, a subordinação das práticas pela racionalidade econômica e um estratégia importante para um governo neoliberal estão presentes nas diretrizes curriculares que animam e provocam as revisões dos projetos políticos pedagógicos e os currículos.

As diretrizes curriculares nacionais para graduação em psicologia distinguem competência de habilidade e por vezes ainda, de conhecimento.

Art. 4º A formação em Psicologia tem por objetivos gerais dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades gerais: (...)

Art. 5º A formação em Psicologia exige que a proposta do curso articule os conhecimentos, habilidades e competências em torno dos seguintes eixos estruturantes (...)

Art. 6º A identidade do curso de Psicologia no país é conferida através de um núcleo comum de formação, definido por um conjunto de competências, habilidades e conhecimentos.

Art. 8º As competências reportam-se a desempenhos e atuações requeridas do formado em Psicologia, e devem garantir ao profissional um domínio básico de conhecimentos psicológicos e a capacidade de utilizá-los em diferentes contextos que demandam a investigação, análise, avaliação, prevenção e atuação em processos psicológicos e psicossociais, e na promoção da qualidade de vida. (BRASIL, 2004)

Frente à constatação que a noção de competência junto com habilidade e conhecimento está explicitamente apresentada nas diretrizes curriculares para psicologia como documento de orientação e regulação para as reestruturações curriculares, acontece uma provocação imediata ao pensamento: o trabalho com estes conceitos será mais fácil para a psicologia, pois emergem e participam deste campo do conhecimento desde há muito tempo junto às discussões sobre inteligência, habilidades cognitivas e comportamento, assim como as teorias da aprendizagem.

As *Pedagogias Psicológicas* agrupam perspectivas teóricas que vão do Construtivismo à Psicologia Cognitiva de processamento de informações. São as perspectivas que centralizam no indivíduo (reduzido a um conglomerado de esquemas e processos cognitivos) a total responsabilidade pelas ações no mundo. Toda a perspectiva de construção de novas diretrizes curriculares no ensino superior ditadas pela LDB gravita em torno de concepções relacionadas às *Pedagogias Psicológicas*. Principalmente as concepções derivadas das obras de Perrenoud

(2002; 2001) e Thurler (2001), quando centram todo o processo de aprendizagem na questão das *competências* e das *habilidades*. (BERNARDES, 2004, p. 31)

Mas, mesmo antes do debate sobre a compreensão dos conceitos ser ou não um problema, o modo como esta noção percorre outros territórios para chegar até as diretrizes para formação em psicologia como uma pedagogia carregada de significados e atravessamentos que extrapolam o conceito técnico utilizado é o que provoca um estranhamento. O novo não está no conceito, mas como ele foi apropriado em uma racionalidade econômica. Deste simples fato, surge uma primeira questão: o conceito foi capturado pelo sistema neoliberal e violentado em seu caráter de isenção política ou esta aproximação e adequação somente revela que em nenhum momento os conceitos da psicologia estavam desprovidos de posições políticas resguardadas sob a égide de uma neutralidade?

Na perspectiva que nenhuma prática tem como isentar-se de seu caráter político, o conceito de competência trabalhado pela psicologia da aprendizagem parece não ter apresentado resistências de ser utilizado como estratégia neoliberal, pelo contrário, os debates e críticas não se dirigem ao seu equívoco como conceito teórico, mas a função desta noção como instrumento da racionalidade econômica em diversos campos.

Este aproveitamento dos termos nas diretrizes curriculares acontece independente das variações e polissemia que apresentam dentro e fora dos limites disciplinares da psicologia, o que sugere que a fidedignidade conceitual é menos importante que a função que o conceito tem como instrumento de governo. Inclusive, nas oportunidades em que a psicologia utiliza o conhecimento produzido em seu campo sobre competências e habilidades para entender a proposta das diretrizes, surgem indícios de que este documento não se posiciona sobre as diferenças com que os termos competências e habilidades têm sido tratados pelas diferentes linhas de estudo e investigação. Em um artigo de análise sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Primi e cols. (2001) consideram do ponto de vista de diferentes correntes explicativas da inteligência as competências e habilidades avaliadas pelo exame, suas aproximações, possibilidades e limites, destacam estas diferenças sobre os conceitos de competência e habilidade:

Como foi mencionado, esta nomenclatura tem sido usada por pesquisadores europeus (Perrenoud, 1997) e norte-americanos (Carroll, 1993), mas o conceito associado aos termos difere para ambos, tendo em vista que o que os europeus denominam como competência, os norte-americanos têm denominado como habilidades cognitivas. (PRIMI e cols., 2001, p.157)

Em um trabalho dedicado a discutir os conceitos de habilidades e competências para desenvolver na capacitação de psicólogos presentes nas diretrizes curriculares, Santos et al. (2009) além de demonstrar a polissemia do termo competência e as variações dos seus contextos e encontros com o conceito de habilidade, concluem pela condição confusa dos termos no documento.

No caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia, e mais especificamente no caso do Artigo 4º do documento, essa clareza é importante. Entretanto, nem esses conceitos e nem as descrições de aprendizagens que compõem o artigo estão explicitados com clareza e precisão suficientes. Há ambiguidade na utilização dos termos “conhecimento”, “competência” e “habilidade”, o que dificulta identificar as relações estabelecidas ou possíveis entre eles, bem como distinguir os fenômenos a que eles se referem. (SANTOS et al, 2009, p. 143)

A partir de uma contribuição da Análise do Comportamento, os autores demonstram especificamente em cada artigo que os termos possuem inserções as suas imprecisões e propõe, até mesmo pelos questionamentos existentes, a substituição por outros termos - como comportamento - que podem ser mais precisos em relação ao que o documentos pretende. Na argumentação existe uma interpretação sobre as imprecisões e a necessidade de substituição que merece ser ressaltado.

A expressão “ensino de competências e de habilidades” envolve conceitos que se referem mais a graus de perfeição (eficácia, qualidade) de um comportamento do que um objeto específico. Por isso é mais propriamente um adjetivo do que um substantivo, à medida que qualifica um desempenho. (idem, p. 139)

Mesmo que a corrente teórica comportamental não faça parte da sustentação deste trabalho, é interessante perceber que, ainda que em análise a partir de seu “ambiente” teórico os termos competência e habilidade possuem imprecisões nas diretrizes e mais, se definem melhor na direção da eficácia e qualificação de um comportamento ideal do que como proposta pedagógica. A utilização direta desta argumentação do ponto de vista de uma governamentalidade neoliberal possibilita a interpretação do quanto as diferenças conceituais e polissemia dos termos que causam uma imprecisão de sua utilização nas diretrizes curriculares para psicologia são superadas pela função exercida por estes termos como componentes de uma técnica de governo.

A possível interpretação é de que, enquanto pesquisadores, educadores se preocupam em definir melhor os termos competência e habilidades nas diretrizes nacionais para a psicologia, uma concepção que emerge do mercado de trabalho e a necessidade de competência produtiva é o que ganha espaço no documento. Assumir a necessidade de conduzir os conceitos do campo do comportamento e da aprendizagem na direção do conceito

de competência ressignificado a partir da racionalidade econômica, além de inscrever-se em um regime de verdade sobre a sobrevivência em um mundo globalizado pelo capitalismo, cria condições para o manejo das diferenças e imprime pro atividade ao processo.

Em relação a estas condições, o que se destaca é o modo como a adoção das competências e habilidades sem questionamentos sobre suas diferenças e limites permite a superação de outras diferenças no âmbito da psicologia e dão agilidade à tomada de decisão. As diretrizes curriculares em nenhum momento assumem explicitamente a indicação de uma pedagogia da competência, mas não deixam dúvidas que a formação do psicólogo deve desenvolver-se a partir de um determinado conjunto de competências e habilidades, como já foi mencionado. Os P.P.P.s convocados neste ALEPH traduzem em parte esta mesma situação. Com uma exceção que afirma sua filiação ao ensino por competências, os P.P.P.s abrigam a adesão silenciosa como um *continuum* das diretrizes e das obrigações com o desenvolvimento das competências indicadas. A manifestação dos P.P.P.s sobre quais são as competências que devem ser desenvolvidas, cita rigorosamente o texto das diretrizes. Chama a atenção que um documento apresentado como base legislativa, mas que pretende ser instrumento de flexibilização e liberdade de criação para as formações e suas especificidades, é rigorosamente copiado em relação às competências e habilidades. Mesmo em um domínio do conhecimento em que se encontra certo acúmulo de discussões sobre as diferenças e aproximações dos termos.

Se pode questionar: mas não deveria ser assim? Uma resolução com força de lei não é para ser cumprida? Sim, não há como diferir das orientações sobre a formação e as indicações feitas sobre as competências no sentido da construção de uma versão mínima comum para a profissão em um país tão diverso e vasto. Mas a legalidade, as leis e o direito também estão presentes nas políticas de uma governamentalidade, então a obediência à lei não impossibilita que outras questões também estejam presentes.

Esta prática de obediência na construção dos P.P.P.s incluindo seu o aproveitamento direto como recurso para a escrita pode surgir como forma de superação das diferenças e disputas no campo da psicologia. Uma superação que sob a perspectiva da relação de poder como “uma ação sobre a ação, sobre ações eventuais, ou atuais, futuras ou presentes” (FOUCAULT, 1995, p. 243) pode ser considerada efeito de um consentimento.

Ao consentir calar sobre a controvérsia das diretrizes e habilidades, também se mascara o exercício da disputa de poder inerente às relações que travamos todos os dias, especialmente no caso dos coletivos institucionais, assim como são negligenciadas as disputas entre correntes e práticas da psicologia. Ao assumir como obrigação o desenvolvimento das

competências indicadas nas diretrizes, as reestruturações aproveitam a estratégia para lidar com um mal estar produzido pela disputa e assumem o risco de criar condições para uma determinada governamentalidade que não é necessariamente escolha dos sujeitos que as compõe.

Por meio da perspectiva da lógica neoliberal, associada a concepções conservadoras de educação e de aprendizagem, o currículo é definido como meio, instrumento, via de acesso a determinados fins. Essa concepção minora o valor dos currículos, transformando-os em ferramentas manipuláveis de acordo com os objetivos que se quer estabelecer, desqualifica e descola a relação entre a formação e a cultura, tentando transformar o currículo em uma peça técnica, neutra, apolítica. Em decorrência disso, a reforma curricular é percebida como mudança de disciplinas ou, atualmente, como definição de *competências* e *habilidades*. O processo se mantém da mesma forma: ao invés de modificar conteúdos por meio de disciplinas, modificam-se *competências*, também por meio de disciplinas. Essa postura não abre espaços para pensar mudanças curriculares como um processo em que se mesclam relações de poder, redes e jogos de interesses, fruto de negociações de sentidos entre seus variados participantes. (BERNARDES, 2004, p. 37/8)

O desconforto das disputas é enviado para dentro da racionalidade econômica que anima o governo neoliberal, ou seja, se não é possível discutir as diretrizes, teremos de encontrar estratégias de consensualização dentro delas. Como exemplo desta situação se pode lembrar as considerações feitas anteriormente sobre a resignificação de princípios políticos e éticos nos P.P.P.s. A presença das competências consideradas desta forma nos projetos pedagógicos dos cursos de formação em psicologia ajuda a perceber a governamentalidade como força viva de atração e poder apresentando-se como uma saída conveniente para a realidade de um ensino superior que necessita reestruturar-se para o mercado.

O convívio entre as diferentes psicologias também fica mais fácil a partir da consideração politicamente correta de que todas têm lugar e formas de participar junto ao projeto de qualificação da formação enquanto produto. Se a questão é uma formação para o exercício do enfrentamento de realidades complexas que se coloquem como problemas a serem desenvolvidos onde a capacidade individual tem um lugar especial, é possível garantir um lugar paralelo em importância e dimensão para as diferentes formas da psicologia sem que este debate se dê no âmbito da avaliação de qualidade ética destas psicologias. A regulação será feita fora das discussões “internas” que parecem não ter fim. O mercado e sua livre concorrência serão os juízes da adequação e pertinência destas práticas.

Cabe a dúvida se esta foi uma estratégia competente da psicologia que quer reinventar-se para o século XXI mudando o foco da disputa ou se tergiversou e “deu a volta” sem romper ou transformar efetivamente sua realidade, fragilizando sua capacidade de apresentar-se como um diferencial para concorrência no mercado das práticas profissionais.

Assim, esta situação com as diretrizes e habilidades nas diretrizes curriculares para graduação em psicologia, permite e afirma a emergência do conceito de competências que tem sido trabalhado por uma política econômica que não se interessa tanto pelas mazelas conceituais tanto quanto se preocupa com o aproveitamento mercantil das formações. Este conceito de competência entendido como a mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes para o enfrentamento de situações práticas em sua complexidade (FLEURY E FLEURY, 2001) na ótica do desempenho individual, ou mesmo da competência-capital como propõe Foucault (2008b) apresenta-se como conceito que abriga todos os outros como, por exemplo, habilidades e conhecimentos. É desta forma que este trabalho continuará a análise, considerando a força de emergência deste conceito de competências que se torna o centro das atenções dos P.P.P.s.

4.2.2 – Competências, Empregabilidade e Psicologia

Provocado desta forma, o pensamento pode supor que na adoção da formação por competências a psicologia encontrou estratégias para movimentar-se para além de seus próprios problemas e ser propositiva, mas pode ter assumido dentro de uma racionalidade econômica a eficiência como valor maior. Mas que critérios podem ser usados para comprovar esta eficiência? Um deles é a empregabilidade proporcionada pelas formações. O quanto os cursos criam condições de possibilidades para o aproveitamento dos seus egressos no mercado de trabalho. Ou ainda mais incisivo, o quanto uma formação cria condições de possibilidades para que os egressos de um curso diferenciado sejam desejados pelo mercado.

Independente das críticas que acompanham a relação entre educação formal, mobilidade social e escolaridade, a afirmação da empregabilidade como uma referência de regulação para os cursos de graduação permitem justamente a sustentação do contrário. Se pensarmos que a educação em uma governamentalidade neoliberal foi definitivamente atrelada à formação de trabalhadores para um mercado livre e competitivo, que uma educação para competências é uma estratégia de articulação efetiva destes dois universos na direção de uma utopia liberal, colocar em questão a potencialidade da educação ou mesmo do ensino superior como espaço de construção de condições de empregabilidade é colocar em questão a própria necessidade de existência destas instituições.

De certa forma, esta ameaça de dissolução paira sobre as instituições de ensino desde os questionamentos sobre sua capacidade de qualificar mão de obra no surgimento da pedagogia das competências.

A percepção de que a educação é investimento e que a capacidade produtiva do trabalho é, em grande medida, um meio de produção originado – “Nós produzimos a nós mesmos” (SCHULTZ, 1967, p. 25) – reforça a preocupação com a qualificação do trabalhador, entendida como potenciadora do crescimento econômico e das chances individuais de acesso a melhores postos de trabalho. (BALASSIANO, SEABRA e LEMOS, 2005, p. 34)

Por tudo que já foi contextualizado desde processos como o de Bolonha até o rumo das reestruturações no Brasil, é fácil verificar que a empregabilidade tem um lugar de destaque como princípio regulador da prática formativa. É um conceito chave que articula educação e trabalho e sustenta a pedagogia da competência.

A empregabilidade se incorpora no senso comum como significado que contribui a estruturar, orientar e definir as opções (ou a falta de opções) dos indivíduos no campo educacional e no mercado de trabalho, tornando-se também ‘a’ referência norteadora, o ‘dever ser’ dos programas de formação profissional e, inclusive, das próprias políticas educacionais” (GENTILI, 1998 in ALVES, 2007, p.6)

Neste sentido, o desafio que se coloca para psicologia conta com um ponto controverso: a ampliação do interesse por comportamentos e atitudes com a valorização do capital humano, considerados “objetos” da psicologia não é necessariamente revertido em oportunidades ou postos de trabalho. Considerando a emergência do desemprego estrutural e a diminuição exponencial dos empregos características do final do século XX e início do século XXI, este fato não é uma exclusividade da psicologia. Mas o que chama a atenção é justamente a ampliação de um campo de trabalho constituído a partir de determinadas profissões como a psicologia e que não implica necessariamente na ampliação da ação destas práticas profissionais vinculadas a este campo. Está-se frente a um campo com novas configurações ou frente a uma tomada do campo por novas figuras profissionais.

Novamente se podem referir as necessárias transformações defendidas nos documentos que sustentam as reestruturações curriculares da psicologia e que levam em conta que "o ensino de psicologia oferecido no país é bastante fraco, insatisfatório e que, além, disso, observa-se uma tendência negativa, ou seja, aparentemente, vêm piorando ao longo do tempo" (GOMIDE, 1988 apud BRASIL, 1995b).

Este conjunto de condições constrói um diagrama lógico de sustentação de um regime de verdade em que a formação de competências para a empregabilidade deve ser dirigida à qualificação dos melhores. Uma formação ineficiente que precisa de reestruturações para qualificar-se no mercado; uma pedagogia implicada na construção das melhores condições de

empregabilidade, um mercado essencialmente competitivo, uma profissão que precisa criar um novo lugar sob o risco da obsolescência estão articuladas sob a perspectiva da formação de um indivíduo com competências que o diferenciem e o qualifiquem para o mercado de trabalho. Ou seja, a reinscrição da psicologia junto a um campo que pretensamente tem relação com suas práticas depende muito mais das competências e da qualidade inovadora e empreendedora de cada indivíduo em formação e atuando profissionalmente do que das lutas da categoria.

Nesta direção, se pode considerar que o debate sobre a especialização como uma realidade precoce dentro da formação e a criação das especialidades em psicologia pelo Conselho Federal de Psicologia (C.F.P.) através da Resolução nº 0014 de 20 de dezembro de 2000 são efeitos desta forma de ação. Tomando a graduação como o início de uma trajetória de formação que será desenvolvida de forma permanente pela vida toda de um trabalhador, as diretrizes curriculares, os documentos de especialistas, esforçam-se para afastar a possibilidade de entender as ênfases³⁷ no currículo como uma especialização precoce. Mesmo assim, é muito difícil deslocar esta interpretação em função dos princípios e condições com que se está lidando. Uma graduação baseada na formação por competências visando uma empregabilidade maior e mesmo uma reinserção da profissão no mercado tem na especialização uma forma de responder rápida e eficientemente. Mesmo que não se estabeleça uma especialização precoce, há nas propostas de reestruturação do ensino superior – como os movimentos que foram revisitados por este trabalho – uma força no sentido de diminuir a formação básica e garantir espaços de formação especializada.³⁸

No que diz respeito à criação de especialidades em psicologia reconhecidas e regulamentadas pelo C.F.P., além da defesa corporativa e renovação da oferta profissional e do mercado de ação, se pode também perceber o mesmo paradoxo presente na graduação. Como manter um discurso político pelo sujeito de direitos se as práticas fazem emergir a necessidade de um governo pelo mercado? As especialidades da psicologia reconhecidas pelo C.F.P. podem ser interpretadas como um efeito de uma forma de governo neoliberal e como tudo neste lugar, aponta para uma realidade complexa que não se limita a ser expressão de

³⁷ Concentrações de estudos que devem ser ofertadas pelos cursos de graduação. As ênfases curriculares serão melhores analisadas na seção seguinte.

³⁸ No Brasil, a Universidade Nova é apresentada como um resultado da iniciativa de repensar a instituição universitária. “Trata-se do movimento Universidade Nova, que vem ganhando adeptos em todo o país, cujo principal objetivo é a reestruturação curricular radical dos programas de formação universitária.” (ROCHA, J.A.L.; ALMEIDA FILHO, N., 2010)>. Vide também LIMA; AZEVEDO; CATANI (2008).

uma ideologia ou economia, mas surge como uma prática que é definida e define como se pensa e constitui a profissão da psicologia.

4.3 IMATERIALIDADES E ESTRUTURAS

4.3.1 Liberdade e Inovação – insumos neoliberais

Como já foi abordado, Foucault (2008a) assinala que a emergência das populações trazia uma nova referência de governamentalidade que deveria preocupar-se com a circulação, ou seja, não mais com os territórios fixos, mas com a facilitação e gestão da mobilidade inerente às populações. Neste sentido o liberalismo em seu debate sobre a regulação do governo traz em suas premissas a necessidade da liberdade de circulação.

Este princípio foi mantido e desdobrado desde o século XVIII até nossos dias pelo liberalismo e o neoliberalismo. A liberdade como uma técnica de governo, como um componente fundamental para que os espaços de circulação funcionem. Mas, como condição presente no exercício de uma governamentalidade esta liberdade deve ser facilitada, respeitada, mas significada dentro de determinada racionalidade. Neste sentido, não é possível considerar a liberdade como um universal que se atualiza e particulariza no tempo e nos espaços históricos. Liberdade nada mais seria para Foucault (2008b) que “uma relação atual entre governantes e governados, uma medida em que o “pouco demais de liberdade” que existe é dada pelo “mais ainda” de liberdade que é pedido”. (p. 86).

No caso do liberalismo e, por conseguinte, do neoliberalismo como forma de governar, a liberdade de mercado, de idéias, de opinião, de imprensa entre outras são incentivadas ou mesmo até sustentadoras do próprio sistema, regulando as intervenções do governo. Como refere o autor, esta prática governamental pode ser considerada liberal não somente porque respeita e garante esta ou outra liberdade, mas porque é consumidora de liberdade; necessita destas liberdades para funcionar. E se consome é obrigada a produzi-la, a organizá-la. Neste sentido, é possível entender que a administração da liberdade que se produz e consome em uma governamentalidade neoliberal deve ser feita através de ações sobre ações, ou seja, como um exercício de poder, ou ainda através de violências como os controles, coerções e ameaças. Formas de governo que investem no controle da liberdade como um

fluxo, uma imaterialidade que ao serem disciplinadas ou fixadas trazem o risco da estagnação da circulação.

Não é o "seja livre" que o liberalismo formula. O liberalismo formula simplesmente o seguinte: vou produzir o necessário para tornar você livre. Vou fazer de tal modo que você tenha a liberdade de ser livre. Com isso, embora esse liberalismo não seja tanto o imperativo da liberdade, mas a gestão e a organização das condições graças as quais podemos ser livres, vocês vêem que se instaura, no cerne dessa prática liberal, uma relação problemática, sempre diferente, sempre móvel, entre a produção da liberdade e aquilo que, produzindo-a, pode vir a limitá-la e a destruí-la. (FOUCAULT, 2008b, p. 87)

Pois a preocupação com a produção das condições de possibilidades para a mobilidade, a liberdade na escolha e trajetória das formações superiores que impliquem na liberdade para construir novos formatos profissionais mais adequados ao mercado e, portanto, mais empregáveis, está presente em todas as propostas de reestruturação do ensino superior fora e dentro do Brasil a partir de 1960. O consumo da liberdade como funcionamento de uma governamentalidade neoliberal está vivo nas reestruturações dos P.P.P.s. O mercado livre ou a liberdade de mercado anima os debates sobre a grade de atividades acadêmicas, disciplinas, suas amarras e liberdades.

Desde os documentos da Comissão de Especialistas em Ensino de Psicologia de 1995 até as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia, a criação das condições de singularização da trajetória acadêmica do graduando a partir da sua liberdade de escolha colocou-se como um princípio estruturante para as propostas curriculares. Ao serem instituídas na substituição do currículo mínimo como orientação sobre princípios, fundamentos, condições de oferta e procedimentos para a implantação e funcionamento dos cursos de graduação em psicologia no país, as diretrizes assumem uma função de padronização. Mas, frente às considerações sobre a necessidade da flexibilização das formações como uma estratégia necessária de qualificação dos cursos é o resultado de um exercício de governo da liberdade.

Como já foi mencionado, ocorrem no auxílio desta administração da liberdade e das condições sobre as quais ela poderá ser exercida, a própria destituição do currículo mínimo, a educação por competências (como já foi considerado) e características da psicologia como sua diversidade teórico-metodológica, a amplitude do seu campo de atuação e mesmo a realidade de um país com diferenças impressionantes. Ou seja, cumprido com o exercício de criar condições sobre as quais a liberdade dos cursos e dos alunos esteja administrada, situações que poderiam ser assinaladas como um problema na construção de uma *identidade* nacional da psicologia passam a ser justificativas de uma governamentalidade neoliberal.

A divisão da estrutura curricular em um núcleo comum definido como responsável por uma identidade da psicologia no país e ênfases como uma concentração de estudos e estágios como lugar da diversidade podem ser igualmente analisados sob o prisma da liberdade. Em primeiro lugar, mesmo o núcleo comum é constituído a partir do desenvolvimento de competências e habilidades que devem garantir o *lugar comum*. Ao mesmo tempo em que toma a responsabilidade na definição de que competências mínimas o psicólogo deve ter, permite a construção de uma proposta de atenção ao este núcleo a partir das condições que os próprios cursos têm. Sem abdicar da sua função de orientação e padronização, a qualidade e observação destas diretrizes serão avaliadas não pela obediência disciplinar, mas pela eficiência da formação, resultante igualmente das competências que o curso tem de articular o núcleo comum com suas condições de execução particulares.

As ênfases são o lugar da diversidade obrigatória nas diretrizes. Orientadas por competências e habilidades e definidas pelos cursos, são resultados de uma concentração de estudos em um domínio específico da psicologia, observando as competências gerais (núcleo comum) do psicólogo e as especificidades das demandas sociais e condições institucionais. Devem ser ofertadas pelo menos duas em cada curso de formação. Mesmo sem constituir a ênfase como uma especialização, é possível a interpretação que as ênfases são a oportunidade de diferenciação do próprio curso frente ao mercado das formações. Organizar propostas que satisfaçam as orientações, mas constituam novos arranjos para a prática profissional, permite a inovação do produto e transforma os currículos em instrumentos de construção de mercados para a profissão.

Estas diretrizes que consideram a liberdade e responsabilidade dos cursos e instituições formadoras na sua sustentabilidade como conceito de autonomia tiveram uma difícil assimilação entre a comunidade acadêmica. A experiência deste autor com a sistematização das diretrizes e posteriormente com reestruturações sob a sua orientação permitiu uma observação persistente: as dúvidas sobre o que significavam afinal o núcleo comum, seu estágio básico, o que são as ênfases e como elas são possíveis, quais os formatos de estágio aceitáveis sempre tinham uma resposta na direção da capacidade de criação e invenção dos cursos. À pergunta *o que é isso?*, a resposta do *invente nestas condições...* O resultado desta situação pode ser percebido no senso comum dos cursos que enfrentaram as revisões de que “se nem a comissão sabe, então vamos fazer como entendemos”. Com isso, é possível constatar a proliferação de modelos e propostas sobre o funcionamento e o desenho dos cursos no que se refere especialmente aos estágios supervisionados, à sustentação das ênfases e a oferta de disciplinas nos Projetos Políticos Pedagógicos. Ou seja, mesmo que

tenha sido mais pela obrigação de apresentar algo do que pela compreensão da proposta, deu certo a proposta do *invente*.

Sem a finalidade de análise direta destas diferenças em cada P.P.P.s convocados por este estudo, é possível verificar uma tendência comum coerente com o debate sobre a liberdade em uma governamentalidade neoliberal. Os P.P.P.s tendem a facilitar no limite do possível a escolha do aluno em construir sua trajetória de formação não somente em quantidades de ênfases ou possibilidades de estágios e práticas curriculares, mas também através da inexistência de pré requisitos, da avaliação e pontuação das atividades complementares e disciplinas optativas.

O mercado livre, ou a liberdade de mercado como operador, permite visualizar que através desta característica de liberdade de escolha trajetória de graduação em psicologia por parte do aluno a responsabilidade sobre a qualidade da formação também depende da competência que o aluno tem de escolher e construir uma trajetória de formação. Ou seja, a autonomia que tem como referência o indivíduo e suas competências que foi imputada aos *cursos-indivíduos* é repassada também ao aluno, afirmando decisivamente sua condição de cliente consumidor. A forma como os alunos escolhem, o que desejam na relação com as demandas do mercado são reguladores das ações de governo dos cursos. Não necessariamente para garantir o direito cidadão de uma formação de qualidade, mas para ofertar um produto que seja diferenciado e desejado no mercado competitivo.

Mas, assim como nas considerações sobre o quanto a condição política das populações possibilitam a constatação de um governo que se afirma através de estratégias e técnicas de controle sobre algo que está constantemente lhe desafiando como alteridade, no caso dos alunos também a possibilidade de constituir neste espaço de liberdade outra forma de viver sua graduação é evidente. O pedido de “um pouco mais” de liberdade por parte de alunos, quando consegue destacar-se da lógica clientelista, traz para as formações positivas desestabilizações.

Ao desejar e apontar coerência entre princípios e práticas, ao questionar as práticas instituídas, ao propor subversões de objetivos ou mesmo revisitando antigas práticas políticas e ideológicas como forma de afirmação, os acadêmicos são uma força viva que desafia a governamentalidade. E muitas vezes desafiam não a fazer melhor do que se faz, pois este pode ser um lema para qualquer organização neoliberal, mas a diferenciar-se de si mesmo.

O aluno universitário e suas representações, tão importantes em momentos recentes de luta por uma sociedade melhor, trava hoje uma batalha no seio de uma governamentalidade neoliberal entre o *homo oeconomicus* e o sujeito de direito. Entre a necessidade de uma

formação que lhe forneça condições de possibilidades de emprego e a expectativa de um tempo diferenciado de experimentação e criação.

O aluno na perspectiva dos P.P.P.s é a expressão mais nítida da teoria do capital humano. Especialmente no sentido que lhe emprestou Foucault (2008b) de empresário de si mesmo. Tem de aprender a conhecer de forma crítica o que se oferece como conhecimento e verdade, aprender a fazer da sua graduação uma formação para o emprego, aprender a conviver com coletivos, suas diferenças, potências e utilidade para formação de competências individuais, aprender a ser um estudante e posteriormente, um psicólogo diferenciado. Ou seja, precisa aprender a contar consigo mesmo para qualificar sua graduação e ter sucesso profissional.

Paradoxalmente, frente a estas aprendizagens necessárias, algumas práticas consideradas fundamentais para o psicólogo se vêm prejudicadas no cotidiano das formações. Uma formação que precisa criar condições para que seus alunos construam uma base profissional que seja aproveitável do ponto de vista de um mercado globalizado, veloz e exigente, precisa objetivar a disponibilidade e tolerância da escuta ao outro. O outro precisa ser definido como um problema a resolver.

A capacidade de utilizar conhecimentos, desenvolver habilidades e tomar atitudes frente a situações complexas, ou seja, ser competente no encaminhamento da solução não pode furtar-se de ter foco na ação e discernimento sobre prioridades. Assim, uma ciência que pretende abordar a saúde, a desrazão e sua potencialidade, apresenta aos seus alunos uma formação para a utilidade. Neste sentido, talvez as competências mais difíceis de serem desenvolvidas por dentro da formação em psicologia são justamente aquelas que podem se o seu diferencial: a disponibilidade para o outro como alteridade seja no formato de coletividades, grupos ou mesmo colegas de graduação.

4.3.2 Práticas de Liberdade e Formação de Psicologia

Com o operador da *flexibilidade*, se pode perceber que esta criação de condições para uma liberdade de escolha por parte dos alunos impacta de forma diferente as diferentes psicologias. Uma forma de verificar este impacto seria arrolar as áreas e domínios da psicologia a partir da filiação com princípios como a linearidade, a fragmentação, a aplicabilidade; ou ainda com princípios da irreversibilidade, do nomadismo, do paradoxo, da complexidade.

Mas esta divisão não traria condições de visibilidade ao que acontece em uma governamentalidade assumida como um modo de pensar e de viver. Construiria uma classificação entre os adequados, os parcialmente adequados e os inadequados. Mesmo assim, o que talvez se possa fazer é destacar algumas práticas que não estão representadas totalmente por esta ou outra corrente, mas se fazem presentes de formas e em momentos distintos nas diferentes psicologias.

Por um lado, aquelas práticas da psicologia que se baseiam em regularidades, padrões, que admitem a fragmentação da realidade e do conhecimento abrindo espaço para especialidades teóricas e de aplicação, têm mais fôlego e, por que não dizer, mais competência para assumir uma trajetória fragmentada de formação.

Por outro lado, as práticas de psicologia que buscam uma relação de integralidade e complexidade com a realidade, concebem o conhecimento como produção de um exercício criativo e a aprendizagem como uma relação de afecção, tem mais dificuldade em apresentar-se como eficiente em uma formação que pode ser fragmentada a partir da escolha do aluno.

Mas importa ressaltar que, assim como uma lista de áreas e teorias mais ou menos adequadas aos propósitos da flexibilização do currículo, também tomar estas diferentes práticas e suas características como responsáveis pela sua sorte ou infortúnio, não auxilia na análise. O impacto produzido pela flexibilização do currículo e pela liberdade de escolha do aluno nas diferentes psicologias resulta de diferentes embates: da flexibilização com o controle da liberdade, de como os alunos escolhem entre o cliente e o sujeito de direitos, de como as diferentes psicologias são implicadas a partir de sua posição política e ética.

Desta forma, antes de classificar quais as psicologias que melhor se adaptam ou quais são mais resistentes à proposta de um currículo pensado em termos de mercado dentro da governamentalidade neoliberal, importa mais analisar que possíveis movimentos ou efeitos esta proposta parece provocar nestas psicologias tomando-as como um domínio. Diverso, múltiplo e complexo, mas um campo de estudo e trabalho que, distante de ser uma evidência, apresenta-se enquanto uma produção de determinadas contingências e possibilidades.

Este conjunto entre os impactos da flexibilização curricular e efeitos nas diferentes psicologias que se apresentará não pretende ser o mais importante ou mesmo esgotar esta reflexão. São simplesmente alguns que podem ser percebidos e que tiveram sua escolha mediados pela implicação deste autor com estas questões nas últimas revisões curriculares. Assim, mais do que respostas ou resultados, estes impactos tratam de perguntas que estiveram presentes nesta vivência tratados aqui de forma breve.

Somente antes de iniciar um destaque: os princípios, competências e eixos de estruturação apontados pelas diretrizes curriculares, afirmam compromissos de forma sempre inclusiva desta diversidade, ou seja, são orientações politicamente corretas que, resguardado o status científico – que também é uma questão polêmica -, permitem a inclusão de todas as psicologias. Mais ainda, apresentam uma redação onde mesmo abordagens historicamente avessas ao debate político possam ser consideradas ações comprometidas socialmente. Em suma, as preocupações com uma formação pluralista e generalista, presente no debate sobre a formação desde antes das diretrizes, valem também para sua construção. Pela impossibilidade de nominar e abarcar todo o universo de diferenças no campo da psicologia há uma preocupação em não restringir a circulação desta diversidade, mas contingenciar o seu acontecimento dentro da formação.

4.3.2.1 Psicólogo, trabalhador e empregado.

Aquela história da psicologia que não se reduz à compilação de “fatos históricos” em uma cronologia do progresso, mas que pretende compreender como e em que condições surgem a disciplina e depois a profissão da psicologia, ressaltam sua articulação com a emergência de um “espaço de interioridade reflexiva, em que cada vivência se encontra centrada e ancorada em uma experiência de primeira pessoa, de um ‘eu’.” (FERREIRA, 2005, p. 15). Esta interioridade como um exercício de afirmação de si na modernidade (idem) já mencionada neste trabalho a partir de Figueiredo (1991) e Rose (2000) é fundamental para entender o lugar que a disciplina da psicologia tem na perspectiva empírica da ciência moderna. Para VIDAL (2005) a psicologia foi a ciência mais útil no século XVIII, pois era considerada sustentação fundamental no exercício do estudo da *alma humana*, condição sobre a qual se sustenta a afirmação de um indivíduo livre.

Para FERREIRA (2005) na busca por uma história que considere “a rede conceitual e de práticas sociais que possibilita a constituição da psicologia como um saber e uma prática singulares”, encontram-se uma psicologia no século XIX que assume o compromisso com objetividade, base matemática e delimitação de um objeto para ser acolhida como ciência. O autor ressalta que “como lembra Foucault (1966), esses conceitos naturais passarão a ter funções transcendentais, operando como fundamento para a determinação da natureza humana e condição de todo o saber.” (p.38). Sob este ponto de vista a psicologia duplica os conceitos que trabalha, de empíricos para transcendentais. Ainda segundo este autor, no campo

psicológico acontece um *curto-circuito* entre os conceitos e as práticas sociais provocando um cruzamento em diversos campos entre modelos naturais e as práticas transcendentais.

Assim, as práticas de confissão e o esforço de desvelar as fontes de nossos desejos e nossas mais íntimas verdades se cruzam com os modelos da física termodinâmica e da química analítica do século XIX na gestação da psicanálise (...); a tentativa de disciplina das atividades humanas na educação e no trabalho se cruza com o conceito de adaptação ensejando o behaviorismo (...); as novas práticas pós-industriais acopladas ao conceito de informação e de cibernética geram o cognitivismo (...); o exame da experiência ingênua (visando o controle dos erros) associado ao conceito de sensação gera a chamada psicologia clássica. (Ferreira, 2005, p. 40)

Esta forma de historiar a diversidade do campo psicológico permite uma aproximação com um dos impactos que a reestruturação curricular, sua fragmentação e perspectiva pedagógica provocam nas psicologias. A governamentalidade neoliberal propõe outro conjunto de saberes, conceitos e de práticas, outras articulações comprometidas com a eficiência das práticas em um mundo globalizado da competitividade. O transcendente agora é o mercado, a economia política que tem de articular-se com as práticas e as formações. A prática profissional toma a atenção dos debates e ganha força como uma regulação das formações em psicologia. Assim, um dos impactos da flexibilização dos currículos é a provocação uma necessária reflexão e tomada de posição sobre a relação do profissional da psicologia com a sua condição de trabalhador.

Há certa negação perceptível desta condição que é abordado pela sistemática negligência do trabalho pela psicologia como fator constitutivo da saúde mental (JACQUES, 2005) ou ainda, uma direção única para esta condição na forma como os P.P.P.s concentram sua formação na direção da prática clínica individual (BERNARDES, 2004). Além de ser mais coerente com a interioridade ou *Cultura psi* já citadas, esta situação aponta decisivamente para uma relação de distanciamento entre a condição de trabalhador e o profissional da psicologia³⁹ que precisa ser enfrentada. Pois um dos desafios para as psicologias que desejam incluir-se nas reestruturações dos P.P.P.s é definir-se como profissional na dimensão do trabalhador eficiente e de qualidade desejado pelo mercado neoliberal.

Mesmo para as psicologias e formações que assumiam ao extremo seu caráter liberal, antes das reestruturações, admitir que mesmo formando profissionais para o consultório privado de atendimento psicoterapêutico deverá perspectivá-lo sob as mesmas condições de mercado que profissionais assalariados, funcionários públicos, entre outros trabalhadores é

³⁹ Vide a condição precária que sobrevivem os sindicatos ou mesmo ações trabalhistas que dependem de mobilização da categoria de psicólogos...

sem dúvida um desafio impactante. Ou seja, se até agora as psicologias, quaisquer delas, contornaram ou negligenciaram a força da racionalidade econômica, da condição de direitos, do caráter político dos coletivos e dos indivíduos na construção do seu lugar de trabalho, não será mais possível.

As diferentes psicologias na intenção de qualificar esta realidade como de trabalho poderão utilizar como argumentos desde sua condição diferencial para dar conta de exigências da imaterialidade do mercado até encontrar formas de resistência na sua condição como exercício de produção de novas formas de viver. Mas o trabalhador da psicologia deverá ser apresentado com clareza, em suas competências para o mercado, sob a pena de obsolescência.

4.3.2.2 Olha a psicoterapia, olha a avaliação, tá fresquinho o diagnóstico. Pode vir freguês...

A partir da participação dos operadores da flexibilização e do mercado livre na aproximação inevitável da psicologia com as formas de trabalho existentes, constitui-se como preocupação para os novos P.P.P.s a criação de um produto que possa ser ofertado de forma clara e atraente. E isto se dá tanto para o cliente *interno* quanto para o mercado. A competitividade para ganhar espaços de confiabilidade, legitimidade, veracidade entre as diferentes psicologias acontece na formação e para além dela.

Em relação aos currículos de graduação, estas psicologias terão de organizar sua participação de modo que seja um produto atraente ao aluno. Demonstrar seu grau de eficiência, sua capacidade de empregabilidade e sua qualificação diferenciada frente à outras correntes e modelos em psicologia torna-se uma preocupação para os que se posicionam como representantes destas diferentes formas de ser psicólogo. Entram nesta disputa a capacidade de desenvolver maiores competências para articular-se com as novas tecnologias, a competência discursiva e política na relação com os alunos, as habilidades dos docentes e até mesmo os diferentes lugares de poder institucional como pós graduações e funções administrativas.

Este produto a ser ofertado aos alunos/clientes/consumidores que tem a possibilidade da escolha da trajetória dentro da formação implica na apresentação de uma prática profissional correspondente as expectativas criadas em relação à formação. Ou seja, existe uma relação direta entre o produto que será ofertado para os alunos e o modo como esta prática se inscreve no mercado de trabalho. Manter uma prática profissional como uma ação eficiente, desejada, respeitada no domínio da psicologia e junto ao mercado de trabalho é

condição para um bom produto tanto para alunos quanto para não alunos. A regulação da formação pelo mercado inclui a transformação em especialidades competitivas as diferentes psicologias frente à necessidade de sustentar-se no curso.

Sob este ponto de vista é que se pode talvez arriscar algumas diferenças que resultam em características comuns. São mais facilitados os caminhos daquelas psicologias que conseguem falar mais diretamente ao discurso do aproveitamento, da utilidade prática na resolução de problemas. São mais difíceis os rumos daquelas psicologias que pretendem uma ação menos preocupada com resoluções e respostas e mais dirigida aos deslocamentos e novas perguntas. Mesmo assim, estas últimas esforçam-se para adequar sua prática ao discurso onde é possível entendê-las como produtos.

Na construção destes P.P.Ps revisados, este exercício é contínuo pois estas diferenças das quais dependem a pluralidade da psicologia não são determinadas por correntes, áreas de atuação ou mesmo campos como políticas públicas ou consultórios privados. Em todos estes lugares são as práticas que definirão a qualidade. Por vezes, a resistência que produz uma desaceleração no ritmo mercantil das nossas vidas pode ser tornar um dos mais desejados produtos consumidos, mas sempre um produto.

4.3.2.3 Psicologia no divã do consumo

Entre o seu lugar como uma ciência social subjetivante⁴⁰ implicada com a verdade que precisa ser descoberta pela confissão e pelo exame de consciência e as tecnologias do cuidado de si⁴¹ como “uma relação dos indivíduos consigo mesmos a partir de uma arte da vida” (PORTOCARRERO, 2008, p. 424) enquanto um eixo da ética, as psicologias se vêm frente a um deslocamento de posições. A flexibilização do currículo e a liberdade de escolha dos alunos obriga a um desvelamento da interioridade, de suas diferenças, seus “problemas internos”, suas cisões, seus estranhamentos, seus encontros possíveis e seus limites. Seja interpretada como a busca de uma salvação ou como a busca de um modo de existência, as diferentes psicologias, individualizadas como demandam estas estratégias de poder sobre a vida, necessitam apresentar-se para o exame do mercado das graduações.

⁴⁰ São assim nominadas por Dreyfus e Rabinow (1995) as ciências hermenêuticas modernas de que trata Foucault (1976) na História da Sexualidade I: a vontade de saber. São emergentes da expansão da tecnologia confessional como exercício da produção da verdade interior subjetiva enquanto elemento fundamental para o poder pastoral.

⁴¹ As tecnologias do cuidado de si são abordadas por Foucault na obra A história da sexualidade III: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 2007.

Para enfrentar um currículo onde precisa demonstrar sua competência, uma das premissas é a transparência sobre suas possibilidades de vida, sobre sua existência como psicologia. Um consumidor não escolhe no escuro, precisa saber de todas as características daquilo que se oferta para ele. Esta apresentação de si necessita ser politicamente correta do ponto de vista de seus objetivos e de suas potencialidades. Seus campos de aplicação e sua eficiência. É necessário clareza e objetividade. Escolher o caminho da propaganda enganosa é um risco eminente de desqualificação. A percepção sobre a veracidade e legitimidade das características de um produto é um exercício que acadêmicos e não acadêmicos realizam freqüentemente.

Abordar as diferenças das psicologias sob o ponto de vista de uma concorrência de mercado e perspectivar esta prática de confissão ou cuidado de si a partir de uma racionalidade econômica faz parte da coerência de um tipo de governo neoliberal. A afirmação de um regime de verdade sustentado pelo discurso sobre os riscos da sustentabilidade, não somente econômica, das psicologias nos P.P.P.s e como estas contribuem para a sustentabilidade do curso, dos empregos, das instituições não deixa muito espaço para problematização da designação de produtos para estas diferentes formas de ser.

Por outro lado, do ponto de vista das relações de poder, esta situação pode provocar as diferentes psicologias como sujeitos livres e agonistas.

A relação de poder e a insubmissão da liberdade não podem, então, ser separadas. O problema central do poder não é o da “servidão voluntária” (como poderíamos desejar ser escravos?): no centro da relação de poder, “provocando-a” incessantemente, encontra-se a recalcitrância do querer e a intransigência da liberdade. Mais do que um “antagonismo” essencial, seria melhor falar de um “agonismo”⁴² – de uma relação que é, ao mesmo tempo, de incitação recíproca e de luta; trata-se, portanto, menos de uma oposição de termos que se bloqueiam mutuamente do que uma provocação permanente. (Foucault, 1995, p. 244/5)

Diante desta possibilidade, a relação das psicologias é conseqüentemente uma relação política. Com estranheza, no seio de uma governamentalidade neoliberal a reestruturação dos P.P.P.s e a flexibilização da formação podem ser espaço para a afirmação do caráter político da psicologia com um todo. Cabe neste momento a ressalva de que isto não significa que o neoliberalismo é o responsável pela psicologia ter condições de assumir seu caráter político.

Seria desconsiderar que governamentalidade é uma arte de governar e assim pressupõe a existência de mecanismos, práticas e relações que não são imanentes de sua racionalidade, mas constituem o seu campo de governo. Ainda, seria uma grave negligência de todos os

⁴² O neologismo usado por Foucault está baseado em uma palavra grega que significa “um combate”. O termo sugeriria, portanto, um combate físico no qual os opositores desenvolvem uma estratégia de reação e de injúrias mútuas, como se estivessem em uma sessão de luta. (nota dos organizadores)

movimentos, idéias, instituições e sujeitos protagonistas de uma história de luta. Atores que vem agindo na construção das condições para que a psicologia possa ser considerada uma política. Estas práticas de resistência e abertura para a invenção de outras psicologias são responsáveis pela criação dos significados e princípios que permitiram a emergência da psicologia como prática política no seio do neoliberalismo.

Reclamada como condição necessária para uma prática ética e competente, o exercício político dificulta o espaço de “ingenuidades” e negligências com as formas de vida. Se a competência crítica faz parte do perfil desejado para os egressos da graduação em psicologia, esta leitura sobre a conjuntura, condições históricas, econômicas, culturais não pode mais alijar-se de um posicionamento sobre a realidade política.

Ao trabalhar em psicologia na pesquisa, na docência, na orientação de alunos, nas intervenções em diferentes estabelecimentos - estamos atravessados e constituídos a todo momento pelos conhecimentos específicos de nossa área, pelo lugar legitimado de saber/poder que ocupamos socialmente, por nossas implicações e crenças políticas, pelo contexto histórico em que vivemos, pelos diferentes saberes-experiências que vão nos constituindo ao longo de nossa trajetória, pelas diferentes escolhas e opções que vamos realizando, pelos múltiplos encontros e agenciamentos que vão acontecendo em nossas vidas. Hoje é impossível para nós separar o que é psicológico do que é político; negamos suas essências, apostamos na constituição histórica desses campos de conhecimento e nas articulações que se operam entre eles. (COIMBRA E NASCIMENTO, 2001, 247/8)

Existe a possibilidade que em função desta configuração, as diferentes psicologias possam agir na direção da capacidade de escolher seu governo, de inventar outro modo de viver, outra estética de existência através da desnaturalização das verdades e superação das dicotomias (idem). Ao mesmo tempo, isto não impede que nesta relação de ações sobre ações, sem ofender o caráter provisório e contingencial, a governamentalidade neoliberal reinscreva verdade a partir de um regime que lhe é favorável. Com isso, é possível propor o deslocamento da questão que tomada a dicotomia entre psicologia e política como uma estratégia de poder: já não existe espaço para a negação do caráter político e ético da prática da psicologia e ele deve estar presente nas formações, mas somos provocados a pensar cotidianamente sobre qual governo, qual regime de verdade, qual “política” está se afirmando?

Por exemplo, nos P.P.P.s existe a referência constante ao compromisso social da psicologia e necessidade de implicar a formação com as políticas públicas e direitos humanos. Alguns cursos fazem destas políticas suas ênfases. Sucessivamente, nos Congressos Nacionais

de Psicologia⁴³, estas políticas têm sido assumidas como princípios fundamentais da prática profissional e das gestões do sistema conselhos de psicologia.

A relação com os direitos humanos vem na esteira do crescimento da importância deste tema para a sociedade de forma geral. A presença forte dos movimentos sociais de defesa e promoção de direitos, assim como, o preconceito com relação aos movimentos que “defendem bandidos” associados ao crescimento do tema da segurança coloca os direitos humanos na pauta da governamentalidade. Aliás, se pode dizer que nunca foi concebido fora dela.

“(…) Os direitos humanos não nos obrigarão a abençoar as ‘alegrias’ do capitalismo liberal do qual eles participam ativamente. Não há Estado (dito) democrático que não esteja totalmente comprometido nesta fabricação da miséria humana”(DELEUZE, 1992 apud COIMBRA, 2000, p.141).

A emergência dos direitos humanos especialmente no segundo pós guerra, está dentro das políticas discutidas neste trabalho na seção *dos governos à governamentalidade* como oriundas de um modelo liberal de governo. Desde sua concepção junto às nações unidas até a redação da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, o ideário liberal é um princípio fundamental. Com isso, na análise crítica que se faz sobre estes direitos e suas concepções nos dias de hoje, não basta somente sua adoção, mas é necessária visibilidade sobre qual prática de governo está se afirmando. Trata-se de uma das políticas que a formação em psicologia e a flexibilização dos currículos tem de dar conta e por isso impactam as diferentes psicologias. Onde já não se quer saber somente se concordam ou não com a defesa e promoção dos direitos humanos, mas sob qual perspectiva estão implicados.

Em vez de pensá-los enquanto essência imutável e universal do homem poderíamos, através de outras construções, garantir e afirmá-los enquanto diferentes modos de sensibilidade, diferentes modos de viver, existir, pensar, perceber, sentir; enfim, diferentes modos e jeitos de ser e estar neste mundo. Entretanto, essas garantias e afirmações da vida são ainda vistas como estando fora desses direitos humanos, pois não estão presentes nos modelos condizentes com a essência do que tem sido produzido como humano. (COIMBRA, 2000, p. 142)

Fica claro assim, as condições de possibilidades para a prática política como uma característica do produto das diferentes psicologias tenha acolhimento e legitimação a partir da economia política neoliberal. Não deixa de ser política, mas consente em uma relação onde a diferença está no modo como se dá conta das demandas de um mercado livre e não como um devir.

⁴³ O Congresso Nacional de Psicologia é a instância máxima de caráter deliberativo, responsável por estabelecer as políticas e diretrizes para o Sistema Conselhos. É formado por representantes escolhidos como delegados nos Congressos Regionais e se realiza a cada três anos. (CRPRS, Profissão Psicólogo: caderno de perguntas e respostas. Disponível em www.crprs.org.br)

4.4 ANÁLISE EM PERSPECTIVA

Ao finalizar esta seção de análise, cumpre salientar mais uma vez que não se tratam de conclusões ou respostas regulares para a problemática das reestruturações curriculares da psicologia e a governamentalidade neoliberal, seus desafios e efeitos. Ao longo do trabalho foram feitas considerações analíticas que pretendem um lugar de abertura de perspectivas e não fechamento do debate. Neste sentido, o ALEPH nos permite um ponto de acesso ao universo das reestruturações onde a visibilidade é dependente da implicação do autor e das configurações possíveis a partir de ferramentas teóricas.

Espera-se que tenha ficado clara a intenção de não ser capturado pelas dicotomias, pelos lugares ou classificações, mas cumprir com um exercício de análise sobre as contingências que provocaram determinadas formas de ser. Não é intenção deste trabalho situar-se na comodidade da neutralidade, nem tampouco apaziguar a dificuldade em aceitar o impacto da mercantilização do ensino e da governamentalidade neoliberal sobre a educação superior. Mas, ao mesmo tempo, existe a preocupação de tomá-la como força viva, como uma intensidade de produção subjetiva e tudo o que isto pode significar na construção dos sujeitos docentes, discentes, gestores, entre outros que estão implicados com a formação em psicologia. Esta preocupação baseia-se também no cuidado para não subestimar, do ponto de vista deste autor, o que se quer combater. Colocar o neoliberalismo em uma dicotomia entre *nós* e *eles* seria uma estratégia equivocada e que já foi superada pelo próprio conceito de governamentalidade.

Assim, esta análise permitiu considerações sobre como a graduação em psicologia e as reestruturações curriculares recentes, tomando o neoliberalismo enquanto uma forma de governar. Suas condições de possibilidades de ser o que é ou em que medida poderia ser outra enquanto potência de diferenciação. As considerações realizadas nesta seção versam sobre pontos visíveis no ALEPH que - dentro do tempo que durou o olhar, sob as condições que este autor tem de significar o que vê - constituíram uma paisagem, uma perspectiva distante de uma verdade natural, mas que se apresenta como uma possibilidade do real.

Na próxima seção, serão feitas considerações finais sobre o trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Me gusta *El cine*.
Me gusta todo tipo de films.
Pero todo los tipos de films están todavía por crear.
(Artaud, 1961-1995, p. 7)

Em 2009 os diretores Karin Aïnouz (*Madame Satã* e *O Céu de Suely*) e Marcelo Gomes (*Cinema*, *Aspirinas* e *Urubus*) lançaram um filme que foi classificado por muitos como um *road movie* inovador, chamado *Viajo porque preciso, volto porque te amo*. O protagonista da história é o geólogo José Renato que narra sua viagem pelo sertão nordestino com o objetivo de pesquisar o solo por onde passará um canal de transposição de águas. Esta narrativa tem algumas características peculiares.

Em primeiro lugar o narrador nunca aparece na tela. Mesmo assim, sua forte presença através da proposta narrativa, do texto, das imagens e da capacidade dramática do ator Irhandir Santos faz com que ao final do filme, mesmo sem vê-lo, seja um personagem muito conhecido e familiar ao espectador. São através dos olhos deste personagem que se pode ver a estrada, os lugares, as pessoas. É através de sua escuta que ouvimos as falas, o vento, os ruídos e os silêncios. Ou seja, o personagem apresenta o universo desta viagem emprestando seus sentidos (como percepção e como significados) para quem vê o filme.

Outra característica é a forma como ficção e realidade se misturam o tempo todo e tensionam os seus limites (se caso existem) através da participação de pessoas convidadas ao longo do trajeto de viagem que não são atores, mas personagens de suas próprias vidas. Vidas que imprimem simplicidade e beleza, crueldades e desigualdades, resignação e superação, alegria; vidas que não precisam de muito para se considerar feliz. A estética do filme deixa clara sua posição ética a favor da afirmação da vida, “mesmo quando é assim pequena a explosão como a ocorrida; mesmo quando é uma explosão como a de há pouco, franzina; mesmo quando é a explosão de uma vida Severina” (Melo Neto, 1994, p. 60).

A narrativa do filme é marcada pelo diálogo e pelas cartas que José Renato escreve para sua mulher que ficou para trás. No início como uma mulher que espera a volta deste viajante consumido pela paixão e pela saudade. Ao longo do filme uma mulher que segue sendo desejada, mas que não espera, pois antes desta jornada já abandonou o viajante. A trilha sonora marcada por baladas apaixonadas consideradas bregas, a forma como a câmera pára sobre uma cena, o ritmo da narrativa, a decupagem artesanal afirmam esta viagem como uma experiência existencial da solidão. Provoca uma lembrança, do meu ponto de vista, da solidão

como aparece em Rilke, R.M. (1995) nas *Cartas a um jovem poeta*. Solidão que não é possível deixar ou tomar, que nos define e que pode ser um ponto de partida para uma existência. “No fundo só esta coragem nos é exigida: a de sermos corajosos em face do estranho, do maravilhoso e do inexplicável que se nos pode defrontar” (p. 66). Enfim, um filme que não é considerado fácil, mas para aqueles, que como eu, foram afetados, mobilizados, suspensos pela sua proposta é um filme estranho, belo e imprescindível.

A referência a este filme foi a melhor maneira encontrada para iniciar estas considerações finais. Não como adorno ou enfeite, mas como construção de uma referência para leitor, com contornos muito mais estéticos e éticos do que explicativos científicos, sobre o lugar e a implicação deste autor no momento da finalização da tese.

É obvio que não espero comparar diretamente este trabalho com o filme. Além da diferenças de linguagem e proposta, da capacidade e talento dos diretores, editores e atores, a comparação entre esta tese e o filme não é possível pelas condições de possibilidades presentes no cinema como produtor de significados⁴⁴, o que as teses acadêmicas não têm.

Mesmo assim, existem algumas possíveis aproximações. Por exemplo, um protagonista/autor que constitui o ponto de acesso, de implicação com o texto para leitor. Uma perspectiva que considera a ficção/invenção como constitutivo da realidade. Um cenário de práticas simples naturalizadas pelas verdades possíveis e acessíveis aos personagens, e, não com isso, menos complexas. A evidência de uma felicidade pouco exigente e as contingências de um governo da vida. Uma viagem que o protagonista/autor começa sentindo-se seguro pela estabilidade das relações e das coisas, esperando com ansiedade o seu fim. E tem dificuldade de terminar pela dissolução das referências sobre si mesmo e desconfiando que não queira ou não saiba pôr um fim. Não há como voltar ao ponto de partida, ele não existe mais.

Como última convocação ao filme como recurso de inteligibilidade, imediatamente no início da viagem é dada ao expectador a oportunidade de conhecer a identidade e a motivação do personagem protagonista, mesmo sem vê-lo. Não foi diferente neste trabalho. Ao longo do filme esta identidade e a motivação vão sendo desacomodadas, deslocadas, contrariadas, reinventadas e até mesmo destruídas. A beleza do filme reside também nos recursos que esgota para colorir e dar visibilidade a estas transformações sem explicá-las à luz de um discurso linear ou de demonstração empírica.

Tampouco este trabalho pretende explicar ou demonstrar quais as transformações pelas quais o autor passou. Até porque uma análise de implicação, mesmo que tenha

⁴⁴ Sobre isso ver GUATTARI, Félix. Más Allá del significante. In *Erotismo y destrucción*. Edición de Vittorio Boarini. Madri: Editorial Fundamentos, 1983 e GUATTARI, Félix. O Divã do Pobre. In: *Psicanálise e Cinema*. Coletânea do nº 23 da Revista Communications. Comunicação/2. Lisboa : Relógio d' Água, 1984.

compromisso com uma racionalidade, debruça-se sobre as afecções e intervenções que nem sempre partem de uma hipótese científica. Nestas considerações finais, a primeira pretensão é de apresentar algumas motivações para a construção de um personagem fundamental implicado nesta tese: o psicólogo professor de cursos de graduação em psicologia.

5.1 TRABALHADOR DOCENTE – QUE FIGURA É ESTA?



Si sabrà mas el discipulõ?

Ainda inspirado pelo filme, na construção de uma interpretação é lugar comum afirmar que muito do ator ou atriz entra para composição de um personagem. O que insere realidade, forma e estilo a este personagem vem da capacidade do artista em transmudar-se,

outrar-se. Inspiradas nesta afirmação, as considerações a seguir pretendem ser apontamentos reflexivos sobre a implicação do autor com o lugar de professor frente a governo neoliberal.

Os impactos das reformas consideradas neoliberais no trabalho docente têm sido debatidos de forma competente por autores como Chauí (1999), Gentili (2001), Mancebo (2004, 2006, 2009) entre outros. As conseqüências em relação à saúde, aos direitos trabalhistas, às condições de trabalho e salário, assim como a realidade da produtividade como índice de qualidade são algumas das questões investigadas por pesquisadores e ponto de pauta dos sindicatos docentes.

A forma como o trabalho docente está implicado com questões de precarização das condições, flexibilização da prática, relação com o tempo de trabalho (MANCERO, 2007), assim como a perda da autonomia e da crítica e o reducionismo pragmático do saber universitário (GENTILI, 2001); também com as competências e habilidades na formação do professor (DEMO, 2008, SAVIANI, 2005) além de outras questões pertinentes ao modo neoliberal de governar a vida, permite sustentar que uma das primeiras impressões sobre si mesmo de quem precisa enfrentar as reestruturações dos cursos, currículos e P.P.P.s, é assustadora.

Assusta pela sensação de defasagem em relação à velocidade das transformações tecnológicas. Assusta pela incapacidade em compreender e participar da implantação destas novas tecnologias. Assusta pela distância ou diferenças inconciliáveis entre princípios e perspectivas sobre a formação representados por docentes, alunos e gestores. Assusta por não saber se não foi escutado pela pouca relevância do que disse ou porque já não faz sentido.

Assusta por aquilo que se precisa aprender a ser. Não tanto pelo que se aprende, mas pela forma de governo que as inscreve. Aprender a ser um facilitador e incentivador da circulação da liberdade de mercado. Acolher a regulação da intervenção, tanto sua como a do Estado nas práticas de graduação e profissionais.

Suportar e acolher a flexibilização de seus direitos, assim como desenvolver competências para lidar com a flexibilização necessária na formação de psicólogos. Disto depende seu nível de empregabilidade. Desenvolver competências para ser um professor que convive e utiliza de forma criativa as novas tecnologias, incorpora outros modos de relação e produção na graduação, investindo na sua eficiência como peça importante na criação de possibilidades de emprego para seus alunos.

O operador da sustentabilidade convoca a ser um empresário e um gerente de negócios. Um empresário de si mesmo em relação à sua carreira e sua capacidade de trabalho, um empresário de suas convicções e especialidades frente aos alunos, um gerente da

sustentabilidade do cotidiano de uma sala de aula frente a tantos outros apelos, um gerente do curso frente à instituição que o abriga. Os Projetos Políticos Pedagógicos também são ferramentas de marketing junto às instituições e alunos dizendo: vejam como pode dar certo e como pode ser o melhor entre os cursos.

Professores que não podem esquecer a competitividade que aquece o mercado. Diferenciar-se entre os colegas docentes, entre os cursos de graduação e para os alunos, confere um significado para a inovação e a criatividade que reduzem muito a autonomia das suas práticas docentes. Ou seja, a primeira impressão assustadora frente ao modo como o neoliberalismo considerado uma forma de governo da vida produz motivações para um personagem que está para além de um protagonista solitário. Quem sabe uma criatura, um protótipo digno dos Caprichos de Goya.

Pois a concepção de governamentalidade que foi fundamento nesta tese, provocou afetações ao não permitir que estas considerações sejam tomadas como lamentações. Lamúrias sobre uma realidade onde o neoliberalismo é a materialização do mal que está destruindo aquilo que somos nós, seres de dignidade. Não existe um fora e um dentro das formas de governo, mesmo que exista a vontade de não ser governado. Esta figura projetada é o professor que emerge das condições de possibilidades dentro das contingências neoliberais. Mas concebê-lo como produto destas práticas de governo é afirmar sempre a possibilidade de não ser. De ser diferente.

Esta é uma das expectativas em relação à contribuição desta tese para a reflexão sobre o lugar do professor. Tomar o conceito de governamentalidade como território de visibilidade das formas de inflexão e poder do neoliberalismo nas graduações em psicologia, considerar as contingências sobre as quais as reestruturações curriculares foram implantadas não podem ser usadas como argumento de resignação ou naturalização. Pelo contrário, esta perspectiva desenvolvida nesta tese, na medida em que consegue alcançar alguns dos seus objetivos, deseja servir muito mais para fortalecer a invenção de outros modos de ser professor do que ser testemunho de um ocaso niilista.

Pelo menos para este autor como professor universitário, as revisões e reestruturações curriculares dos cursos de graduação em psicologia, não obstante suas contingências neoliberais revestem-se agora como experimentações das relações de poder. Negligenciá-las porque são frutos de uma prática de governo que não se importa com a formação, mas com o produto que sai dela, ou até mesmo porque não são as mudanças estruturais que farão a diferença, é uma forma de negligenciar estes espaços como territórios que sempre estarão por ser constituídos a partir da micropolítica das relações que se fazem presentes.

É passível de ser interpretado como uma concessão a um governo que não queremos. Uma concessão a uma normalização pedagógica na constituição dos sujeitos, uma pedagogia da subjetivação que pode definir modos de ser convenientes a uma economia de poder presente no neoliberalismo. (THOMAZ DE MENEZES, 2008)

5.2 UM FIM E UMA FINALIDADE

Esta tese perseguiu o objetivo de analisar e fazer considerações sobre a graduação em psicologia e suas reestruturações curriculares recentes a partir da noção de governamentalidade, considerando o neoliberalismo como uma forma de governo instituído como contingência para pensar e realizar estas reestruturações. Através de uma contextualização sobre as reformulações na educação superior dentro e fora do Brasil, procurou dar ao leitor condições de visibilidade da conjuntura sobre a qual aconteceram estas reestruturações. Mesmo este campo específico das graduações em psicologia frente às diretrizes curriculares, tomado como contexto de pesquisa foi revisitado em seus acontecimentos.

A fundamentação teórica do trabalho que articulou-se a partir do conceito de governamentalidade em M. Foucault e alcançou a psicologia não somente pelo campo de investigação tratar-se dos cursos de graduação do psicólogo, mas pela forma como este conceito e este autor implicam a subjetividade e os modos de subjetivação no debate sobre como nos tornamos sujeitos neoliberais.

Com um diagrama inspirado no ALEPH de J.L. Borges, a metodologia convocou documentos e operadores transversais como constituintes de um ponto de acesso, um ponto de visibilidade, uma perspectiva sobre o universo das reestruturações. Ao finalizar a análise a partir deste ALEPH, foi possível apontar uma série de considerações sobre a presença de um governamentalidade de tipo neoliberal nos cursos reformados de graduação em psicologia. Também alguns efeitos para o cotidiano das formações, seus protagonistas e a relação com as práticas profissionais.

Dentre estas considerações analíticas, destacam-se os desafios transversais postos à graduação a partir da consideração da educação como um produto ou um serviço no mercado e o quanto a psicologia tem proximidade, distância, facilidades ou deficiências para responder a esta demanda. Mesmo que as reestruturações deflagradas pela crise do capitalismo em 1960 impliquem transformações que colocam em destaque o comportamento, características da

subjetividade, as relações e o capital humano, entre outros, foi possível problematizar porque não há garantias de um lugar esclarecido ou diferenciado para a psicologia nesta competitividade.

Outro destaque são as contribuições sobre as ressignificações à luz de uma racionalidade econômica de conceitos e princípios debatidos entre as diferentes psicologias presentes nos P.P.P.s. Conceitos e princípios que estiveram sempre presentes na afirmação pelo caráter político das práticas da psicologia e que assumem um deslocamento sutil, mas imenso, na direção de um governo neoliberal.

Não é muito lembrar que estas considerações foram feitas sem o propósito de achar culpados pelas mazelas do mundo - e que geralmente não nos inclui. Esteve sempre presente a preocupação de conferir às estratégias, tecnologias e efeitos da forma de governo neoliberal, a condição de uma possibilidade de vida, uma verdade, um emergente. Com isso, é possível sustentar que na mesma intensidade e ao mesmo tempo da ação de uma força de assujeitamento pode afirmar-se a potência de uma força de ser outro.

Partindo desta concepção é que se faz possível uma última consideração de fechamento desta tese. Em todos os documentos convocados e lidos para este trabalho, não somente os escolhidos na composição do ALEPH; em outros conhecidos pelo autor ao longo de aproximadamente vinte anos de docência e cinco diferentes cursos de graduação e mesmo na vivência destas práticas de formação e como profissional, a presença da crítica como uma ação ou qualidade desejável ao psicólogo está presente. Não por acaso fez parte deste trabalho a problematização de seu lugar nos P.P.P.s como uma ferramenta de mercado.

Em 1978, contemporaneamente ao curso *Segurança, território e população*, Foucault aproxima-se de Paul Veyne e a história da Antiguidade. Seu interesse pelos gregos e romanos provoca um deslocamento no pensamento sobre o projeto de uma História da Sexualidade (BRITTO, 2007). O autor continua a problematizar o tema do governo, mas a partir dos estudos que compõe suas últimas produções, o tema do governo que naquele momento era investigado como governo da vida, dobra-se em um governo de si.

É no âmbito geral do “governo” que se localiza, portanto, esta importante inflexão eu vai das abordagens sobre o “governo da vida” àquelas sobre o “governo de si” nos trabalhos de Foucault. Inflexão, pois com os escritos sobre a ética não se dá uma mudança de direção relativamente aos escritos anteriores. Trata-se, antes, de uma dobra no interior do tema do governo. (FONSECA, 2008, p. 243)

Estes interesses e estudos na dimensão de uma ética e estética de uma subjetivação se materializam na publicação da História da Sexualidade II – o uso dos prazeres e História da

Sexualidade III – o cuidado de si e em e em cursos como Hermenêutica do sujeito e Discurso e verdade: problematização da Parrhesia (PORTOCARRERO, 2008).

Considerado em que medida se pode apreender um lugar de implicação entre o governo da vida e o governo de si, Fonseca (2008) propõe buscá-la na noção de crítica desenvolvida pelo autor. Chegamos então à conferência proferida por Foucault ainda em 1978 na Sociedade Francesa de Filosofia, com o título “Qu’est-ce que la Critique? [Critique et Aufklärung]”. Trata-se de uma leitura que Foucault faz do texto “Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento.” de Emmanuel Kant que faz nascer uma nova dimensão ética na sua consideração sobre este autor e a modernidade ao mesmo tempo em que procura apresentar uma trajetória da definição do que é a crítica. (BRITTO, 2007)

Como uma conferência expressiva do movimento entre o governo da vida e governo de si, na busca por esta definição, o autor afirma que as preocupações sobre as artes de governar entendidas como governamentalidade, não podem ser dissociadas da questão: “como não ser governado?” (FOUCAULT, 1990, p.3). Mais especificamente, não se trata de opor à governamentalidade a posição de não ser governado absolutamente. Trata-se de afirmar que, nas preocupações com as formas de governar, existe a presença da questão que busca respostas sobre como não ser governado desta forma, por estes princípios, por tais procedimentos e regras, buscando estes objetivos. A isto o autor chama de atitude crítica. E à crítica propõe uma primeira definição enquanto uma caracterização geral: “a arte de não de tal forma governado” (idem, p. 4).

Assim, importa para este trabalho ressaltar que o caráter crítico presente nos princípios que sustentam a formação e a prática profissional da psicologia, já referido anteriormente, é um exemplo claro do quanto a busca por autonomia e qualidade política não depende da invenção de novos termos ou especialidades; de novas áreas ou diretrizes, mas está implicada na forma como significamos eticamente esta prática crítica que já é desejada.

Definir a crítica que está presente de forma contínua nos objetivos dos cursos de psicologia, nos perfis dos egressos, na competência dos profissionais como uma implicação entre o governo da vida e o governo de si, como uma desconfiança, uma suspeita sobre a governamentalidade e uma atitude em não ser de tal forma governado pode ser uma estratégia fundamental na invenção de outros modos de ser psicólogo.

Esta tese tem esta pretensão. De contribuir para este exercício crítico sobre a formação em psicologia, mais especialmente as graduações. Espera situar-se no que parece ser uma implicação entre a governamentalidade e a possibilidade de singularização. Implicar-se num entre a forma de governo neoliberal e outros modos de existência.

O filme que foi relatado no início destas considerações dividiu opiniões, como acontece freqüentemente com obras de arte que valem a pena e provocam afecções. Esta tese não tem a pretensão ou a potência de uma obra de arte, por isso, espera encontrar um leitor disponível à sua leitura. Mesmo assim, espera constituir-se como uma contribuição do campo acadêmico e científico para afirmar a ética da vida como uma obra de arte.

“O pensamento de Foucault situa-se nos limites da ética e da estética da vida através da hipótese da atitude crítica e da re-invenção do sujeito, de sua autotransformação para o governo de si e dos outros, pensamento que conduz suas análises para a possibilidade de novas formas de subjetivação e outras formas de estilização da vida. (PORTOCARRERO, 2008, p. 421)

REFERÊNCIAS

- ALVES, Giovanni. Reestruturação Produtiva, Novas Qualificações e Empregabilidade. In: ALVES, G. **Dimensões da Reestruturação Produtiva – Ensaio de Sociologia do Trabalho**. Editora Práxis, 2007. Disponível em < <http://www.editorapraxis.com>>
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Ed. Boitempo, 1999.
- ARAÚJO JUNIOR, José Pires de. Análise de stakeholders: um estudo exploratório. Revista Eletrônica. São Paulo: SENAI. Disponível em <http://revistaelectronica.sp.senai.br/index.php/seer/article/viewFile/30/41> acessado em 12/02/2011)
- ARTAUD, Antonin. **El cine**. 4ª reimpressão. Madri: Alianza Editorial S.A., 1995.
- BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.
- BALASSIANO, M.; SEABRA, A.A.; LEMOS, A.H. Escolaridade, Salários e Empregabilidade: Tem Razão a Teoria do Capital Humano? **RAC**, Curitiba, v. 9, n. 4, p. 31-52 Out./Dez. 2005.
- BANCO INTERNACIONAL DE RECONSTRUCCIÓN Y FOMENTO/BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior**: las lecciones derivadas de La experiência. 1ed. Washington: Banco Mundial, 1995. Disponível em <<http://firgoa.usc.es/drupal/files/010-1344Sp.pdf>>
- BARREYRO, Gladys Beatriz. De exames, rankings e mídia. **Avaliação**. Revista de Avaliação da Educação Superior. Campinas, Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 863-868, nov. 2008.
- BARREYRO, G.B.; ROTHEN, J.C. “SINAES” contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do sistema nacional de avaliação da educação superior **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 955-977, out. 2006
- BARREYRO, G.B.; ROTHEN, J.C. para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Avaliação**. Revista de Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 131-152, mar. 2008.
- BARROS, M.E.B.; LUCERO, N.A. A pesquisa em psicologia: construindo outros planos de análise. **Psicologia & Sociedade**, v.17, nº 2, p. 7-13, mai/ago.2005
- BERNARDES, J. S. **O debate atual sobre a formação em Psicologia no Brasil**: permanências, rupturas e cooptações nas políticas educacionais. 2004. 198 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- BORGES, Jorge Luis. **O Aleph**. Porto Alegre, Globo, 1978.

BRASIL. Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior. 1986. **Relatório**. Disponível em <<http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/geres.pdf>>

_____. Ministério da Educação. Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior. 1985. *Uma nova política para a educação superior*. Relatório final.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9131**. Altera dispositivos da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, 24 de novembro de 1995. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9131.htm>

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Superior. Comissão de Especialistas de Ensino em Psicologia (CEEP). **A Formação em Psicologia**. Contribuições para reestruturação curricular e avaliação dos cursos. 1995b. Disponível em < http://www.abepsi.org.br/web/linha_do_tempo/memoria/docs/fr_1995_1.htm >

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 dez. 1996

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 776**. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília, 3 de dezembro de 1997. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf>>

BRASIL. Presidência da República. **Lei 10172**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 9 de janeiro de 2001. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 8 de 7 de maio de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de maio de 2004, Seção 1, p. 16 e 17.

BRITTO, Fabiano de Lemos. Caminhos do Esclarecimento: Genealogia do *ethos* moderno como projeto filosófico em Foucault. **Revista Aulas**. Dossiê Foucault, São Paulo, nº 3, dez./mar, 2007.

CAMPOS, R. H. F. 30 anos de regulamentação - análise. **Psicologia: ciência e profissão**. Brasília, v.12, nº 2, p. 5-7, 1992.

CATTANI, Antonio David. Capital humano, teoria do. In: CATTANI, Antonio David. **Dicionário crítico sobre Trabalho e Tecnologia**. 4ª edição ver. ampl. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2002.p. 51-55.

CATTANI, Antonio David. Taylorismo. In: CATTANI, Antonio David. **Dicionário crítico sobre Trabalho e Tecnologia**. 4ª edição ver. ampl. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2002.p. 309-311.

COIMBRA, C. M. B. **Guardiões da ordem: uma viagem pelas práticas psi no Brasil do Milagre**. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1995.

COIMBRA, C. M. B. Práticas psi no Brasil do milagre: algumas de suas produções. In: Jacó-Vilela, A. M.; Jabur, F. & Rodrigues, H.B.C. (orgs.). **Clio-Psyché: Histórias da Psicologia no Brasil**. Rio de Janeiro: UERJ, NAPE, 1999. p. 75-91.

COIMBRA, C.M.B. Psicologia, direitos humanos e neoliberalismo. *Revista Psicologia Política*, 2000. Disponível em <<http://www.fafich.ufmg.br/~psicopol/pdfv1r1/Cecilia.pdf>>

COIMBRA, C.M.B.; NASCIMENTO, M.L. O Efeito Foucault: Desnaturalizando verdades, superando dicotomias. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, vol. 17 n. 3, p. 245-248 set-dez 2001

COMUNICADO DE BERGEN. **The European Higher Education Area - Achieving the Goals**. Bergen, maio de 2005. Disponível em http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf

COMUNICADO DE BERLIM. **Realising the European Higher Education Area**. Conferência de Ministros responsáveis pelo Ensino Superior. Berlim, setembro de 2003. Disponível em <http://eha.cncsis.ro/Uploads/Documents/2003_Berlin_communique_Portuguese.pdf>

COMUNICADO DE BUDAPESTE/VIENA. **European Higher Education Area**. Budapeste/Viena, 12 de março de 2010. Disponível em <http://eha.cncsis.ro/Uploads/Declarations/Budapest-Vienna_Declaration.pdf>

COMUNICADO DE LEUVEN AND LOUVAIN-LA-NEUVE. **The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade**. Leuven/Louvain-la-neuve, 28-29 de abril de 2009. Disponível em <http://eha.cncsis.ro/Uploads/Declarations/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique%20%20April_2009.pdf>

COMUNICADO DE LONDRES. **Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world**. Londres, 18 de maio de 2007. Disponível em <http://eha.cncsis.ro/Uploads/Declarations/London_Communique18May2007.pdf>

COMUNICADO DE PRAGA. **A caminho da área europeia de ensino superior**. Comunicado do Encontro dos Ministros Europeus do Ensino Superior. Praga, 19 de Maio de 2001. Disponível em <http://eha.cncsis.ro/Uploads/Documents/2001_Prague_Communique_Portuguese.pdf>

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Carta de Serra Negra, 1992. Disponível em <http://www.abepsi.org.br/web/linha_do_tempo/memoria/docs/fr_1992_2.htm> acesso em julho de 2010.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Resolução 0014/00 em 20 de dezembro de 2000. **Institui o título profissional de Especialista em Psicologia e dispõe sobre normas e procedimentos para seu registro**. Disponível em <http://www.pol.org.br/pol/export/sites/default/pol/legislacao/legislacaoDocumentos/resolucao2000_14.pdf>

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA et al. Carta Aberta à população do CFP, ABEP e CONEP – Contrária as Diretrizes Curriculares, 2001. Disponível em http://www.abepsi.org.br/web/linha_do_tempo/memoria/docs/fr_2001_3.htm acesso em julho, 2010.

COUTO, Luis Flávio. Feyerabend e a máxima do "*Tudo Vale*": A necessidade de se adotar múltiplas possibilidades de metodologia na construção de teorias científicas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.12 n.3, p 585-603. Porto Alegre, 1999.

CROZIER, M.; HUNTINGTON, S.P.; WATANUKI, J. **The crisis of democracy**: report on the governability of democracies to the trilateral comission. New York: University Press. 1975. Disponível em <bibliotecapleyades.net/archivos_pdf/crisis_of_democracy.pdf>

CUNHA, Luiz Antônio. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº101, p. 20-49, jul. 1997.

DESCARTES, R. Discurso do método. Para bem conduzir a própria razão e procurar a verdade nas ciências. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1979. p. 25-71.

DECLARAÇÃO DA SORBONNE. Declaração conjunta sobre a harmonização da arquitectura do sistema europeu do ensino superior. Paris, maio 1998. Disponível em <<http://www.esta.ipt.pt/3es/download/Declaracao%20da%20Sorbonne.pdf>>

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. Declaração conjunta dos Ministros da Educação europeus reunidos em Bolonha a 19 de Junho de 1999. Disponível em <<http://www.aauab.pt/bolonha/declaracaobolonha.pdf>>

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro, Ed. 34, 1992.

DEMO, Pedro. Habilidades do século XXI. B.Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 34, nº 2, maio/ago. 2008.

DIAS, R.E.; LOPES, A.C. competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro 2003.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior. Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

DOURADO, Luis Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 234-252, setembro/2002.

DREYFUS, H. L. e RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

ESTRATÉGIA DE LISBOA. Conselho Europeu extraordinário de Lisboa: para uma Europa da inovação e do conhecimento. Março de 2000. Disponível em <http://www.drapc.min-agricultura.pt/base/geral/files/estrategia_lisboa.pdf>

EUROPA. Sínteses da legislação da União Européia. Disponível em http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_pt.htm acessado em julho 2010.

FERREIRA, Arthur Arruda Leal. O múltiplo surgimento da Psicologia. In: JACÓ-VILELA, A.M., FERREIRA, A.A.L. e PORTUGAL, F. T. (orgs.) **História da Psicologia: rumos e percursos**. Rio de Janeiro: Nau Ed., 2006. p. 13-46.

FIGUEIREDO, Luis Claudio M. **Psicologia**. Uma introdução. São Paulo: EDUC, 1991.

FLEURY, M.T.L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **RAC**, Curitiba, 183-196, Edição Especial 2001.

FONSECA, Márcio Alves. Entre a vida governada e o governo de si. In: ALBUQUERQUE JUNIOR, D.M., VEIGA-NETO, A. e SOUZA FILHO, A. (orgs.) **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008. (Coleção Estudos Foucaultianos).p. 241-251.

FOUCAULT, M. **Segurança, Território, População**. Curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008a. (Coleção tópicos).

_____. **Nascimento da Biopolítica**. Curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008b. (Coleção tópicos).

_____. **Microfísica do poder**. 12ª edição. Organização e tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1996.

_____. **Ética, sexualidade, política**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. Ditos e Escritos V.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L. e RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FURLAN, Reinaldo. Uma revisão /discussão sobre a filosofia da ciência. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v12, nº24, p. 125-138, 2003.

GENTILI, P. A Universidade na penumbra: o círculo vicioso da precariedade e a privatização do espaço público. In: GENTILI, P. (org.) **Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001. p.97-128.

GONDIM, E.; RODRIGUES, O.M. Filosofia da ciência e os fundamentos do conhecimento científico: uma panorâmica. **VÉRTICES**, Campos dos Goytacazes/RJ, v. 12, n. 2, p. 61-72, maio/ago. 2010.

GUARESCHI, N. e HÜNING, S.(orgs.) **Foucault e a psicologia**. Porto Alegre: Abrapso Sul, 2005.

GUARESCHI, N. e SCARPARO, H. Refletindo sobre pesquisa e produção de conhecimento. In: SCARPARO, H. **Psicologia e pesquisa**. Porto Alegre: Sulina, 2008.p. 17-26.

GUARESCHI, Pedrinho. Pressupostos Metafísicos e Epistemológicos na Pesquisa. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.16, nº 2, 2003. p. 245-255.

GUATTARI, Félix. Más Allá del significante. In **Erotismo y destrucción**. Edición de Vottorio Boarini. Madri: Editorial Fundamentos, 1983

GUATTARI, Félix. O Divã do Pobre. In: **Psicanálise e Cinema**. Coletânea do nº 23 da Revista Communications. Comunicação/2. Lisboa : Relógio d' Água, 1984.

GUATTARI, F. e ROLNIK, S. **Micropolítica**. Cartografias do desejo. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 1986.

HOLZMANN, Lorena. Novas tecnologias. In: CATTANI, Antonio David. **Dicionário crítico sobre Trabalho e Tecnologia**. 4ª edição ver. ampl. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2002.p. 224-228.

HORKHEIMER, M. e ADORNO, T.W. **Textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Coleção Os Pensadores).

HÜNING, Simone. O sujeito biotecnológico na viagem pelo reino das batatas transgênicas, porquinhos fosforescentes e almas codificadas. 2008. 143. Tese (Doutorado em Psicologia). Faculdade de Psicologia, PUCRS, Porto Alegre, 2008.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em < <http://www.inep.gov.br> > acesso em dez. 2010.

JACQUES, M. G. C. . Psicologia, Trabalho e Saúde: uma revisão crítica. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 23, p. 13-22, 2005.

LARANJEIRA, Sonia M.G. Fordismo e pós fordismo. In: CATTANI, Antonio David. **Dicionário crítico sobre Trabalho e Tecnologia**. 4ª edição ver. ampl. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2002.p. 122-127.

LIMA, L.C.; AZEVEDO, M.L.N.; CATANI, A.M. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a *Universidade Nova*. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior. Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.

MACHADO, Lucília. A Institucionalização da lógica das competências no Brasil. **Proposições**, v. 13, nº 1, p. 92-110, 2002.

MANCEBO, Deise. Formação em Psicologia: gênese e primeiros desenvolvimentos. In: Jacó-Vilela, A. M.; Jabur, F.; Rodrigues, H. B. C. (orgs.). **Clio-Psyché**: Histórias da Psicologia no Brasil. Revista. Rio de Janeiro: UERJ, NAPE, 1999. p. 93-120.

MANCEBO, Deise. Formação do psicólogo: uma breve análise dos modelos de intervenção. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília, v.17 n.1, p. 20-28, 1997.

MANCEBO, Deise. Estratégias discursivas neoliberais: uma contribuição para a análise de suas repercussões na educação e na universidade. **Revista do Departamento de Psicologia**, Niterói, v.8 nº1, p. 11-21, 1996.

MANCEBO, Deise. Políticas para a educação superior no Brasil (1990-1998). **VIII Encontro Regional de História**. Associação Nacional de História. Rio de Janeiro, 1998.

MANCEBO, Deise. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, nº 88, p. 845-866. Especial – out. 2004.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente: novos processos de trabalho e resistência coletiva. In: *Associativismo e sindicalismo docente no Brasil, 2009*, Rio de Janeiro. Disponível em <<http://nupet.iesp.uerj.br/arquivos/mancebo.pdf>>

MELO NETO, João Cabral. **Morte e vida Severina** e outros poemas para vozes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

MENEGHEL, Stela. A crise da universidade moderno no Brasil. **25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu, MG, set./out., 2002. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/stelamariameneghelt11.rtf>>

MILL, John Stuart. Sistema de Lógica Dedutiva e Indutiva. In **Os Pensadores**, 2ª ed., São Paulo: Abril Cultural, 1979. p. 81-257.

NAVARRO, V.L.; PADILHA, V. Dilemas do Trabalho no Capitalismo Contemporâneo. **Psicologia & Sociedade**; 19, Edição Especial 1: 14-20, 2007

NARDI, H. e SILVA, R.N. Ética e subjetivação: as técnicas de si e os jogos de verdade contemporâneos. In: GUARESCHI e HÜNING, S.(orgs.) **Foucault e a psicologia**. Porto Alegre: Abrapso Sul, 2005.p. 93 a 105.

PASQUALINI, J.C.; MARTINS, F.R. Crítica à pedagogia das competências de Phillippe Perrenoud: sua visão liberal de educação e sociedade e sua afinidade com as demandas do processo produtivo contemporâneo. VII Seminário Redestrado – Nuevas regulaciones en América Latina. Buenos Aires, 3, 4 y 5 de julio de 2008. Disponível em <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/trabajos>

PAULA, Ana Paula Paes de. As Inexoráveis Harmonias Administrativas e a Burocracia Flexível. *Revista espaço Acadêmico*, Ano II, nº 16, Setembro 2002. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/016rea.htm> Acesso em 20/02/11.

PERRENOUD, P. **Escola e cidadania**: o papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre: Artmed, 2005.

POLIDORI, Marlis Morosini. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e...outros índices. **Avaliação**. Revista de Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 267-290, jul. 2009

PORTOCARRERO, Vera. Os limites da vida. Da biopolítica ao cuidado de si. In: ALBUQUERQUE JUNIOR, D.M., VEIGA-NETO, A. e SOUZA FILHO, A. (orgs.) **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008. (Coleção Estudos Foucaultianos).p. 419-430.

PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

PRIMI, R. e cols. Competências e Habilidades Cognitivas: diferentes definições dos mesmos construtos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, vol. 17 n. 2, pp. 151-159, Mai-Ago 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 401-422, setembro/2002.

RIBEIRO, Maria das Graças. Crise do capital, neoconservadorismo e educação superior. **23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu, MG, set. de 2000. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1112T.PDF> >

RILKE, Rainer Maria. **Cartas a um jovem poeta**. A canção de amor e de morte do porta estandarte Cristóvão Rilke. 22ª edição. São Paulo: Globo, 1995.

ROCHA, J.A. de L.; ALMEIDA FILHO, Naomar. Anísio Teixeira e a Universidade Nova, 2010. Disponível em <http://www.twiki.ufba.br/twiki/bin/view/UniversidadeNova/Conceitos> acesso em julho de 2010.

ROSE, Nikolas. Psicologia como uma ciência social. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, nº 2, p. 155-164, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as Ciências**. 8ª edição. Porto: Edições Afrontamento, 1996a.

_____. **Pela mão de Alice: os social e o político na pós modernidade**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1996b.

SANTOS, G.C.V. et. al. “Habilidades” e “Competências” a Desenvolver na Capacitação de Psicólogos: Uma Contribuição da Análise do Comportamento para o Exame das Diretrizes Curriculares. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v.13, nº 1, p. 131-145, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico crítica**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SGUISSARDI, V. Fundações privadas na universidade pública – a quem interessam? **Avaliação**. Revista de Avaliação da Educação Superior. Campinas, v.7, nº4, p. 43-72, dez. 2002.

SIQUEIRA, Angela C. de. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. **Revista Brasileira de Educação**, nº 26, p. 145-184. Maio /Jun /Jul /Ago 2004.

SOUZA, A.S. et al. A obsolescência planejada: uma reflexão frente aos problemas socioambientais do planeta. XXVII Encontro Nacional de Engenharia de Produção. A energia que move a produção: um diálogo sobre integração, projeto e sustentabilidade. Out. 2007. Disponível em <http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGERP2007_TR630472_0486.pdf>

TONETTO, A.M.; GOMES, W.B. Competências e habilidades necessárias à prática psicológica hospitalar. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 59, n. 1, p. 38-50, 2007.

THOMAZ DE MENEZES, A.B. Foucault e as novas tecnologias educacionais: espaços e dispositivos de normalização na sociedade de controle. In: ALBUQUERQUE JUNIOR, D.M., VEIGA-NETO, A. e SOUZA FILHO, A. (orgs.) **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008. (Coleção Estudos Foucaultianos).p. 27-39.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: BRANCO, G.C. e PORTOCARRERO, V. (orgs.) **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau Ed., 2000.p. 179-217.

VEIGA-NETO, A. Coisas do governo... In: RAGO, M.; ORLANDI, L.; VEIGA-NETO, A. (Org.). **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-34.

VEIGA NETO, A.; LOPES, M.C. Inclusão e governamentalidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007.

VERGER, Antoni. **WTO/GATS and the Global Politics of Higher Education**. Routledge, USA, 2010.

VIDAL, Fernando. “A mais útil de todas as ciências”. Configurações de psicologia desde o Renascimento tardio até o fim do Iluminismo. In: JACÓ-VILELA, A.M., FERREIRA, A.A.L. e PORTUGAL, F. T. **História da Psicologia**: rumos e percursos. Rio de Janeiro: Nau Ed., 2006.p. 47-73.

Weber, S. & Carraher, T. Reforma curricular ou definição de diretrizes? Uma proposta para o curso de Psicologia. *Psicologia*. v.8, nº1, p.1-13,1982.

XAVIER So., Guilherme G. de F. Modelo japonês. In: CATTANI, Antonio David. **Dicionário crítico sobre Trabalho e Tecnologia**. 4ª edição ver. ampl. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2002.p. 190-194.

ANEXO

O ALEPH – Jorge Luis Borges (1949)

O God, I could be bounded in a nutshell and count myself a King of infinite space.
Hamlet, II, 2.

But they will teach us that Eternity is the Standing still of the Present Time, a Nuncstans (as the Schools call it); which neither they, nor any else understand, no more than they would a Hic-stans for an Infinite greatness of Place.
Leviathan, IV, 46.

Na candente manhã de fevereiro em que Beatriz Viterbo morreu, depois de uma imperiosa agonia que não cedeu um só instante nem ao sentimentalismo nem ao medo, observei que os painéis de ferro da praça Constitución tinham renovado não sei que anúncio de cigarros; o fato me desgostou, pois compreendi que o incessante e vasto universo já se afastava dela e que essa mudança era a primeira de uma série infinita. Mudará o universo mas eu não, pensei com melancólica vaidade; sei que, alguma vez, minha vã devoção a exasperara; morta, eu podia consagrar-me a sua memória, sem esperança mas também sem humilhação. Considerei que em 30 de abril era seu aniversário; visitar, nesse dia, a casa da rua Garay para saudar seu pai e Carlos Argentino Daneri, seu primo-irmão, era um ato cortês, irrepreensível, talvez iniludível. De novo aguardaria no crepúsculo da abarrotada salinha, de novo estudaria as circunstâncias de seus muitos retratos. Beatriz Viterbo, de perfil, em cores; Beatriz, com máscara, no carnaval de 1921; a primeira comunhão de Beatriz; Beatriz, no dia de seu casamento com Roberto Alessandra; Beatriz, pouco depois do divórcio, num almoço do Clube Hípico; Beatriz, em Quilmes, com Delia San Marco Porcel e Carlos Argentino; Beatriz, com o pequinês dado por Villegas Haedo; Beatriz, de frente e em três quartos de perfil, sorrindo, com a mão no queixo... Não estaria obrigado, como outras vezes, a justificar minha presença com módicas oferendas de livros: livros cujas páginas, finalmente, aprendi a cortar, para não comprovar, meses depois, que estavam intactos.

Beatriz Viterbo morreu em 1929; a partir dessa data não deixei passar um 30 de abril sem voltar a sua casa. Eu costumava chegar às sete e quinze e ficar uns vinte e cinco minutos; a cada ano, aparecia um pouco mais tarde e ficava um pouco mais; em 1933, uma chuva torrencial me favoreceu: tiveram de me convidar para jantar. Não desperdicei, como é natural, esse bom precedente; em 1934, apareci, já dadas as oito, com um alfajor santafecino; com toda a naturalidade, fiquei para jantar. Assim, em aniversários melancólicos e inutilmente eróticos, recebi as graduais confidências de Carlos Argentino Daneri.

Beatriz era alta, frágil, ligeiramente inclinada; havia em seu andar (se for tolerável o oxímoro) uma como que graciosa lentidão, um princípio de êxtase; Carlos Argentino é rosado, robusto, encanecido, de traços finos. Exerce não sei que cargo subalterno numa biblioteca ilegível dos subúrbios do Sul; é autoritário, mas também ineficiente; aproveitava, até há bem pouco, as noites e as festas para não sair de casa. A duas gerações de distância, o "esse" italiano e a abundante gesticulação italiana sobrevivem nele. Sua atividade mental é contínua, apaixonada, versátil e completamente insignificante. Excede em imprestáveis analogias e em ociosos escrúpulos. Tem (como Beatriz) grandes e afiladas mãos formosas. Durante alguns meses, sofreu a obsessão de Paul Fort, menos por suas baladas que pela idéia de uma glória irrepreensível. "É o Príncipe dos poetas da França", repetia com fatuidade. "Em vão te revoltarás contra ele; não o atingirá, nunca, a mais envenenada de tuas setas." No dia 30 de abril de 1941, permiti-me juntar ao bolo de Santa Fé uma garrafa de conhaque nacional. Carlos Argentino provou-o, julgou-o interessante e empreendeu, depois de alguns tragos, uma defesa do homem moderno.

– Eu o evoco – disse com animação um tanto inexplicável – em seu gabinete de estudo, como se disséssemos na torre albarrã de uma cidade, provido de telefones, de telégrafos, de fonógrafos, de aparelhos de radiotelefonía, de cinematógrafos, de lanternas mágicas, de glossários, de horários, de prontuários, de boletins... Observou que, para um homem assim dotado, o ato de viajar era inútil; nosso século XX tinha transformado a fábula de Maomé e da montanha; as montanhas, agora, convergiam para o moderno Maomé.

Tão ineptas me pareceram essas idéias, tão pomposa e tão extensa sua exposição, que logo as relatei com a literatura; disse-lhe por que não as escrevia. Como era de prever, respondeu que já o fizera: esses conceitos, e outros não menos originais, figuravam no Canto Augurai, Canto Prologal ou

simplesmente Canto-Prólogo de um poema em que trabalhava havia muitos anos, sem réclame, sem tumulto ensurdecador, sempre apoiado nesses dois báculos que se chamam trabalho e solidão. Primeiro, abria as comportas à imaginação; depois, fazia uso da lima. O poema se intitulava A Terra; tratava-se de uma descrição do planeta, em que não faltavam, por certo, a pitoresca digressão e a galharda apóstrofe.

Roguei-lhe que me lesse uma passagem, mesmo que fosse breve. Abriu uma gaveta da escrivaninha, tirou um maço volumoso de folhas de bloco impressas com o timbre da Biblioteca Juan Crisóstomo Lafinur e leu com sonora satisfação:

Vi, como o grego, as cidades dos homens,
Os trabalhos, os dias de vária luz, a fome;
Não corrijo os fatos, não falseio os nomes,
Mas le voyage que narro é... autour de ma chambre.

– Estrofe, sob qualquer ângulo, interessante – opinou. – O primeiro verso granjeia o aplauso do catedrático, do acadêmico, do helenista, quando não dos falsos eruditos, setor considerável da opinião; o segundo passa de Homero para Hesíodo (toda uma implícita homenagem, na fachada do flamante edifício, ao pai da poesia didática), não sem remoçar um procedimento cujo ancestral está na Escritura, a enumeração, congêrie ou conglobação; o terceiro – barroquismo, decadentismo, culto depurado e fanático da forma? – consta de dois hemistíquios gêmeos; o quarto, francamente bilíngüe, assegura-me o apoio incondicional de todo espírito sensível aos desenfadados impulsos da facécia. Nada direi da rima rara nem da ilustração que me permite, sem pedantismo!, acumular em quatro versos três alusões eruditas que abarcam trinta séculos de densa literatura: a primeira à Odisséia, a segunda aos Trabalhos e Dias, a terceira à bagatela imortal que nos proporcionaram os ócios da pena do saboiano... Compreendo, uma vez mais, que a arte moderna exige o bálsamo do riso, o scherzo. Decididamente, tem a palavra Goldoni! Leu-me muitas outras estrofes, que também obtiveram sua aprovação e seu comentário profuso. Nada de memorável havia nelas; nem sequer as julguei muito piores que a anterior. Em sua redação haviam colaborado a aplicação, a resignação e o acaso; as virtudes que Daneri lhes atribuía eram posteriores. Compreendi que o trabalho do poeta não estava na poesia; estava na invenção de razões para que a poesia fosse admirável; naturalmente, esse ulterior trabalho modificava a obra para ele, mas não para outros. A dicção oral de Daneri era extravagante; sua inépcia métrica, salvo contadas vezes, impediu-o de transmitir essa extravagância ao poema. 1

Uma única vez em minha vida tive ocasião de examinar os quinze mil dodecassílabos do Polyolbion, essa epopéia topográfica na qual Michael Drayton registrou a fauna, a flora, a hidrografia, a orografia, a história militar e monástica da Inglaterra; estou certo de que esse produto considerável mas limitado é menos tedioso que o vasto projeto congênere de Carlos Argentino. Este se propunha versificar toda a redondez do planeta; em 1941, já tinha dado conta de alguns hectares do estado de Queensland, mais de um quilômetro do curso do Ob, um gasômetro ao norte de Veracruz, as principais casas de comércio da paróquia de Concepción, a chácara de Mariana Cambaceres de Alvear na rua Once de Setiembre, em Belgrano, e um estabelecimento de banhos turcos não longe do renomado aquário de Brighton. Leu-me certas laboriosas passagens da zona australiana de seu poema; esses longos e disformes alexandrinos careciam da relativa agitação do prefácio. Copio uma estrofe:

Saibam. A mão direita do poste rotineiro
(Vindo, claro está, do nor-noroeste)
Se entedia uma carcaça –Cor? Branquiceleste–
Que dá ao curral de ovelhas um aspecto de ossário.

– Duas audácias – gritou com exultação – resgatadas, te ouço resmungar, para o sucesso! Admito, admito. Uma, o epíteto rotineiro, que certamente denuncia, em passant, o inevitável tédio inerente às fainas pastoris e agrícolas, tédio que nem as Geórgicas nem nosso já laureado Don Segundo se atreveram jamais a denunciar assim, com descaramento. Outra, o enérgico prosaísmo se entedia uma carcaça, que o melindroso quererá excomungar com horror, mas que apreciará mais que a própria vida o crítico de gosto viril. Todo o verso, de resto, é de muito alto quilate. O segundo hemistíquio trava animadíssima conversa com o leitor; antecipa-se a sua viva curiosidade, coloca-lhe uma pergunta na boca e a satisfaz... na hora. E que me dizes desse achado, branquiceleste? O pitoresco neologismo sugere o céu, que é fator importantíssimo da paisagem australiana. Sem essa evocação, resultariam demasiado sombrias as tintas do esboço e o leitor se veria compelido a fechar o volume, ferida no mais íntimo a aluna, de incurável e negra melancolia.

Por volta da meia-noite me despedi.

Dois domingos depois, Daneri me telefonou, penso que pela primeira vez na vida. Propôs que nos reuníssemos às quatro, "para tomar leite juntos, no contíguo salão-bar que o progressismo de Zunino e de Zungri – os proprietários de minha casa, estarás lembrado – inaugura na esquina; confeitaria que gostarás de conhecer". Aceitei, com mais resignação que entusiasmo. Foi-nos difícil encontrar mesa; o "salão-bar", inexoravelmente moderno, era apenas um pouco menos infame que minhas previsões; nas mesas vizinhas, o excitado público mencionava as somas investidas sem regatear por Zunino e por Zungri. Carlos Argentino fingiu assombrar-se com não sei que primores da instalação da luz (que, sem dúvida, já conhecia) e me disse com certa severidade: – Mesmo que não queiras, tens de reconhecer que este local não deve nada aos mais chiques de Flores. Releu-me, depois, quatro ou cinco páginas do poema. Corrigira-as de acordo com um depravado princípio de ostentação verbal: onde antes escreveu azulado, agora abundava em azulino, azulogo e até mesmo azulilho. A palavra leitoso não era bastante feia para ele; na impetuosa descrição de um lavadouro de lã, preferia lactário, lactinoso, lactescente, leital... Insultou com amargura os críticos; depois, mais benigno, equiparou-os a essas pessoas "que não dispõem de metais preciosos nem tampouco de prensas a vapor, laminadores e ácidos sulfúricos para a cunhagem de tesouros, mas que podem indicar aos outros o lugar de um tesouro". Imediatamente, censurou a prologomania, "da qual já se fez mofa, no donairoso prefácio do Quixote, o Príncipe dos Engenhos". Admitiu, porém, que no frontispício da nova obra convinha o prólogo vistoso, o respaldo firmado pelo plumífero de forte prestígio. Acrescentou que pensava publicar os cantos iniciais de seu poema. Compreendi então o singular convite telefônico; o homem ia pedir-me que prefaciasse o seu pedante aranzel. Meu temor resultou infundado: Carlos Argentino observou, com admiração rancorosa, que não acreditava errar o epíteto ao qualificar de sólido o prestígio obtido em todos os círculos por Álvaro Melián Lafinur, homem de letras que, se eu me empenhasse, prefaciaria com prazer o poema. Para evitar o mais imperdoável dos fracassos, eu tinha de me fazer porta-voz de dois méritos incontestáveis: a perfeição formal e o rigor científico, "porque esse extenso jardim de tropos, de figuras, de elegâncias não tolera um único detalhe que não confirme a severa verdade". Acrescentou que Beatriz sempre se havia divertido com Álvaro.

Assenti, profusamente assenti. Esclareci, para maior verossimilhança, que não falaria com Álvaro na segunda-feira, mas na quinta: no pequeno jantar que costuma coroar toda reunião do Clube de Escritores. (Não existem tais jantares, mas é irrefutável que as reuniões têm lugar às quintas-feiras, fato que Carlos Argentino Daneri podia comprovar nos jornais e que dotava a frase de certa realidade.) Disse, entre divinatório e sagaz, que, antes de abordar o tema do prólogo, descreveria o curioso plano da obra. Despedimo-nos; ao dobrar a rua Bernardo de Irigoyen, encarei com toda imparcialidade os futuros que me restavam: a) falar com Álvaro e dizer-lhe que aquele primo-irmão de Beatriz (esse eufemismo explicativo me permitiria mencioná-la) elaborara um poema que parecia estender até o infinito as possibilidades da cacofonia e do caos; b) não falar com Álvaro. Previ, com lucidez, que minha desídia optaria por b.

A partir de sexta-feira, à primeira hora, começou a inquietar-me o telefone. Indignava-me que esse instrumento, que algum dia reproduziu a irrecuperável voz de Beatriz, pudesse rebaixar-se a receptáculo das inúteis e talvez coléricas queixas desse equivocado Carlos Argentino Daneri. Felizmente, nada ocorreu – salvo o rancor inevitável que me inspirou aquele homem que me havia imposto uma delicada missão e depois me esquecia.

O telefone perdeu seus terrores, mas em fins de outubro Carlos Argentino falou comigo. Estava agitadíssimo; não identifiquei sua voz, no começo. Com tristeza e com raiva, balbuciou que esses já ilimitados Zunino e Zungri, a pretexto de ampliar a desmedida confeitaria, iam demolir sua casa.

– A casa de meus pais, minha casa, a velha casa enraizada da rua Garay! – repetiu, talvez esquecendo seu pesar na melodia da voz. Não me foi muito difícil compartilhar de sua aflição. Já completos os quarenta anos, qualquer mudança é um símbolo detestável da passagem do tempo; além disso, tratava-se de uma casa que, para mim, aludia infinitamente a Beatriz. Quis esclarecer esse delicadíssimo aspecto; meu interlocutor não me ouviu. Disse que se Zunino e Zungri persistissem nesse propósito absurdo, o doutor Zunni, seu advogado, os processaria ipso facto por danos e prejuízos e os obrigaria ao pagamento de cem mil nacionais.

O nome de Zunni me impressionou; sua banca, na Caseros com a Tacuarí, é de uma seriedade proverbial. Perguntei se ele já se havia encarregado do assunto. Daneri disse que iria falar-lhe nessa mesma tarde. Vacilou e com essa voz plana, impessoal, à qual costumamos recorrer para confiar algo

muito íntimo, disse que para terminar o poema lhe era indispensável a casa, pois num ângulo do porão havia um Aleph. Esclareceu que um Aleph é um dos pontos do espaço que contém todos os pontos.

– Está no porão da sala de jantar – explicou, com a dicção aligeirada pela angústia. – E meu, é meu; eu o descobri na infância, antes da idade escolar. A escada do porão é empinada, meus tios me haviam proibido de descer, mas alguém me disse que havia um mundo no porão. Referia-se, soube depois, a um baú, mas eu compreendi que havia um mundo. Desci secretamente, rolei pela escada proibida, caí. Ao abrir os olhos, vi o Aleph.

– O Aleph? – repeti. – Sim, o lugar onde estão, sem se confundirem, todos os lugares do orbe, vistos de todos os ângulos. A ninguém revelei minha descoberta, mas voltei. O menino não podia compreender que lhe fosse concedido esse privilégio para que o homem burilasse o poema! Zunino e Zungri não me despojarão, não e mil vezes não. De código na mão, o doutor Zunni provará que é inalienável o meu Aleph. Procurei raciocinar.

– Mas não é muito escuro o porão? – A verdade não penetra num entendimento rebelde. Se todos os lugares da terra estão no Aleph, aí estarão todas as luminárias, todas as lâmpadas, todas as fontes de luz. – Irei vê-lo imediatamente. Desliguei, antes que ele pudesse emitir uma proibição. Basta o conhecimento de um fato para se perceber no ato uma série de traços confirmatórios, antes insuspeitados; espantou-me não ter compreendido até esse momento que Carlos Argentino era louco. De resto, todos esses Viterbo... Beatriz (eu mesmo costumo repetir isso) era uma mulher, uma menina de uma clarividência quase implacável, mas havia nela negligências, distrações, desdêns, verdadeiras crueldades, que talvez reclamassem explicação patológica. A loucura de Carlos Argentino encheu-me de maligna felicidade; no fundo, sempre nos detestamos.

Na rua Garay, a criada me disse que tivesse a bondade de esperar. O menino estava, como sempre, no porão, revelando fotografias. Junto ao vaso sem flor, no piano inútil, sorria (mais intemporal que anacrônico) o grande retrato de Beatriz, em pesadas cores. Ninguém nos podia ver; num desespero de ternura, aproximei-me do retrato e disse-lhe:

– Beatriz, Beatriz Elena, Beatriz Elena Viterbo, Beatriz querida, Beatriz perdida para sempre, sou eu, sou Borges. Carlos entrou pouco depois. Falou com segura; compreendi que não era capaz de outro pensamento que o da perda do Aleph.

– Um cálice do falso conhaque – ordenou – e mergulharás no porão. Já sabes, o decúbito dorsal é indispensável. Também o são a escuridão, a imobilidade, certa acomodação ocular. Tu te deitas no piso de tijolos e fixas o olhar no décimo nono degrau da pertinente escada. Saio, baixo o alçapão e ficas sozinho. Algum roedor te mete medo – não tem importância! Em poucos minutos vês o Aleph. O microcosmo de alquimistas e cabalistas, nosso concreto amigo proverbial, o multum in parvo! Já na sala de jantar, acrescentou:

– É claro que, se não o vês, tua incapacidade não invalida meu testemunho... Desce; muito em breve poderás iniciar um diálogo com todas as imagens de Beatriz. Desci com rapidez, farto de suas palavras insubstanciais. O porão, pouca coisa mais largo que a escada, tinha muito de poço. Com uma olhada, procurei em vão o baú de que Carlos Argentino me falara. Alguns caixões com garrafas e algumas sacolas de lona escureciam um ângulo. Carlos pegou uma sacola, dobrou-a e acomodou-a num lugar preciso.

– O travesseiro é humilde – explicou –, mas, se o levanto um centímetro, não verás nada e ficas confundido e envergonhado. Refestela esse corpanzil no chão e conta dezenove degraus. Cumpri suas ridículas instruções; por fim, saiu. Fechou cautelosamente o alçapão; a escuridão, embora houvesse uma fresta que depois distingui, deu a impressão de ser total. Subitamente, compreendi meu perigo: deixara-me soterrar por um louco, depois de tomar um veneno. As bravatas de Carlos evidenciavam o íntimo terror de que eu não visse o prodígio; Carlos, para defender seu delírio, para não saber que estava louco, tinha de matar-me. Senti um confuso mal estar, que tentei atribuir à rigidez e não ao efeito de um narcótico. Fechei os olhos, abri-os. Então vi o Aleph.

Chego, agora, ao infável centro de meu relato; começa aqui meu desespero de escritor. Toda linguagem é um alfabeto de símbolos cujo exercício pressupõe um passado que os interlocutores compartilhem; como transmitir aos outros o infinito Aleph, que minha temerosa memória mal e mal abarca? Os místicos, em análogo transe, são pródigios em emblemas: para significar a divindade, um persa fala de um pássaro que, de algum modo, é todos os pássaros; Alanus de Insulis, de uma esfera cujo centro está em todas as partes e a circunferência em nenhuma; Ezequiel, de um anjo de quatro faces que, ao mesmo tempo, se dirige ao Oriente e ao Ocidente, ao Norte e ao Sul. (Não em vão

rememoro essas inconcebíveis analogias; alguma relação têm com o Aleph.) É possível que os deuses não me negassem o achado de uma imagem equivalente, mas este relato ficaria contaminado de literatura, de falsidade. Mesmo porque o problema central é insolúvel: a enumeração, sequer parcial, de um conjunto infinito. Nesse instante gigantesco, vi milhões de atos prazerosos ou atrozes; nenhum me assombrou tanto como o fato de que todos ocupassem o mesmo ponto, sem superposição e sem transparência. O que viram meus olhos foi simultâneo; o que transcreverei, sucessivo, pois a linguagem o é. Algo, entretanto, registrarei.

Na parte inferior do degrau, à direita, vi uma pequena esfera furta-cor, de quase intolerável fulgor. A princípio, julguei-a giratória; depois, compreendi que esse movimento era uma ilusão produzida pelos vertiginosos espetáculos que encerrava. O diâmetro do Aleph seria de dois ou três centímetros, mas o espaço cósmico estava aí, sem diminuição de tamanho. Cada coisa (o cristal do espelho, digamos) era infinitas coisas, porque eu a via claramente de todos os pontos do universo. Vi o populoso mar, vi a aurora e a tarde, vi as multidões da América, vi uma prateada teia de aranha no centro de uma negra pirâmide, vi um labirinto roto (era Londres), vi intermináveis olhos próximos perscrutando-me como num espelho, vi todos os espelhos do planeta e nenhum me refletiu, vi num pátio da rua Soler as mesmas lajotas que, há trinta anos, vi no vestíbulo de uma casa em Fray Bentos, vi cachos de uva, neve, tabaco, veios de metal, vapor de água, vi convexos desertos equatoriais e cada um de seus grãos de areia, vi em Inverness uma mulher que não esquecerei, vi a violenta cabeleira, o altivo corpo, vi um câncer no peito, vi um círculo de terra seca numa calçada onde antes existira uma árvore, vi uma chácara de Adrogué, um exemplar da primeira versão inglesa de Plínio, a de Philemon Holland, vi, ao mesmo tempo, cada letra de cada página (em pequeno, eu costumava maravilhar-me com o fato de que as letras de um livro fechado não se misturassem e se perdessem no decorrer da noite), vi a noite e o dia contemporâneo, vi um poente em Querétaro que parecia refletir a cor de uma rosa em Bengala, vi meu dormitório sem ninguém, vi num gabinete de Alkmaar um globo terrestre entre dois espelhos que o multiplicam indefinidamente, vi cavalos de crinas redemoinhadas numa praia do mar Cáspio, na aurora, vi a delicada ossatura de uma mão, vi os sobreviventes de uma batalha enviando cartões-postais, vi numa vitrina de Mirzapur um baralho espanhol, vi as sombras oblíquas de algumas samambaias no chão de uma estufa, vi tigres, êmbolos, bisões, marulhos e exércitos, vi todas as formigas que existem na terra, vi um astrolábio persa, vi numa gaveta da escrivaninha (e a letra me fez tremer) cartas obscenas, inacreditáveis, precisas, que Beatriz dirigira a Carlos Argentino, vi um adorado monumento em La Chacarita, vi a relíquia atroz do que deliciosamente fora Beatriz Viterbo, vi a circulação de meu escuro sangue, vi a engrenagem do amor e a modificação da morte, vi o Aleph, de todos os pontos, vi no Aleph a terra, e na terra outra vez o Aleph, e no Aleph a terra, vi meu rosto e minhas vísceras, vi teu rosto e senti vertigem e chorei, porque meus olhos haviam visto esse objeto secreto e conjectura) cujo nome usurpam os homens, mas que nenhum homem olhou: o inconcebível universo.

Senti infinita veneração, infinita lástima.

– Tonto ficarás de tanto bisbilhotar onde não te chamam – disse uma voz enfadonha e alegre. – Mesmo que esquentes a cabeça, não me pagarás num século esta revelação. Que observatório formidável, che Borges! Os sapatos de Carlos Argentino ocupavam o degrau mais alto. Na brusca penumbra, consegui levantar-me e balbuciar:

– Formidável. Sim, formidável. A indiferença de minha voz causou-me estranheza. Ansioso, Carlos Argentino insistia:

– Viste tudo bem, em cores? Nesse instante, concebi minha vingança. Benévolo, manifestamente apiedado, nervoso, evasivo, agradei a Carlos Argentino a hospitalidade de seu porão e o instei a aproveitar a demolição da casa para afastar-se da perniciosa metrópole, que a ninguém – creia-me, a ninguém! – perdoa. Neguei-me, com suave energia, a discutir o Aleph; abracei-o, ao despedir-me, e repeti-lhe que o campo e a serenidade são dois grandes médicos.

Na rua, nas escadarias de Constitución, no metrô, pareceram-me familiares todos os rostos. Tive medo de que não restasse uma única coisa capaz de surpreender-me, tive medo de que não me abandonasse jamais a impressão de voltar. Felizmente, depois de algumas noites de insônia, agiu outra vez sobre mim o esquecimento.

Pós-escrito de primeiro de março de 1943. Seis meses após a demolição do imóvel da rua Garay, a Editora Procusto não se deixou amedrontar pela extensão do considerável poema e lançou ao mercado uma seleção de "trechos argentinos". Vale a pena repetir o ocorrido; Carlos Argentino Daneri recebeu

o Segundo Prêmio Nacional de Literatura.² O primeiro foi outorgado ao doutor Aita; o terceiro, ao doutor Mario Bonfanti; incredivelmente, minha obra *Los Naipes del Tahir* não conseguiu um único voto. Uma vez mais, triunfaram a incompreensão e a inveja! Já faz muito tempo que não consigo ver Daneri; os jornais dizem que em breve nos dará outro volume. Sua afortunada pena (não mais perturbada pelo Aleph) consagrou-se a versificar os epítomes do doutor Acevedo Díaz.

Duas observações quero acrescentar: uma, sobre a natureza do Aleph; outra, sobre seu nome. Este, como se sabe, é o da primeira letra do alfabeto da língua sagrada. Sua aplicação ao cerne de minha história não parece casual. Para a Cabala, essa letra significa o En Soph, a ilimitada e pura divindade; também se disse que tem a forma de um homem que assinala o céu e a terra, para indicar que o mundo inferior é o espelho e o mapa do superior; para a Mengenlehre, é o símbolo dos números transfinitos, nos quais o todo não é maior que qualquer das partes. Eu queria saber: Carlos Argentino escolheu esse nome, ou o leu, aplicado a outro ponto para onde convergem todos os pontos, em algum dos textos inumeráveis que o Aleph de sua casa lhe revelou? Por incrível que pareça, acredito que exista (ou que tenha existido) outro Aleph, acredito que o Aleph da rua Garay era um falso Aleph. Dou minhas razões. Por volta de 1867, o capitão Burton exerceu o cargo de cônsul britânico no Brasil; em julho de 1942, Pedro Henríquez Ureña descobriu numa biblioteca de Santos um manuscrito seu que versava sobre o espelho que atribui o Oriente a Iskandar Zu al-Karnayn, ou Alexandre Bicornes da Macedônia. Em seu cristal refletia-se o universo inteiro. Burton menciona outros artificios congêneres – o sétuplo cálice de Kai Josru, o espelho que Tarik Benzeyad encontrou numa torre (*Mil e Uma Noites*, 272), o espelho que Luciano de Samósata pôde examinar na lua (*História Verdadeira*, I, 26), a lança especular que o primeiro livro do *Satyricon* de Capella atribui a Júpiter, o espelho universal de Merlin, "redondo e oco e semelhante a um mundo de vidro" (*The Faerie Queene*, 111, 2, 19) – e acrescenta estas curiosas palavras: "Mas os anteriores (além do defeito de não existirem) são meros instrumentos de ótica. Os fiéis que acorrem à mesquita de Amr, no Cairo, sabem muito bem que o universo está no interior de uma das colunas de pedra que rodeiam o pátio central... Ninguém, é claro, pode vê-lo, mas os que aproximam o ouvido da superfície declaram perceber, em pouco tempo, seu atarefado rumor... A mesquita data do século VII; as colunas procedem de outros templos de religiões anteislâmicas, pois como escreveu Abenjaldun: "Nas repúblicas fundadas por nômades, é indispensável o concurso de forasteiros para tudo o que seja alvenaria".

Existe esse Aleph no íntimo de uma pedra? Vi-o quando vi todas as coisas e o esqueci? Nossa mente é porosa para o esquecimento; eu mesmo estou falseando e perdendo, sob a trágica erosão dos anos, os traços de Beatriz.