

UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
CURSO DE DOUTORADO

Os cursos de graduação no Brasil têm conseguido formar psicólogos competentes?

José Rômulo Travassos da Silva

Niterói-RJ

Maio, 2017

UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
CURSO DE DOUTORADO

Os cursos de graduação no Brasil têm conseguido formar psicólogos competentes?

José Rômulo Travassos da Silva

Tese apresentada ao Curso de Psicologia Social da Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO – Niterói como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Social
Linha de pesquisa: Cognição Social, Organizações e Trabalho

Orientadora: Prof^ª. Dra. Luciana Mourão

Niterói – RJ
Maio, 2017

JOSÉ RÔMULO TRAVASSOS DA SILVA

**"OS CURSOS DE GRADUAÇÃO NO BRASIL TEM CONSEGUIDO FORMAR
PSICÓLOGOS COMPETENTES?"**

Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Salgado de Oliveira, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Psicologia, aprovada no dia 05 de julho de 2017 pela banca examinadora, composta pelos professores:



Prof.ª Dr.ª Luciana Mourão Cerqueira e Silva
Professora do PPG em Psicologia da Universidade Salgado de Oliveira



Prof.ª Dr.ª Gardênia da Silva Abbad
Professora da Universidade de Brasília (UNB)



Prof.ª Dr.ª Valdeez Ferreira Fraga
Professora da Fundação Getúlio Vargas - FGV



Prof.ª Dr.ª Márcia Maria Peruzzi Elia da Mota
Professora do PPG em Psicologia da Universidade Salgado de Oliveira



Prof.ª Dr.ª Adriana Benevides Soares
Professora do PPG em Psicologia da Universidade Salgado de Oliveira

Dedico esta tese a minha querida e inesquecível mãe Betinha (*In memoriam*)

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus Irmãos, Pais (*in memoriam*) que me conduziram a buscar sempre a educação como princípio básico para a formação humana. Em especial aos irmãos Gisa e Ronemberg que estiveram sempre presentes, incentivando e compreendendo os momentos difíceis em toda trajetória do curso.

A minha segunda mãe Lia, que mesmo distante preocupou-se sempre no meu bem-estar. A você minha eterna gratidão.

Aos amigos professores das Universidades nas quais lecionei, que puderam me incentivar sempre na busca dessa formação acadêmica.

A todos docentes das várias Faculdades e Universidades brasileiras e aos discentes e profissionais, que disponibilizaram seu tempo e contribuíram na realização das pesquisas.

A profa. Orientadora Dra. Luciana Mourão, que durante todo o curso me fortaleceu com seus conhecimentos e com suas orientações. Sua dedicação e compreensão nos momentos difíceis foram essenciais para que eu pudesse mesmo diante de inúmeras dificuldades chegar ao fim do curso e iniciar uma nova trajetória de vida. Minha eterna gratidão.

A todos os professores do curso que ao longo dessa jornada contribuíram para ampliar meus conhecimentos.

Ao prof. Dr. Felipe Valentini pelo grande apoio com seus conhecimentos estatísticos durante a análise de dados da pesquisa.

Aos professores que compuseram a banca de qualificação e defesa da Tese, por todas as contribuições, sugestões e disponibilidade em agregar valor a todos os estudos e pesquisas realizadas.

A todos os funcionários da Universo que estiveram sempre disponíveis em auxiliar administrativamente durante toda formação.

A todos os colegas do curso de doutorado, em especial a Ana Cláudia Monteiro.

A todos os colegas do grupo de pesquisa, que ao longo do curso puderam contribuir com o projeto. Ana Cláudia, Helenita, Gustavo, Ângela, Patrick, Conceição e Suzane.

Aos colegas professores da UEMA, Káty Maria, Paulo Fonseca e Lucia Helena pelo constante incentivo.

Ao amigo e prof. Dr. Gustavo Pereira Costa, Reitor da UEMA, que me apoiou durante todo curso, incentivando e contribuindo com seu saber.

A Deus, minha força maior para superar os momentos difíceis.

“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor,
mas lutei para que o melhor fosse feito.
Não sou o que deveria ser,
mas graças a Deus, não sou o que era antes”.
(Marthin Luther King)

RESUMO

No cenário atual, a formação em Psicologia requer uma amplitude maior do que a que existia quando do surgimento dos primeiros cursos. A presente tese tem por objetivo avaliar a formação em Psicologia ofertada por instituições públicas e privadas no Brasil, tendo como eixo estruturante as competências profissionais estabelecidas para a área. Para atingir esse objetivo foram realizados quatro estudos integrados. O primeiro analisou a evolução da formação em Psicologia a partir do desempenho dos discentes nas edições do Enade de 2006, 2009 e 2012. Os resultados foram positivos no tocante à participação em atividades extraclasse, com aumento gradativo nas edições. Entretanto, as notas do componente geral e específico abaixaram muito no período, indicando possíveis falhas na formação. O segundo estudo permitiu identificar, a partir das atuais diretrizes curriculares dos cursos de graduação, a importância que docentes (74) e gestores de curso (40) atribuem às competências profissionais da formação em Psicologia, bem como o grau de domínio que eles consideram que os alunos desenvolveram em cada uma delas. Os resultados apontaram maior carência nas competências relativas a *Formular questões empíricas de investigação científica; Elaborar relatos científicos; e Elaborar pareceres técnicos, laudos e comunicações profissionais*, com diferença significativa entre instituições de ensino públicas e privadas, com resultados mais desfavoráveis para os concluintes advindos das instituições privadas, que são as responsáveis por formar o maior quantitativo de psicólogos no Brasil. O terceiro estudo teve um desenho longitudinal e permitiu avaliar o processo de aquisição de competências na graduação em Psicologia ao longo da formação acadêmica. Nesse estudo, 213 discentes de uma universidade pública e outra privada da cidade de São Luís-MA avaliaram seu grau de preparo nas competências profissionais estabelecidas para a formação em Psicologia. Os resultados indicaram ganhos de competências ao longo dos diferentes semestres do curso, porém sem diferenças significativas entre os estudantes, ou seja, as possíveis diferenças individuais no momento de ingresso no curso são mantidas ao longo da formação. Além disso, a iniciação científica atua como preditora das competências relativas ao Domínio de Competências e Habilidades de Pesquisa Científica; enquanto a participação em atividades de extensão teve poder de predição sobre as três dimensões das diretrizes curriculares para o curso de Psicologia – Competências e Habilidades de Pesquisa Científica; Intervenção em Processos Psicológicos Grupais e Organizacionais; e Intervenção em Processos Psicológicos Individuais. Ao contrário do que seria esperado, a participação em estágio e a duração do mesmo não contribuíram para a aquisição de competências em nenhuma das três dimensões que foram mensuradas. Isso confirma uma crítica frequente aos estágios de que eles nem sempre cumprem com o papel de aprendizagem. O quarto e derradeiro estudo teve abordagem qualitativa e analisou a percepção de egressos acerca dos elementos que contribuíram para a sua formação profissional. Os participantes entrevistados dividem-se em três grupos: os de início de carreira (até 2 anos de atuação na Psicologia); os que já ultrapassaram a fase inicial de carreira (5 anos ou mais anos de atuação); e os que concluíram a graduação em Psicologia, mas não atuam na área. Destacam-se nos resultados como competências menos desenvolvidas aquelas relacionadas a *saúde pública; Psicologia escolar e psicopatologia*, confirmando a perspectiva tradicional da formação voltada para a atuação clínica e processos individuais. Os resultados obtidos foram discutidos à luz da literatura de formação em Psicologia e foram apresentadas as principais implicações e limitações dessa tese, bem como a proposição de uma agenda de estudo para a temática.

Palavras-chave: Avaliação discente e docente. Competências. Egressos. Enade. Formação em Psicologia. Formação profissional.

ABSTRACT

In the current scenario, the academic education in Psychology requires a greater breadth than the one that existed at the onset of the first courses. The aim of this thesis is to evaluate the academic education in Psychology offered by public and private institutions in Brazil, having as its structuring axis the professional competences established for the area. In order to achieve this objective, four integrated studies were carried out. The first one analyzed the evolution of the academic education in Psychology based on the performance of the students in the 2006, 2009 and 2012 Enade examinations. The results were positive regarding participation in extraclass activities, with a gradual increase in the different examinations. However, the general and specific component scores dropped a lot in the period, indicating possible formation failures. The second study made it possible to identify, from the current curricular guidelines of graduation courses, the importance that teachers (74) and course managers (40) attribute to the professional competences of the academic education in Psychology, as well as the level of mastery that they consider the students developed in each of them. The results pointed out a greater lack of competence in formulating empirical scientific research questions; in elaborating scientific reports; and in elaborating technical advices, reports and professional communications, with significant difference between public and private educational institutions, with more unfavorable results for the graduates from private institutions, who are responsible for forming the largest number of psychologists in Brazil. The third study had a longitudinal design and allowed to evaluate the process of acquisition of competences in the graduation in Psychology throughout the academic formation. In this study, 213 students from a public and a private university in the city of São Luís-MA evaluated their level of preparation in the professional competencies established for the academic education in Psychology. The results indicated gains of competences throughout the different semesters of the course, but without significant differences between the students, that is, the possible individual differences at the time of joining the course are maintained throughout the academic formation. In addition, scientific initiation acts as a predictor of competences related to the Domain of Competences and Scientific Research Skills; while the participation in extension activities had predictive power over the three dimensions of the curricular guidelines for the course of Psychology - Competences and Skills of Scientific Research; Intervention in Group and Organizational Psychological Processes; and Intervention in Individual Psychological Processes. In opposition to what would be expected, the participation in the stage and its duration did not contribute to the acquisition of competences in any of the three dimensions that were measured. This confirms a frequent criticism of the stages that they do not always fulfill the learning role. The fourth and final study had a qualitative approach and analyzed the perception of graduates about the elements that contributed to their professional qualification. The participants interviewed are divided into three groups: those at the beginning of their careers (up to 2 years in Psychology); the ones who have already passed the initial stage of their careers (5 years or more years of service); and the ones who have completed a degree in Psychology, but do not work in the area. The results stand out that as less developed competences those related to public health; school psychology and psychopathology, confirming the traditional perspective of the academic education focused on clinical practice and individual processes. The ultimate results were discussed based on the academic education Psychology literature and the main implications and limitations of this thesis were presented, as well as the proposal of a study agenda for the subject.

Keywords: Student and teacher evaluation. Skills. Graduates. Enade. Academic education in Psychology. Professional qualification.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS.....	xi
LISTA DE FIGURAS.....	xii
LISTA DE SIGLAS.....	xiii
INTRODUÇÃO.....	14

CAPÍTULO 1

Estudo I:

1.1 – Introdução.....	21
1.2 – Método.....	24
1.3 – Resultados e Discussão.....	25
1.4 – Conclusão.....	36

CAPÍTULO 2

Estudo II:

2.1 – Introdução.....	41
2.2 – Método.....	48
2.3 – Resultados e Discussão	50
2.4 – Conclusão.....	62

CAPÍTULO 3

Estudo III:

3.1 – Introdução.....	63
3.2 – Método.....	73
3.3 – Resultados.....	77
3.4 – Discussão.....	82

CAPÍTULO 4

Estudo IV:

4.1 – Introdução.....	86
4.2 – Método.....	91
4.3 – Resultados e Discussão.....	95
4.4 – Conclusão.....	109

CAPÍTULO 5

Conclusão.....	112
-----------------------	------------

REFERÊNCIAS E ANEXOS

Referências.....	120
-------------------------	------------

Anexos

Anexo 1 – Questionário para coordenadores, docentes e discentes.....	135
Anexo 2 – Parecer consubstanciado comitê de ética - Plataforma Brasil.....	139
Anexo 3 – Termo de consentimento livre e esclarecido para Gestores e Professores.....	140
Anexo 4 – Termo de consentimento livre e esclarecido para alunos.....	141
Anexo 5 – Roteiro de entrevista para profissionais que atuam na Psicologia.....	142
Anexo 6 – Roteiro de entrevista para profissionais que não atuam na Psicologia.....	143
Anexo 7 - Termo de consentimento livre e esclarecido para profissionais.....	144

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Síntese dos estudos da tese.....	19
Tabela 2: Distribuição por região das IES e dos alunos de Psicologia nas três edições do Enade.....	26
Tabela 3: Desempenho dos cursos avaliados no Enade nas edições de 2006, 2009 e 2012.	29
Tabela 4: Médias e desvios padrão da importância, domínio e lacunas de competências dos concluintes dos cursos de Psicologia na avaliação dos docentes.....	52
Tabela 5: Diferenças entre a percepção de lacunas entre professores e coordenadores.....	53
Tabela 6: Outras competências importantes para a formação em Psicologia.....	54
Tabela 7: Principais características do atual mercado de trabalho do psicólogo.....	56
Tabela 8: Principais tendências para a formação do psicólogo nos próximos 10 anos.....	57
Tabela 9: Principais tendências para o mercado de trabalho nos próximos 10 e 20 anos....	59
Tabela 10: Principais deficiências para a formação do psicólogo nos próximos 10 anos....	60
Tabela 11: Informações da coleta de dados nas três turmas que foram acompanhadas.....	74
Tabela 12: Médias, Desvios padrão, Confiabilidade e Correlações bivariadas de Pearson..	78
Tabela 13: Resultados da Modelagem Hierárquica Linear.....	79
Tabela 14: Categorias de competências dos psicólogos.....	88
Tabela 15: Perfil sócio demográfico dos participantes.....	92
Tabela 16: Presença e ausência das categorias/subcategorias nos discursos dos entrevistados.....	97

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Notas médias da formação geral e específica em Psicologia nas edições do Enade.....	28
Figura 2. Evolução do percentual de participação em atividades extraclasse.....	34

LISTA DE SIGLAS

CAPES - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

CFP - Conselho Federal de Psicologia

CPC - Conceito Preliminar de Curso

CRP - Conselho Regional de Psicologia

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

Enade – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

Fies - Fundo de Financiamento Estudantil

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES - Instituição de Ensino Superior

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PPC - Projeto Político Pedagógico

Prouni - Programa Universidade para Todos

Sinaes - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SPNG - Sistema Nacional de Pós-Graduação

SUS - Sistema Único de Saúde

INTRODUÇÃO

O Conselho Federal de Psicologia (CFP) registra atualmente 294 mil psicólogos ativos (CFP, 2017) e as Instituições de Ensino Superior – IES existentes no Brasil triplicaram o número de cursos de Psicologia em funcionamento, até o ano de 2015, totalizando a oferta em 438 instituições, sendo 363 privadas e 75 públicas (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep], 2015). A criação do Programa Universidade para Todos – Prouni e do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras – Reuni, ambos do Governo Federal e com o propósito de expandir o acesso ao ensino superior, levou a um crescimento do número de estudantes universitários, inclusive no curso de Psicologia.

No Brasil, os cursos de Psicologia são presenciais e, em geral, funcionam em turnos parciais, com duração de dez semestres e carga horária aproximada de 4.000 horas, com predomínio da formação em IES privadas (81,7%), cidades do interior e Região Sudeste (Bastos, Gondim, & Borges-Andrade, 2010; Macedo & Dimenstein, 2011). Em 2012¹, participaram do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) em Psicologia, 371 cursos distribuídos em universidades (181), centros universitários (138) e faculdades (52). Em 2015, o número de cursos de Psicologia já atingia 560 (Inep, 2015). Esse crescimento no número de cursos e de profissionais formados na área propiciou a pergunta central dessa tese: Os cursos de graduação no Brasil têm conseguido formar psicólogos competentes?

A preocupação com a qualidade da formação em Psicologia, contudo, não é recente. Estudos diversos vêm pesquisando e discutindo a questão curricular, as metodologias de ensino e de supervisão, o estágio acadêmico, a formação docente, a formação para pesquisa, a relação

¹ Embora tenha ocorrido um Enade para o curso de Psicologia no ano de 2015 e os relatórios por curso e por IES relativamente a tal exame já tenham sido disponibilizados pelo Inep, o relatório síntese por área ainda não tinha sido publicado até a data de 01/06/2017. Por essa razão, todos os dados relativos ao Enade de Psicologia nesta tese ainda remetem ao exame do ano de 2012.

entre graduação e pós-graduação, a formação complementar, as questões éticas, políticas e epistemológicas da formação, a formação predominantemente clínica ao invés de pluralista, a multi e interdisciplinaridade na formação, as novas diretrizes curriculares e a adequação ou não da formação acadêmica à realidade profissional e às demandas da sociedade (Bomfim, 2012; Lins, Silva, & Assis, 2015; Lisboa & Barbosa, 2009; Macedo & Dimenstein, 2011; Matos, 2000; Mourão & Abbad, 2016; Oliveira & Guzzo, 2014; Pfromm Netto, 2007; Primi, Hutz, & Silva, 2011; Witter & Ferreira, 2005; Yamamoto & Oliveira, 2010; Yamamoto, 2012).

A maior parte desses estudos aponta para uma deficiência na formação do psicólogo brasileiro tanto na formação técnica quanto na formação epistemológico-científica, com um fosso entre o que é ensinado e aprendido e muitas lacunas nas competências profissionais (Abbad & Mourão, 2010; Lisboa & Barbosa, 2009; Mourão & Abbad, 2016; Pfromm Netto, 2007). Questiona-se, portanto, em que medida a ampliação do acesso à graduação em Psicologia foi acompanhada de uma melhoria na qualidade dessa formação. Além disso, é preciso considerar que, no início do atual milênio, a maioria dos estudantes dos cursos de Psicologia ainda aspirava ao ideal liberal de atuar com a classe média urbana e ter formação voltada para a prática clínica, no modelo tradicional de atendimento individual (Dimenstein, 2000; Ziliotto, Benvenuti, Matiello, & Peil, 2014).

Assim, um conjunto de elementos – como o aumento expressivo de instituições de ensino, a presença de profissionais em cidades que não sejam capitais, a ampliação dos espaços de atuação do psicólogo – convidam a um novo olhar sobre a formação em Psicologia, no sentido de avaliar sua qualidade e refletir sobre suas possíveis lacunas. Com essa preocupação em mente, foi construída a presente tese, a fim de conhecer o ponto de vista de diferentes atores – docentes, gestores, discentes e egressos – acerca da formação em Psicologia.

Para estruturar a avaliação aqui proposta, foram consideradas as competências definidas pelo Ministério da Educação para a formação em Psicologia, quer seja no que tange à avaliação

do Enade, quer seja por meio da percepção desses diferentes atores envolvidos na formação. A adoção de tais competências como balizador da avaliação deveu-se, sobretudo, ao fato de que ainda predomina a ideia de uma formação em Psicologia voltada para especialidades tradicionais, principalmente com atuação clínica (Oliveira & Guzzo, 2014). Nesse sentido, ao avaliar as competências definidas como essenciais para a formação em Psicologia, adota-se uma perspectiva mais ampla para responder à pergunta central formulada para esta tese (Os cursos de graduação no Brasil têm conseguido formar psicólogos competentes?). Tal perspectiva é importante porque, embora a área clínica ainda seja a predominante (53%), a inserção dos psicólogos também ocorre – e precisa ocorrer – em várias outras áreas de atuação (Bastos, Gondim, & Borges-Andrade, 2010).

Por um lado, é preciso considerar que essa tendência tradicional da formação em Psicologia, voltada predominantemente para a atuação clínica, também está presente em outros países e relaciona-se à própria história da profissão (Jacó-Vilela, 2012). Por outro lado, a mobilidade econômica e social em que se encontra o mundo e os novos caminhos de atuação que surgem constantemente para a área afetam a antiga hegemonia da atuação clínica. Nos Estados Unidos, por exemplo, o campo de atuação dos psicólogos na área de gestão de pessoas das indústrias e demais organizações – conhecido como *I-O Psychology (Industrial-Organizational Psychology)* está em franca expansão. Na Europa, o *I-O Psychology* é conhecido como *W&O Psychology (Work and Organization Psychology)* e tem impulsionado a formação em Psicologia, criando mobilidade de estudantes e psicólogos entre os países e aumentando o número de atuantes nesse campo em países como Espanha, França, Itália e Portugal.

O modelo de formação europeu se distingue da formação no Brasil por incluir no processo de formação básica o mestrado. Assim, a graduação propriamente dita duraria três anos, mas a atuação como psicólogo demandaria a realização do mestrado e estágio supervisionado, completado em cinco ou seis anos de curso. Na última década a Austrália

também adotou o modelo *Europsy*, em que a graduação é feita em três anos, aos quais se seguem o período de mestrado e supervisão. Essa formação objetiva atender para além da atuação em contextos individuais, as demandas sociais como saúde pública, organizações e escolas. Contudo, a despeito desse modelo permitir uma formação em menos tempo e com custos reduzidos, há um questionamento se ele consegue atender às demandas da sociedade para os profissionais de Psicologia (Littlefield, 2016).

No que diz respeito ao mercado de trabalho no Brasil, é preciso considerar que, após mais de 50 anos de aprovação da regulamentação da profissão, os psicólogos produziram práticas, saberes, posicionamentos e diferenças, e vivenciaram transformações econômicas e sociais que tiveram efeitos na profissão (Zilliotto et al., 2014). O cenário contemporâneo requer reflexões sobre as mudanças ocorridas e sobre como está a atual a formação do psicólogo no País. Portanto, a despeito dos inúmeros estudos já realizados sobre a temática, ainda há a necessidade de se ampliar o conhecimento acerca do ensino de Psicologia na graduação e o grau de preparo dos egressos dos cursos na área (Jacó-Vilela, 2012; Mourão & Abbad, 2016).

Consideramos, portanto, que estudar a formação do psicólogo no Brasil é relevante para a academia e para a sociedade, pois temos que pensar se estamos preparando esse futuro profissional para atender às novas demandas que surgiram nas últimas décadas. Dessa forma, esta tese busca investigar se as IES públicas e privadas estão conseguindo formar psicólogos competentes, uma vez que – conforme descrito anteriormente – a literatura da área aponta historicamente para uma formação com lacunas de competências, que comprometem o exercício da profissão.

Assim, a tese aqui proposta busca compreender melhor tal fenômeno, com uma pesquisa feita a partir de dados secundários e primários, contemplando análise documental, *surveys* e entrevistas, considerando a triangulação de métodos e de fontes. Para tanto, buscamos abranger os seguintes aspectos: a formação profissional em Psicologia com base nos resultados do Enade;

a percepção de coordenadores (gestores de cursos) e professores acerca da importância e do domínio de competências de egressos do curso de Psicologia; a percepção de discentes quanto às competências desenvolvidas; e a percepção de profissionais egressos de cursos de Psicologia acerca de sua formação e dos elementos que contribuíram para a mesma.

O objetivo desta tese consiste, pois, em avaliar a formação em Psicologia ofertada por IES públicas e privadas no Brasil, tendo como eixo estruturante as competências profissionais estabelecidas para a área. Para atingir esse objetivo geral, foram formulados os seguintes objetivos específicos:

- i. descrever e analisar os resultados da formação em Psicologia a partir dos resultados das edições do Enade de 2006, 2009 e 2012;
- ii. identificar, a partir das atuais diretrizes curriculares dos cursos de graduação, a importância que os docentes e os gestores de curso atribuem às competências profissionais da formação em Psicologia, bem como o grau de domínio que eles consideram que os alunos desenvolveram em cada uma delas;
- iii. identificar como se dá o processo de aquisição de competências na graduação em Psicologia ao longo da formação acadêmica, bem como as variáveis que são preditoras do domínio de competências entre os discentes;
- iv. discutir como os egressos dos cursos de Psicologia avaliam sua formação, considerando profissionais de início e meio de carreira, bem como aqueles que se graduaram e não exercem a profissão.

A abordagem metodológica definida para atingir aos objetivos propostos foi diversificada, incluindo análise documental, aplicação de questionários, realização de entrevistas e uma pesquisa longitudinal de percepção de domínio de competências. Destarte, a tese foi estruturada em quatro estudos interligados que, coletivamente, buscam responder à questão norteadora, conforme representado na Tabela 1.

Tabela 1.
Síntese dos estudos da tese

Estudos	Objetivos	Medidas	Amostra	Análise de dados
1. Avaliação da formação em Psicologia a partir dos resultados do Enade	Descrever e analisar os resultados da formação em Psicologia a partir dos resultados das edições do Enade de 2006, 2009 e 2012.	Questões do Enade para a área de Psicologia.	Participantes das edições do Enade em Psicologia de 2006, 2009 e 2012	Análise documental dos resultados dos discentes no Enade em Psicologia nos anos de 2006, 2009 e 2012.
2. Lacunas de competências de egressos do curso Psicologia na visão dos docentes e gestores de cursos	Identificar, a partir das atuais diretrizes curriculares dos cursos de graduação, a importância que os docentes e os gestores de curso atribuem às competências profissionais da formação em Psicologia, bem como o grau de domínio que eles consideram que os alunos desenvolveram em cada uma delas.	Questionário para avaliação da importância e do domínio das competências estabelecidas pelo MEC para a formação em Psicologia, além de perguntas abertas para avaliar tendências para a área.	114 respondentes, sendo 65,9% professores, 35,1% coordenadores de vários estados do País.	A análise de dados foi predominantemente descritiva, considerando a avaliação da importância e do domínio das competências relativas à formação em Psicologia, bem como as tendências para a formação e a atuação na área. Também foram realizados testes t para avaliar diferenças entre a percepção de professores e coordenadores de curso.
3. Percepção de discentes quanto às lacunas das competências e contribuição das atividades acadêmicas para a formação profissional em Psicologia.	Identificar como se dá o processo de aquisição de competências na graduação em Psicologia ao longo da formação acadêmica, bem como as variáveis que são preditoras do domínio de competências entre os discentes.	Questionário para avaliação da importância e do domínio das competências estabelecidas pelo MEC para a formação em Psicologia, além de perguntas fechadas sobre a participação em atividades acadêmicas.	213 discentes de duas instituições de ensino superior, sendo uma pública (n=28) e outra privada no estado do Maranhão (n=185).	A análise de dados longitudinal foi realizada com o apoio do <i>software</i> MPlus, seguindo os procedimentos para análise multinível recomendados por Hox (2002).
4. Percepção de egressos acerca dos elementos que contribuíram para a sua formação profissional.	Discutir como os egressos dos cursos de Psicologia avaliam sua formação, considerando profissionais de início e meio de carreira, bem como aqueles que se graduaram e não exercem a profissão.	Roteiro de entrevista aberta abordando três temáticas centrais: a escolha da profissão; a avaliação da formação acadêmica em termos de graduação; e a atuação profissional.	18 egressos dos cursos de Psicologia, divididos em três grupos: cinco com até dois anos de atuação profissional como psicólogos, cinco com mais de cinco anos de atuação na área e oito que não atuam na Psicologia.	A análise de dados foi realizada através da análise conteúdo categorial (Bardin, 2006; Bauer, 2010).

Considerando as informações apresentadas na Tabela 1, a organização da presente tese se deu em cinco capítulos. Os quatro primeiros capítulos referem-se aos estudos integrados definidos para a tese, a saber: Capítulo 1 – Avaliação da formação em Psicologia a partir dos resultados do Enade; Capítulo 2 – Lacunas de competências de egressos do curso Psicologia na visão dos docentes e gestores de cursos; Capítulo 3 – Percepção de discentes quanto às lacunas das competências e contribuição das atividades acadêmicas para a formação profissional em Psicologia; e Capítulo 4 – Percepção de egressos acerca dos elementos que contribuíram para a sua formação profissional. Por fim, o último capítulo descreve as conclusões dos quatro estudos realizados, bem como as contribuições desta tese, as suas limitações e uma agenda de pesquisa relativa à avaliação da formação em Psicologia.

CAPÍTULO 1

Estudo I: Avaliação da formação em Psicologia a partir dos resultados do Enade²

1.1 INTRODUÇÃO

No início do século XXI, a Educação Superior brasileira tem passado por mudanças em sua configuração e funcionamento, com destaque para a abertura de novas Instituições de Ensino Superior – IES e processos de diferenciação, desregulamentação e privatização da oferta e financiamento (Souza, 2012), assim como um expressivo aumento de vagas na rede pública (Saviani, 2011), sobretudo em função do Reuni (Lima & Machado, 2016).

Nesse contexto de expansão do Ensino Superior, ganha destaque a avaliação dos cursos, regida pela Lei do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes (Lei nº 10.861/2004). A referida lei regulamenta a avaliação das IES, os cursos e o desempenho dos alunos, por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade, que começou a ser aplicado em 2004, contemplando o desempenho de alunos ingressantes e concluintes e, em 2010, passou a contemplar somente alunos concluintes.

De acordo com o artigo 5º, parágrafo 1º, da Lei n 10.861/04, o Enade avalia “o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento”.

Por um lado, há manifestações contrárias ao Enade, sobretudo, em função de a avaliação ser classificatória/regulatória do sistema de ensino, resultando em um “ranqueamento” dos cursos (Castro, 1995; Tavares, Oliveira, & Seiffert, 2011). Por outro, há a ponderação de que o

² Conforme regulamento do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UNIVERSO, o estudo aqui relatado já encontra-se aprovado para publicação na Revista Avaliação Psicológica, com previsão de publicação em 2017.

Enade adota uma visão emancipatória e formativa da avaliação da Educação Superior (Fiamini & Calderón, 2012), sendo reconhecidos o seu objetivo de identificar habilidades e competências de universitários (Molck & Calderón, 2014) e os seus reflexos sobre a vida, o projeto e os interesses das instituições, particularmente, sobre o padrão organizativo-funcional do sistema de educação de nível superior em geral (Gomes, 2002).

O mapeamento realizado por Molck e Calderón (2014) das dissertações de mestrado e teses de doutorado relativas ao Enade, produzidas de 2004 a 2010, conclui que os estudos sobre o Enade se distanciam das discussões de componentes ideológicos e focalizam mais aspectos técnico-operacionais, compreendendo impactos e estratégias de aprimoramento no âmbito institucional, bem como estratégias didático-pedagógicas no campo da aprendizagem e do desempenho dos estudantes.

O Exame é organizado a partir da avaliação de dois componentes – o de formação geral, comum aos cursos de todas as áreas, e o componente específico para cada curso. A prova de formação geral considera como elementos integrantes do perfil profissional: letramento crítico; atitude ética; comprometimento e responsabilidade sociais; compreensão de temas que transcendam ao ambiente próprio de sua formação, relevantes para a realidade social; espírito científico, humanístico e reflexivo; capacidade de análise crítica e integradora da realidade; e aptidão para socializar conhecimentos com públicos diferenciados e em vários contextos (Inep, 2012). O componente de conhecimento específico do Enade é voltado para as diretrizes curriculares e está mais diretamente associado à competência profissional, que diz respeito à capacidade de articulação dos conhecimentos adquiridos e sua eficácia nas atividades solicitadas pela natureza do trabalho (Brito, 2008; Vendramini & Lopes, 2016).

Para a composição da nota final, o componente específico contribui com 75% e a formação geral com 25%, conforme o total de questões nas provas (Inep, 2012). O Enade avalia, então, uma série de competências acadêmicas e habilidades profissionais com respaldo dos

conhecimentos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais relativas a cada curso de graduação. Destarte, o Exame permite aferir o desenvolvimento de competências profissionais singulares de cada área, assim como o desempenho em questões transdisciplinares (Primi et al., 2011).

A nota obtida pelos alunos não é divulgada e não apresenta qualquer implicação direta para os participantes, pois o foco da avaliação se volta para as IES, numa lógica de avaliação de cursos, iniciada nos anos 1990 com o antigo Provão (Embiruçu, Fontes, & Almeida, 2010). Assim, o desempenho dos estudantes compõe o Conceito Preliminar de Curso (CPC), um indicador de qualidade regulador da renovação de reconhecimento dos cursos de graduação.

O Exame possibilita aos cursos o acompanhamento dos resultados de suas ações pedagógicas, ao tempo em que avalia comparativamente a formação oferecida pelas IES aos estudantes de diferentes áreas, sem preocupação com a ênfase de cada curso. É responsabilidade do avaliador de curso, na visita *in loco*, fazer análise da compatibilização que há entre a ênfase, a realidade social e o perfil do profissional formado pela IES (Souza, Bastos, & Barbosa, 2011). O Enade focaliza, pois, a avaliação dos alunos relativamente aos vários temas que dão forma às diretrizes curriculares do curso, caracterizando-se avaliação para a aprendizagem e não apenas avaliação da aprendizagem (Brito, 2008). Dessa maneira, o Enade consiste em um mecanismo de avaliação com o propósito de realizar um diagnóstico de competências e habilidades dos estudantes no decorrer dos anos de graduação, objetivando medir o conhecimento agregado ao aluno, pelo curso (Verhine, Dantas, & Soares, 2006).

Diante do exposto, é fato que o Enade adquiriu, nos últimos anos, centralidade e importância institucional e governamental (Santos et al., 2016; Tavares et al., 2011). O Exame ocorre em um ciclo trienal de avaliação, com as áreas de formação subdivididas em três grupos que se alternam em anos subsequentes. Os cursos de Psicologia foram avaliados em 2006, 2009, 2012 e 2015, sendo que os resultados do último ano ainda não foram disponibilizados pelo Inep.

Souza et al. (2011) analisaram os resultados obtidos pelos estudantes ingressantes e concluintes que realizaram o Enade-2006 em Psicologia quanto a dados socioeconômicos, de história escolar e componentes específicos do conhecimento psicológico. Os resultados mostram, no geral, as deficiências da formação, com destaque para os fundamentos históricos, epistemológicos e metodológicos e investigação e medidas e uma supremacia nas notas das IES federais e estaduais, no tocante ao desempenho. Contudo, os indicadores parecem ter mudado bastante nos anos seguintes (Inep, 2012).

Assim, o objetivo do presente estudo é avaliar a formação em Psicologia a partir dos resultados do Enade nas edições 2006, 2009 e 2012. Para tanto, adotou-se a metodologia de análise documental dos relatórios do Enade nas três edições disponíveis no sítio eletrônico do Inep, contemplando os dados dos componentes gerais e específicos em cada ano de avaliação, conforme descrito a seguir.

1.2 MÉTODO

Esta é uma pesquisa de análise documental, que contempla os resultados do Enade para o curso de Psicologia, fundamentando-se nos relatórios das edições do exame realizadas nos anos de 2006, 2009 e 2012. Os três relatórios que deram origem às presentes análises estão disponíveis no sítio eletrônico do Inep (<http://portal.inep.gov.br/web/guest/relatorios>, recuperado em 30 de maio, 2017).

A proposta foi realizar uma análise da evolução dos cursos de Psicologia em termos de desempenho no Exame, comparando os dados de instituições públicas e privadas e de diferentes regiões do País. Foram analisados os resultados relativos à prova de conhecimentos gerais e específicos nas três edições do Exame, a fim que de identificar possíveis tendências relativas à avaliação da formação em Psicologia.

Uma vez que a partir de 2010 a prova do Enade passou a contemplar especificamente os alunos concluintes, e considerando que o objetivo do presente estudo era avaliar a formação em Psicologia a partir dos resultados do Enade, optou-se por analisar neste trabalho somente os dados relativos aos alunos concluintes.

No que diz respeito aos aspectos que serão avaliados no presente artigo, considerou-se três distintos instrumentos adotados no Enade, a saber: (i) os testes, compostos por questões discursivas e de múltipla escolha; (ii) questionário com o objetivo de conhecer a percepção dos alunos sobre o teste; (iii) questionário socioeconômico-educacional do aluno, de preenchimento voluntário. Cada um desses instrumentos ofereceu diferentes informações acerca da formação em Psicologia no período de 2006 a 2012.

Por fim, para permitir uma análise comparativa dos resultados obtidos pela Psicologia nos componentes geral e específico ao longo dos anos com os resultados obtidos por outras áreas, optou-se por avaliar os relatórios de todos os cursos que tiveram avaliação nas edições do Enade dos anos de 2006, 2009 e 2012, quais sejam: Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Comunicação Social, Design, Direito, Psicologia, Secretariado Executivo e Turismo. Os resultados obtidos são apresentados e discutidos a seguir.

1.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir de 2006, os cursos de Psicologia no País passaram a ser avaliados pelo Enade. Desde a primeira edição até 2012, o número de alunos concluintes totalizou 57.687, com uma média de aproximadamente 19 mil alunos de Psicologia em cada edição do Exame. Em termos do número de instituições de ensino avaliadas, a média foi de 380 instituições, com variabilidade baixa nos anos de 2006, 2009 e 2012.

Na distribuição regional das IES, destaca-se a Região Sudeste com o maior número de estudantes concluintes nas três edições do Enade. Contudo, essa concentração regional teve uma gradativa redução, pois a porcentagem de concluintes em 2006 era de 57% e, nas duas edições seguintes este percentual caiu para 53% e 48%, respectivamente. Por outro lado, a região Nordeste foi a que teve maior ganho percentual de alunos de Psicologia, pois o percentual de concluintes desta região se elevou de 11% em 2006 para 19% em 2012. As regiões Norte e Sul tiveram um ligeiro incremento em seus percentuais (entre 1% e 3%) de alunos concluintes na comparação dos anos de 2006 e 2012. A região Centro-Oeste, contudo, teve um decréscimo no percentual de concluintes que era de 11% em 2006, passou para 9% em 2009 e atingiu o patamar de 8% em 2012, conforme pode ser visto na Tabela 2.

Tabela 2.

Distribuição por região das IES e dos alunos de Psicologia nas três edições do Enade

	Regiões	Enade 2006		Enade 2009		Enade 2012	
		n	%	n	%	n	%
IES	Total Brasil	373	100%	396	100%	371	100%
	Norte	18	5%	29	7%	27	7%
	Nordeste	51	14%	67	17%	65	18%
	Sudeste	198	53%	176	44%	163	44%
	Sul	80	21%	93	23%	87	23%
	Centro-oeste	26	7%	31	8%	29	8%
População Concluinte	Total Brasil	19.165	100%	17.931	100%	20.591	100%
	Norte	927	5%	701	4%	1.169	6%
	Nordeste	2.040	11%	2.794	16%	3.993	19%
	Sudeste	11.014	57%	9.522	53%	9.965	48%
	Sul	3.043	16%	3.359	19%	3.916	19%
	Centro-oeste	2.141	11%	1.555	9%	1.548	8%

Nota. Dados extraídos dos Relatórios do Inep/Sinaes/Enade (2006, 2009 e 2012).

Os resultados sobre a expansão das IES e aumento da população concluinte no Nordeste estão associados a políticas públicas de descentralização das vagas na Região Sudeste, com aumento de ofertas nas universidades públicas e no setor privado nas últimas décadas (Bertolin, 2009). A rede privada se expandiu em um contexto de diversificação e diferenciação das

instituições e das políticas de avaliação do Governo Federal para dar continuidade ao Programa Universidade para Todos – Prouni (Polidori, Marinho-Araújo, & Barreyro, 2006).

Assim é que, apesar de o Governo ter investido na criação de novas universidades públicas e de mais vagas nas universidades federais já existentes, o expressivo aumento nos investimentos do Fundo de Financiamento Estudantil – Fies contribuiu para ampliar as matrículas na rede privada (Silva & Silva, 2009). Isso ajuda a explicar um percentual mais alto de IES privadas e dos concluintes no Nordeste na Edição de 2012 em relação às outras regiões.

O fato de o número de concluintes no Nordeste ter quase dobrado, enquanto o aumento do número de IES na Região cresceu 27,5%, indica que houve mais abertura de vagas nas instituições já existentes do que abertura de novas IES. Já a redução de 17,3% no número de IES no Sudeste pode ser consequência da regulação do sistema, que inclui o credenciamento e credenciamento de instituições, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos, que pode ter resultado no descenciamento de instituições com base nos resultados do Enade (Tavares et al., 2011).

Em relação ao desempenho dos estudantes concluintes do curso de Psicologia nas provas do Enade, observou-se que as médias tendem a ser baixas e que, lamentavelmente, encontram-se em um processo decrescente tanto no componente de formação geral, quanto no componente e específico. Os resultados da média de formação geral da prova de Psicologia foram 47,2 pontos em 2006, elevou-se um pouco para 48,7 em 2009 e caiu para 42,1 pontos em 2012. E os valores tendem a ser ainda mais baixos no componente de formação específica. As médias neste componente foram de 52,7 pontos em 2006, passaram para 46,7 em 2009 e chegou a 37,6 pontos em 2012 (Figura 1). Esse é um patamar muito baixo e bastante preocupante na medida em que sinaliza para um desenvolvimento medíocre de competências profissionais nos concluintes do curso de Psicologia no País.

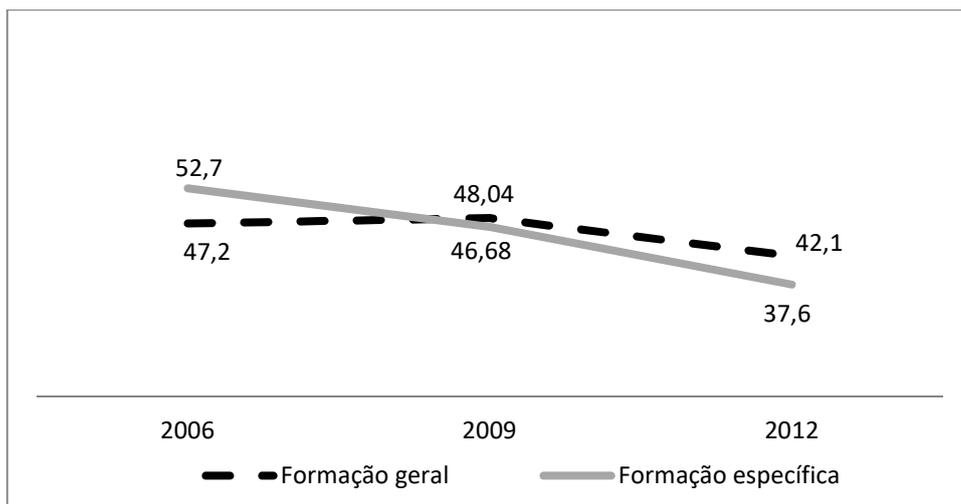


Figura 1. Notas médias da formação geral e específica em Psicologia nas edições do Enade.

Os indicadores tão baixos de desempenho e a expressiva queda da pontuação nos componentes geral e específico da prova levaram ao questionamento se essa baixa de qualidade é peculiar aos cursos de Psicologia ou se é um fenômeno que está assolando a educação superior como um todo. Para permitir essa análise, foi feita uma comparação dos resultados da Psicologia com todos os demais cursos avaliados nas edições de 2006, 2009 e 2012 do Enade.

Os resultados apontam para médias também baixas no componente geral e específico de outros cursos. Por exemplo, os cursos de Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Comunicação Social foram os que mais demonstraram desempenho baixo, em média 40,0 nas três edições do exame, sendo Ciências Contábeis com menor desempenho no componente geral com 38,7 em 2009, e no específico com a média 25,7 em 2006. Os cursos de Turismo, Design e Direito possuem médias mais altas que 40,0, mesmo assim, estão abaixo da média de 50,0. Essa semelhança nos desempenhos dos diferentes cursos fica evidenciada quando se compara as notas médias da Psicologia com as notas médias do conjunto dos cursos que participaram das mesmas edições do Enade. Contudo, o decréscimo de notas no curso de Psicologia foi superior ao conjunto dos demais cursos. Em 2006 as médias da Psicologia, em ambos os componentes, estava acima do conjunto dos cursos, com destaque para o desempenho da área no componente específico (52,7 pontos) que era bem superior à média dos demais cursos

(39 pontos). Em 2012 essa realidade mudou. As notas da Psicologia nos componentes geral (42,1 pontos) e específico (37,6) ficaram ligeiramente abaixo as médias do conjunto dos cursos, respectivamente 42,6 e 37,9 pontos. A Tabela 3 detalha os resultados obtidos por cada um dos cursos avaliados em 2006, 2009 e 2012.

Tabela 3.

Desempenho dos cursos avaliados no Enade nas edições de 2006, 2009 e 2012

Curso	2006		2009		2012	
	Comp. Geral	Comp. Espec.	Comp. Geral	Comp. Espec.	Comp. Geral	Comp. Espec.
Administração	44,1	41,3	39,1	37,5	42,9	31,9
Ciências Contábeis	44,1	25,7	38,7	30,4	39,4	32,8
Ciências Econômicas	45,4	31,2	47,9	31,6	43,3	27,0
Comunicação Social	47,6	37,9	42,1	47,0	40,7	36,9
Design	48,1	46,1	46,5	46,6	42,3	47,0
Direito	48,2	35,5	46,4	46,8	46,0	39,1
Psicologia	47,2	52,7	48,0	46,6	42,1	37,6
Secretariado Executivo	44,4	38,7	40,0	41,6	42,4	47,4
Turismo	49,7	45,6	44,1	55,2	44,2	41,3

Nota. Dados extraídos dos Relatórios do Inep/Sinaes/Enade (2006, 2009 e 2012)

Se for feita uma análise do desempenho dos concluintes do curso de Psicologia por região, observa-se que a região Norte obteve a média mais baixa no componente específico (35,7), enquanto a região Sul, a média mais alta 41,1. Contudo, em todo o Brasil, as notas tendem a ser baixas (bastante inferiores ao ponto médio da escala, que seria de 50 pontos), indicando lacunas no desenvolvimento das competências profissionais do Psicólogo no Brasil (Abbad & Mourão, 2010).

Ao analisar os resultados do desempenho do componente geral, percebeu-se que as instituições públicas foram melhores em comparação às particulares nas edições de 2006 e 2009. No entanto, observou-se uma significativa diferença nas médias da edição de 2012, com desempenho superior da rede privada (39,1) em comparação com as IES públicas (36,6) (Inep, 2006, 2009, 2012), o que modifica o cenário traçado por Souza et al. (2011) acerca do

desempenho superior das IES públicas nos cursos de Psicologia. Os relatórios mostraram que ao longo dos processos, os alunos das instituições públicas foram superiores, porém o decréscimo de desempenho nos últimos anos foi maior na rede pública. Apesar de as notas médias no componente específico mostrarem que os alunos das instituições públicas estão com desempenho inferior ao das instituições privadas, no quesito distribuição dos conceitos, as IES públicas foram melhores do que as privadas em todas as edições do Exame. Apesar de as IES públicas corresponderem a mais de 80% do conjunto das instituições, em 2012, das instituições que receberam o conceito 5 (nota máxima no Exame), nove eram públicas e apenas cinco privadas.

Quanto às questões discursivas do componente geral, as notas médias por edição sofreram uma vertiginosa queda, partindo de 49,4 em 2006, baixando para 37,3 em 2009 e ficando abaixo de 20 pontos em 2012. Uma queda tão brusca nessas notas deixa uma reflexão se teria havido um aumento gradativo na complexidade e grau de dificuldade das questões ou se houve, de fato, uma queda na aquisição competências, incluindo a capacidade de análise e argumentação dos concluintes do curso de Psicologia.

As questões discursivas do componente específico também apresentaram resultados preocupantes. Em 2006, a nota média dos concluintes foi de 25,8, em 2009 subiu para 27,92 e em 2012, a média foi mais baixa – 19,8. Além disso, tais questões têm mostrado a ocorrência de respostas do senso comum, com baixa coerência, pouco domínio de conteúdo e deficiência em interpretar e argumentar, além de dificuldades nas habilidades com a língua portuguesa, com elevado percentual de erros gramaticais e ortográficos e dificuldades na estruturação argumentativa da resposta (Inep, 2006, 2009, 2012).

Assim, os resultados das questões objetivas e discursivas do Exame, tanto do componente geral, quanto no componente específico da Psicologia apontam para lacunas na aprendizagem dos estudantes. Estaria este decréscimo nas notas dos estudantes associado à

rápida e desordenada expansão dos cursos de graduação especialmente a partir da década de 1990, conforme sinalizado por Lisboa e Barbosa (2009)? É preciso considerar que Souza et al. (2011) já apontavam para uma fragilidade no desempenho dos discentes visível nos três eixos da sua formação básica: investigação e medidas (voltado para a formação científica), interfaces (que articula os conhecimentos da Psicologia com as ciências biológicas e humanas) e também fundamentos históricos e epistemológicos. Se os formandos não dominam tais eixos, conclui-se que a deficiência cobre as dimensões básicas estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares.

Quanto ao quesito percepção sobre a prova, no Inep (2006), 23% dos estudantes concluintes consideraram que a prova do componente geral foi difícil/muito difícil. Na edição do Exame em 2009, o percentual que considerou a prova difícil/muito difícil aumentou para 29% (Inep, 2009) e, em 2012, em coerência com a redução das notas gerais no Enade, a percepção dos estudantes concluintes de que a prova estava difícil/muito difícil se elevou para 35,8% (Inep, 2012).

Analisando-se as respostas sobre o grau de dificuldade da parte relativa ao componente específico, percebeu-se que, em 2006, o percentual de que a prova estava difícil/muito difícil foi de 28%, em 2009 e 2012, esse percentual foi, respectivamente, de 42% e 41%. Tais resultados sinalizam para um aumento no nível de dificuldade das provas e para uma maior deficiência na formação dos psicólogos, nesse último caso, o cenário é preocupante na medida em que estes são os profissionais que irão atuar nas diversas áreas da Psicologia. Como a prova de conhecimentos específicos do Enade é montada a partir das diretrizes curriculares definidas para o curso, o resultado aponta para lacunas na formação que podem afetar a qualidade do trabalho que a categoria profissional dos psicólogos prestará para a sociedade.

Vale considerar que embora a avaliação se refira ao desempenho do estudante, os resultados observados constituem um meio para se avaliar a qualidade do curso (Primi et al.,

2011). Portanto, em última instância, as inferências são feitas sobre a qualidade dos cursos ofertados pelas diferentes IES, o que permite uma análise também neste nível macro.

Essa discussão relaciona-se às reflexões de Brito (2008) de que as concepções e princípios no âmbito do Sinaes articulam a avaliação dos cursos à avaliação institucional. Assim, a avaliação da formação acadêmica e profissional deve ser entendida como uma atividade apreciativa da qualidade do curso no contexto da realidade institucional, independentemente de a qual esfera a IES pertence, uma vez que o exame constitui um ato formal de testemunho de fé pública a respeito dos resultados alcançados pelo curso com base em critérios e padrões externos e previamente estabelecidos (Brito, 2008).

A comparação da formação nas esferas pública e privada mostra que embora tradicionalmente o desempenho das universidades públicas seja superior, as universidades privadas tiveram, em 2012, um desempenho ligeiramente superior ao das universidades públicas em 2012. Nas edições anteriores, nenhuma das IES privadas tinha obtido o conceito máximo (5) no Exame. Não se pode negar que a avaliação externa e padronizada leva a um “ranqueamento”, favorecendo um modelo mercantil da educação superior no país. Para Bertolin (2009), dentre as principais justificativas para a ampliação da mercantilização, está o argumento de que a competição de mercado induz à inovação e à adaptação dos sistemas às novas necessidades. Bertolin pondera, contudo, que, aqueles que defendem o princípio da educação superior como bem público visam a uma formação de qualidade, com o objetivo de atender às necessidades do mercado em qualquer âmbito que esses profissionais viessem a atuar. Contudo, não se pode negar que a Educação Superior no Brasil está fundamentalmente nas mãos das IES privadas, uma vez que mais de três quartos dos alunos estão matriculados nessas instituições.

No que diz respeito ao acesso à informação, em 2006, 75,5% dos estudantes concluintes em Psicologia afirmava ir frequentemente ou muito frequentemente às bibliotecas das IES. A Internet nessa primeira avaliação já estava em destaque na formação dos alunos como fonte de

pesquisa para trabalhos acadêmicos e também como fonte de informações sobre o mundo contemporâneo, mas foi ganhando maior espaço nos exames seguintes. Em 2009, muitos estudantes (22,6%) afirmaram utilizar a biblioteca apenas em épocas de provas e/ou trabalhos, enquanto um contingente expressivo (63,3%) afirmava utilizar a biblioteca pelo menos uma vez por semana. Em 2012, os que utilizam a biblioteca pelo menos uma vez por semana passaram a ser 24,4% para trabalhos, provas e pesquisa. Segundo o Inep (2006, 2009, 2012), as bibliotecas universitárias devem prover um acervo mínimo para possibilitar acesso dos estudantes à bibliografia, além do material instrucional utilizado pelo curso; sistema de empréstimo de livros e periódicos ligados à sede da IES.

Quanto à participação em atividades extraclasse, os dados mostram uma evolução ao longo das edições do Enade, sobretudo em termos de atividades de monitoria e de extensão promovidas pela instituição. Em 2006, apenas 7,9% dos estudantes afirmavam ter participado de atividades de monitoria. Em 2009, este número saltou para 22,2% e, em 2012, cresceu um pouco mais atingindo um quarto dos concluintes do curso de Psicologia. A participação em atividades de extensão, por sua vez, partiu de um patamar mais alto que a monitoria em 2006, pois naquela época 22,5% dos estudantes já afirmavam ter participado de atividades de extensão ofertadas por sua instituição. Mas, em 2009, esse número cresceu para 43,2% e em 2012 atingiu o patamar de 49,6%, o que indica que metade dos estudantes participaram de atividades de extensão durante a sua graduação.

Em termos das atividades relacionadas à pesquisa, em 2006 o questionário do Inep distinguiu os alunos que participavam de iniciação científica ou tecnológica (10,4%) daqueles que atuavam em projetos de pesquisa conduzidos por professores da IES (21,7%). Mas, se consideradas em conjunto, cerca de um terço dos concluintes tiveram a oportunidade de participar de atividades dessa natureza. Em 2009, este percentual se elevou para 37,5% e, em 2012, manteve-se no patamar de 38,2%. Portanto, houve um ligeiro acréscimo na participação

em atividades ligadas à pesquisa no período de 2006 a 2012. A Figura 2 mostra a evolução da participação nas atividades extraclasse ao longo dos anos.

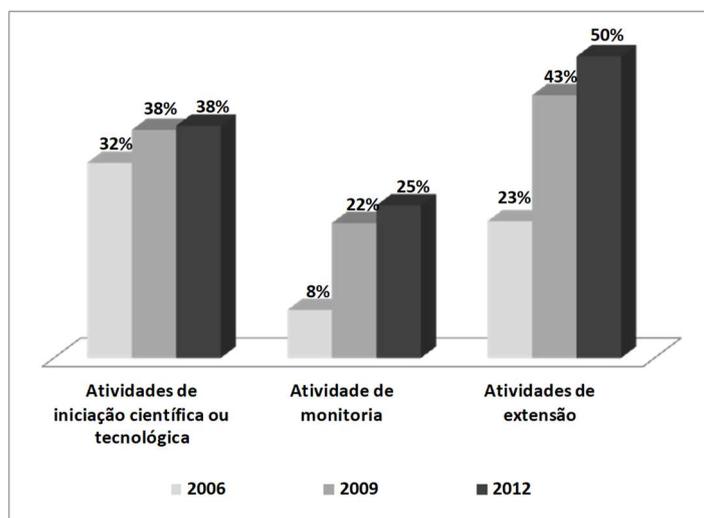


Figura 2. Evolução do percentual de participação em atividades extraclasse.

Esses dados relativos à participação em atividades extraclasse são importantes tendo em vista que os pilares da Educação Superior estão baseados na sinergia das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Guareschi, Wendt e Dhein (2011) analisaram os resultados da edição 2006 do Enade em Psicologia e concluíram que o intercâmbio entre a graduação e a pós-graduação era pouco efetivo e que as atividades de monitoria ainda eram predominantes entre os alunos das instituições federais. Nas edições seguintes essa realidade foi se modificando, com um expressivo aumento na participação das atividades extraclasse, em especial atividades de monitoria e de extensão.

Vale ainda destacar que a relação entre a participação em tais atividades e a melhoria da formação é percebida pelos estudantes, conforme constata o relatório do Enade de 2012, que incluiu não só os percentuais de participação, mas também a avaliação que os estudantes faziam da contribuição de cada uma dessas atividades. De acordo com tal relatório, dentre os que participaram das atividades de iniciação científica, 83% considera que tal participação teve

grande contribuição para a sua formação. Para as atividades de monitoria e extensão este percentual foi respectivamente de 83,7% e 88,5%. Porém esse tipo de atividade não produziu efeitos positivos sobre os resultados do Enade.

Mas a despeito da elevação do percentual de participação em atividades extraclasse, do reconhecimento dos estudantes da contribuição de tais atividades para a sua formação e das reflexões de que tais atividades contribuem para o aperfeiçoamento da qualidade acadêmica (Polidori et al., 2006), o desempenho dos estudantes nas edições do Enade tem sido decrescente, sobretudo no componente específico da prova. Isso fortalece a recomendação feita no relatório do Inep, relativamente aos resultados do Enade em Psicologia de 2012, de que os cursos precisam se adequar para oferecer um ensino de qualidade (Inep, 2012). O relatório também enfatiza a necessidade de se trabalhar a percepção do estudante quanto à concepção do curso no que se refere a articular o conhecimento da área com aspectos sociais, políticos e culturais da realidade brasileira e com temas gerais e situações do cotidiano.

Isso significa não apenas a IES proporcionar as atividades extraclasse como pesquisa, extensão e monitoria – como foi expressamente recomendado no relatório (Inep, 2012), como também, acompanhar esse alunado por meio da orientação e capacitação em oficinas e aprofundamento da Metodologia da Pesquisa. Uma forma de atingir esse objetivo é promover os grupos de estudo, orientar os alunos a aplicar projetos com a comunidade, relatar e discutir essas atividades em sala de aula.

Quanto às características socioeconômicas dos estudantes, a pesquisa com os participantes do Enade mostra que, em 2006, os que se classificavam como brancos correspondiam 69,9% da amostra. Em 2009, esse percentual reduziu para 67% e, em 2012, manteve-se em 66,5%. Portanto, apesar de ter havido um ligeiro aumento na participação de estudantes que se declararam como pardos(as)/mulatos(as), negros(as), ou de origem indígena, ainda há uma desproporção elevada na distribuição étnica nos cursos de Psicologia, uma vez

que o percentual da população que se autodeclarou como branca no último Censo Demográfico de 2010 foi de 47,7% (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2012).

Os resultados de etnia encontram forte relação com a variável renda familiar, uma vez que os estudantes de Psicologia apresentam um perfil de renda relativamente elevado. Em 2006, o percentual de concluintes cuja renda familiar era superior a dez salários mínimos era de 38%. Em 2009 e em 2012, esse percentual caiu bastante (respectivamente para 24,4% e 16,3%). Tal redução pode estar relacionada a políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior, de forma a contribuir para uma mudança no perfil dos egressos, no sentido de diminuir o caráter elitista algumas vezes associado à profissão (Puente-Palacios, Abbad, & Martins, 2010). Além disso, também é preciso considerar a mudança do cenário socioeconômico do país que aponta para ganhos reais do salário mínimo no período de 2006 a 2012.

Quanto ao gênero, ainda há uma predominância de estudantes mulheres, pois no relatório do Enade 2012, observa-se que 83,4% dos participantes eram mulheres. Esse percentual está em consonância com a pesquisa realizada pelo CFP em 1980 que identificou que 86,6% de mulheres atuando na área (CFP, 1988) e com a pesquisa de Bastos, Gondim e Rodrigues (2010), que apontaram um percentual de 83,3% na amostra nacional de psicólogos no Brasil, ou de Yamamoto, Falcão e Seixas (2011) em cuja pesquisa 84,1% dos estudantes de Psicologia eram mulheres. Portanto, reafirma-se a característica feminina da profissão.

1.4 CONCLUSÃO

O presente estudo contemplou uma avaliação da formação em Psicologia a partir de uma análise documental dos resultados do Enade nas edições de 2006, 2009 e 2012 nos componentes gerais e específicos das provas. O objetivo de avaliar a formação a partir desses dados foi

atingido na medida em que foram levantados pontos positivos e negativos relativamente ao desempenho dos estudantes, e algumas reflexões sobre os mesmos.

Os resultados desses três primeiros exames realizados (respectivamente nos anos de 2006, 2009 e 2012) mostraram um aumento de IES privadas e, conseqüentemente, do número de vagas para o curso de Psicologia, o que implicou mais pessoas com acesso a tal formação superior e, grande parte, com o incentivo do Governo Federal por meio do Fies. O impacto do Reuni também aparece nos relatórios do Enade com um aumento no número de alunos das universidades públicas, o que representa um progresso, embora a maior parte da formação em Psicologia ainda esteja concentrada nas IES privadas.

Um dado positivo observado foi o aumento expressivo na participação de atividades extraclasse, notadamente nos pilares: iniciação científica, monitoria e extensão. Em 2006 e 2009, a participação em tais atividades eram incipientes, em 2012 houve um expressivo incremento da participação discente em tais atividades, com destaque para as de extensão universitária, que passou a atingir a metade dos alunos de Psicologia. Esses dados confirmaram que tais atividades podem contribuir para a formação dos estudantes.

A despeito dessa possível melhoria em termos de participação discente em atividades extraclasse, uma das principais conclusões da comparação dos resultados do Enade é a redução no desempenho dos estudantes, tanto nas universidades públicas, quanto nas privadas. O desempenho dos egressos no Enade de 2012 ficou abaixo da média, com uma situação ainda pior nas questões discursivas, o que pode sinalizar para uma dificuldade de realizar análises críticas referentes a temáticas do componente específico do curso. Tal resultado sinaliza para uma possível consequência para a atuação profissional em Psicologia, o que é bastante preocupante para a área.

Considerando que o Enade adota a Teoria de Resposta ao Item na pontuação das questões de múltipla escolha e que a prova é a mesma para todos os alunos, a análise

comparativa de seus resultados – quer seja por região, por tipo de IES ou em termos de evolução temporal – passam a ter maior relevância. Os dados dos relatórios do Enade – relativos ao desempenho dos estudantes, mas também a outras variáveis da vida acadêmica – configuram uma avaliação produtora de múltiplos sentidos, instigando as IES a lidarem com pluralidade de pontos de vista, diversidade de sujeitos e elementos estruturais e conjunturais. É diante da complexidade desse contexto, que cada uma delas precisa olhar para os resultados obtidos com a intenção de refletir sobre melhorias institucionais que reflitam na qualidade dos cursos.

Para além da análise a ser feita por cada IES, uma análise do conjunto dos resultados do Enade – em suas diferentes edições – deve também fundamentar reflexões acerca de um projeto coletivo para repensar a formação em Psicologia, com estratégias de superação do presente. Sob essa perspectiva, estão implicados diferentes agentes sociais como o Ministério da Educação, o Conselho Federal de Psicologia em parceria com os conselhos regionais, o Sindicato dos Psicólogos e as associações científicas da área.

Merece ainda uma consideração final a análise regional dos resultados do Enade. Enquanto houve uma redução no percentual de estudantes concentrados na região Sudeste, houve o crescimento de IES e de estudantes, sobretudo, nas regiões Norte e Nordeste. Essa ampliação foi positiva porque mais pessoas tiveram acesso ao ensino superior em regiões historicamente menos favorecidas. Contudo, é preciso mencionar que a região Norte apresentou o pior desempenho na avaliação dos cursos, o que permite uma indagação acerca da qualidade de tal formação, a despeito do aumento do número de vagas.

É também preciso destacar a preocupação com o domínio da língua portuguesa. Os dados indicam muitos erros ortográficos e dificuldades em interpretar as questões, sinalizando deficiências na educação básica. Também se questiona em que medida a redução no desempenho dos estudantes guarda relação com essa formação anterior. Nesse sentido, é preciso criar um ambiente estimulante e estratégias de ensino que desenvolvam nesses alunos as lacunas

deixadas na formação básica. Preocupa o fato de as notas médias, em diferentes cursos e não apenas na Psicologia, estarem em queda, e ser crescente o número de alunos que percebem o exame como difícil/muito difícil.

Do ponto de vista do perfil social e demográfico, os resultados mostraram a manutenção de um perfil feminino na profissão, com uma maioria de brancos(as), mas com uma redução na renda familiar dos concluintes do curso nos últimos anos, o que traz implicações para a mudança de imagem da Psicologia como um curso elitista. Com as políticas afirmativas implantadas no País, é provável que as próximas edições do Exame apontem uma redução ainda maior na renda média dos egressos e também um incremento de estudantes não brancos, de forma a se aproximar mais da distribuição da população brasileira.

Por fim, os resultados mostram que o Enade cumpre um importante papel no sentido de alertar para pontos frágeis da formação superior no país. Especificamente para a Psicologia, há um expressivo conjunto de melhorias que precisam acontecer nas IES a fim de que se possa de fato ter uma formação de qualidade dos psicólogos brasileiros.

A despeito das contribuições e reflexões possibilitadas pelo presente estudo, há um conjunto de limitações do mesmo que precisam ser consideradas. Uma dessas limitações diz respeito ao fato de os resultados estarem baseados em apenas três exames. Apesar de esse ser o número total disponível de relatórios do Enade para o curso de Psicologia (posto que a edição relativa a 2015 ainda não foi publicada), uma análise de três edições do Exame ainda é muito pouco para que se tenha uma visão de longo prazo acerca da formação. Uma outra limitação refere-se ao fato de o presente estudo estar baseado em análise documental, uma vez que os dados dos alunos não foram disponibilizados pelo Inep. Nesse sentido, não é possível calcular estatísticas inferenciais que permitam comprovar as diferenças entre as notas das diferentes edições do exame. Os resultados limitam-se, assim, a uma análise descritiva dos dados disponibilizados nos relatórios do Inep.

Considerando tais limitações, seria importante que estudos futuros contemplassem mais edições do Exame, bem como comparassem, estatisticamente, os resultados obtidos em cada uma dessas edições. Estudos complementares com egressos, docentes, coordenadores de curso, membros de associações científicas no campo da Psicologia e de outros atores como a rede do Conselho de Psicologia e o Sindicato dos Psicólogos também seriam úteis para se entender melhor a qualidade da formação em Psicologia e os seus impactos na sociedade.

CAPÍTULO 2

Estudo II: Lacunas de competências de egressos do curso Psicologia na visão dos docentes³

2.1 INTRODUÇÃO

A regulamentação da profissão de psicólogo no Brasil ocorreu em 1962, com um contínuo crescimento do número de profissionais registrados no Ministério da Educação e nos Conselhos Regionais e Federal de Psicologia (Aparecida & Antunes, 2012), com um ritmo acelerado na década de 1980 (Vilela, 2012) e também no início do século XXI (Bastos, Gondim, & Borges-Andrade, 2010). O quantitativo de profissionais concentra-se na região Sudeste, embora nos últimos anos tenha havido um crescimento da profissão no país como um todo e um processo de interiorização do curso (Bastos, Gondim et al., 2010).

Essa expansão dos cursos no interior está associada sobretudo à evolução das políticas sociais no Brasil pós-1985, que enfatizaram o processo de inclusão desses profissionais na área social (Yamamoto & Oliveira, 2010). Nesse sentido, o alcance social da profissão tem se expandido, ampliando as chances de os psicólogos contribuírem para o processo de transformação social do país (Yamamoto, 2012). Essa evolução das políticas sociais explica a inclusão profissional dos psicólogos predominantemente no setor público (40%), embora as fatias dos setores privado (35%) e terceiro setor (25%) também apresentem índices expressivos (Lisboa & Barbosa, 2009).

Observa-se que triplicaram o número de Instituições de Ensino Superior – IES que oferecem o curso de Psicologia, no período de 1990 a 2013, contando com 416 instituições, sendo 340 privadas e 76 públicas. Com um total de 548 cursos, a formação em nível de graduação concentra-se na rede privada (423 cursos). Essa expansão da oferta de cursos, com

³ Conforme regulamento do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UNIVERSO, o estudo aqui relatado encontra-se submetido para publicação na Revista Psicologia: Ciência e Profissão, em fase de avaliação pelos pareceristas do periódico.

clara diversificação territorial (Bastos, Godim et al., 2010) requer uma análise de, em que medida, há identidade e qualidade na formação dos psicólogos.

Diante desse contexto, Yamamoto (2012) discute o alcance, responsabilidade e compromisso social da profissão e apresenta reflexões acerca da viabilidade da proposição de um projeto ético-político para a Psicologia. Para o autor, não se concebe uma ação profissional sem a devida qualificação técnica, embora a competência técnica não represente em si mesma uma condição suficiente. Nesse sentido, propõe a superação do nível de ação profissional individual, a partir da discussão de um projeto para a profissão, que seja crítico e progressista, construído por um sujeito coletivo, que considere as divergências, visando atingir toda a categoria profissional.

Obviamente a construção de um projeto ético-político para a profissão deve levar em conta que a história da Psicologia em relação ao seu ensino no Brasil, está relacionada aos fatos históricos mais significativos ocorridos no País (Vilela, 2012). Certamente, as fases da história pelas quais passaram as sociedades influenciaram a evolução dos saberes psicológicos e a institucionalização da profissão. A profissionalização da Psicologia no Brasil aconteceu em três fases, sendo: (i) Fase 1 - Pré-profissional (1833/1890), em que não havia uma sistematização do saber psicológico e a profissão não era regulamentada, mas houve a criação das Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia em 1833; (ii) Fase 2 - Profissionalização (1890-1975) caracterizada pela gênese da institucionalização da prática psicológica até a sua regulamentação e o estabelecimento de seus dispositivos formais; e (iii) Fase 3 - Profissional (1975) representando a profissão organizada e estabelecida como tal, marcada por profundas mudanças socioeconômicas, pela proliferação de faculdades de Psicologia e pela desvalorização dessa mão de obra, em decorrência do crescente número de profissionais no mercado do trabalho (Pereira & Pereira Neto, 2003; Vilela, 2012).

Na esteira desse processo de evolução histórica da profissão, em 2004, foi construída

uma nova regulamentação para a graduação em Psicologia que foi concretizada pela Resolução nº 8 (2004), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que substituíram os currículos mínimos. As principais inovações dessa nova regulamentação foram: (i) conformação do currículo em um núcleo comum voltado para a capacitação básica dos alunos, e em ênfases curriculares para aprofundamento em algum domínio da Psicologia, com a exigência de oferta mínima de duas opções para escolha do discente; (ii) foco no desenvolvimento de competências agregadas aos conhecimentos; e (iii) ampliação da presença do estágio na formação – no núcleo comum e nas ênfases (Costa et al., 2012).

Tais medidas pretenderam tornar os cursos mais flexíveis e adaptáveis às transformações sociais, ou seja, às exigências do mercado de trabalho, a fim de dar resposta às demandas de qualificação (Bernardes, 2004). Ao contrário do ocorrido com a Psicologia, muitos processos de reformas curriculares limitam-se à abordagem de conteúdos e disciplinas (Bernardes, 2012), sem uma consequência mais expressiva na formação profissional. Mas embora haja o que comemorar nesses mais de 50 anos de regulamentação da profissão, inclusive em termos da evolução do que foi o primeiro currículo nacional para os cursos de Psicologia, a formação nesse campo ainda requer muitos avanços para que se alcancem os objetivos pretendidos no exercício da profissão de psicólogo (Bernardes, 2004).

Nessa linha, Abbad e Mourão (2010) ponderam que o alto grau de complexidade das competências características do psicólogo contemporâneo, refletidas nas Diretrizes Curriculares após a reforma, não produziu ainda mudanças significativas na formação do psicólogo brasileiro. As autoras destacam alguns problemas relativos à formação, tais como: poucos professores qualificados para conduzir ensino e pesquisa; currículos desatualizados; poucas oportunidades de estágio; estágios em áreas que exigem práticas tradicionais; poucas oportunidades de intervenção durante o curso; dificuldade de articular as diversas áreas da Psicologia e de estabelecer interfaces com disciplinas de campos afins.

As competências oriundas das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Psicologia referem-se a desempenhos e atuações que buscam assegurar ao profissional um domínio básico de saberes psicológicos e capacidade para aplicá-los em distintos contextos que requerem investigação, análise, avaliação, prevenção e atuação em processos psicológicos e psicossociais e na promoção da qualidade de vida (Abbad & Mourão, 2010). Dessa forma, a formação em Psicologia organiza-se em torno de cinco eixos estruturantes, assim especificados: Fundamentos epistemológicos e Históricos; Fundamentos teórico-metodológicos; Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional; Fenômenos e processos psicológicos; Interfaces com campos afins do conhecimento e práticas profissionais para atuação em diferentes contextos (Abbad & Mourão, 2010).

Em uma linha semelhante, Cruz e Schultz (2009) e Brasileiro e Souza (2010) analisam algumas categorias de competências que seriam esperadas dos psicólogos, a saber: análise do contexto e do campo de atuação; intervenção e atuação profissional; investigação científica; atuação inter e multiprofissional; e avaliação. Cada uma dessas categorias, segundo os autores, tem características e estratégias de desenvolvimento distintas.

A análise do contexto e do campo de atuação tem natureza essencialmente cognitiva e inclui capacidades complexas como: prever, explicar, diagnosticar, prognosticar, emitir julgamentos de valor, estimar, levando em conta diferentes níveis de análise e variáveis (Cruz & Schultz, 2009). É uma categoria de grande relevância tendo em vista a importância do contexto para a aprendizagem humana (Abbad & Borges-Andrade, 2014).

A intervenção e atuação profissional, por sua vez, inclui competências cognitivas e atitudinais que servem como elementos integradores de conhecimentos filosóficos, teóricos, metodológicos e éticos. Envolvem avaliações de contextos, campos de atuação e estado da arte nas pesquisas da área específica de atuação, assim como a escolha de intervenções psicológicas adequadas aos fenômenos, processos, população-alvo e contexto. Exigem o desenvolvimento

de habilidades de trabalho em equipes inter e multiprofissionais, com desenvolvimento de habilidades de comunicação oral e escrita e de análise crítica de teorias, métodos de pesquisa e formas de atuação de disciplinas afins (Cruz & Schultz, 2009).

Já a investigação científica tem natureza predominantemente cognitiva e de alta complexidade. Compreende conhecimentos sobre bases filosóficas, epistemológicas, teóricas, metodológicas e éticas, relacionadas ao campo de atuação. Envolve decisões complexas sobre a adequação de métodos, técnicas e estratégias de pesquisas ao contexto e ao fenômeno focalizado. De acordo com Cruz e Schultz (2009), compreendem habilidades de comunicação escrita e oral, bem como conhecimento de normas científicas de publicação e divulgação de pesquisas, além de exigirem contato com estudos teóricos e empíricos e um desenvolvimento de atitudes favoráveis à aprendizagem contínua. O desenvolvimento de competências de investigação científica deve ampliar, portanto, a capacidade de análise, com estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem, autoinstrução, autoavaliação, entre outras (Abbad & Mourão, 2010).

A atuação inter e multiprofissional prevê competências igualmente complexas que envolvem múltiplas habilidades, atitudes e conhecimentos. Demanda uma capacidade de trabalho em grupo e em equipes inter e multiprofissionais e seu desenvolvimento requer ações educacionais contínuas e integradas com situações propícias à aprendizagem. A participação ativa do aprendiz no processo de construção do seu próprio perfil profissional e seu contato frequente com outras pessoas deve ser uma tônica da formação que busca competências inter e multiprofissionais (Cruz & Schultz, 2009).

Por fim, as competências de avaliação envolvem decisões complexas sobre a adequação de métodos, técnicas e estratégias de pesquisas ao contexto e ao fenômeno focalizado, bem como capacidade de análise, síntese e avaliação. O desenvolvimento desse tipo de competência deve estar baseado em uma formação voltada para a diversificação de métodos e

estratégias, a criação de situações de aprendizagem que levem o aluno a demonstrar capacidade de análise e julgamento (Abbad & Mourão, 2010).

A análise dos eixos estruturantes das diretrizes curriculares do Ministério da Educação – MEC para o curso de Psicologia e das principais competências definidas para a formação do psicólogo no Brasil aponta, portanto, para um espectro de formação amplo e complexo (Brasileiro & Souza, 2010; Cruz & Schultz, 2009). Nesse sentido, os problemas da formação do psicólogo em nosso país não parecem estar associados a uma indefinição normativa ou de diretrizes curriculares. De fato, o Conselho Nacional de Educação, em conjunto com a Câmara de Educação Superior, tem editado, desde 1997, vários pareceres para orientar a elaboração de Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação, inseridas no rol das ações realizadas pelo MEC, com a finalidade de estabelecer normas disciplinadoras da estrutura e do funcionamento dos cursos de nível superior no Brasil (Souza, Bastos, & Barbosa, 2011).

No caso da Psicologia, as atuais Diretrizes Curriculares foram aprovadas em 2004 (Resolução nº 08, 2004), devendo, a partir de então, os cursos de Graduação em Psicologia basearem-se nas mesmas para a realização de seus projetos de curso. De acordo com tais normas, os cursos devem levar em consideração os aspectos relacionados ao perfil profissional do psicólogo, descrito conforme o conjunto de competências e habilidades que caracterizam o eixo comum da formação em Psicologia (Souza et al., 2011).

As diretrizes devem assegurar, portanto, uma identidade para a formação e capacitação básica em Psicologia, como área de conhecimento e de atuação profissional (Souza et al., 2011). As DCNs para a área de Psicologia preveem que a formação atenda aos pré-requisitos da atuação profissional, da pesquisa e ensino de Psicologia, garantindo princípios que podem ser resumidos da seguinte forma: construção e desenvolvimento do conhecimento na área; compreensão dos múltiplos referenciais; reconhecimento da diversidade de perspectivas necessárias para compreensão do ser humano e incentivo à interlocução com outros campos de

conhecimento; compreensão crítica dos fenômenos fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão; atuação em diferentes contextos que contribuam para a qualidade de vida; respeito à ética; e aprimoramento contínuo.

De acordo com esses princípios, os cursos assumem um compromisso de garantir uma formação ampla do psicólogo, respeitando a multiplicidade de suas concepções teóricas e metodológicas, originadas em diferentes paradigmas e modos distintos de compreender a ciência, assim como a diversidade de suas práticas e contextos de atuação (Bastos, Gondim, J. A. J. Souza, & M. P. R. Souza, 2011). Assim é que, para assegurar uma formação básica comum a todos os cursos de Psicologia nas diferentes regiões e contextos criou-se um núcleo de competências que se reportam a desempenhos e atuações iniciais requeridas do formando em Psicologia. O estabelecimento desse núcleo comum à formação visa garantir ao profissional o domínio de conhecimentos psicológicos e a capacidade de utilizá-los em diferentes contextos que demandam a investigação, análise, avaliação, prevenção e intervenção em processos psicológicos (Souza et al., 2011).

A despeito desses esforços em termos de repensar a formação em Psicologia, uma análise dos resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade indica que a formação do Psicólogo ainda apresenta muitas lacunas. Considerando que as questões do Enade se baseiam em uma operacionalização das diretrizes curriculares de cada área (Primi, Hutz, & Silva, 2011), seria de se esperar que os resultados positivos da reforma curricular fossem espelhados nos resultados do Exame. Mas ao contrário do que seria esperado, os resultados do Enade apontam que as notas dos concluintes de Psicologia vêm caindo nos últimos anos, tanto no componente de formação geral, quanto no componente de formação específica. Em 2006, os resultados da formação geral atingiram média de 47,2 pontos e caiu para 42,1 pontos em 2012. No componente de formação específica, o decréscimo foi ainda maior, passando de uma média de 52,7 pontos em 2006 para 37,6 em 2012. Esse resultado é

bastante preocupante na medida em que sinaliza para graves lacunas no desenvolvimento de competências profissionais nos alunos do curso de Psicologia.

Não só os dados do Enade, mas outros estudos baseados nas diretrizes curriculares para o curso de Psicologia também vêm sinalizando para lacunas de competências na formação dos psicólogos. Quer seja em pesquisas com egressos (Abbad & Mourão, 2010) ou com alunos (Mourão & Abbad, 2016), conclui-se que há deficiências de formação em um conjunto de competências. Assim, o presente estudo dá continuidade a esse esforço de avaliar a qualidade da formação em Psicologia, e objetiva identificar a importância atribuída às competências profissionais, bem como o domínio de competências dos egressos a partir da percepção dos coordenadores e docentes dos cursos de Psicologia.

2.2 MÉTODO

2.2.1 Participantes

O presente estudo contou com uma amostra nacional de docentes de cursos de Psicologia, totalizando 114 respondentes, sendo 65,9% professores, 35,1% coordenadores, com faixa etária média de 42,3 anos de idade, e tempo médio de atuação na carreira de 8,3 anos. As mulheres responderam por 72,6% da amostra e a escolaridade predominante foi de doutores (49,1%) e mestres (44,6%). A maioria dos pesquisados era vinculada ao setor privado (69,4%), com predomínio da região Sudeste (49,6%), Nordeste (30,1%) e Sul (16,8%). As regiões Norte e Centro-Oeste tiveram baixa representatividade na pesquisa (1,8%, cada).

2.2.2 Instrumentos

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário com perguntas abertas e fechadas, envolvendo as competências estabelecidas pelo MEC para a formação em

Psicologia a partir das escalas de autoavaliação da importância e do domínio de competências de psicólogo, conforme escala elaborada por Abbad e Mourão (2010). Os participantes da pesquisa deveriam avaliar, a partir de uma escala de zero a dez, qual a importância de cada uma das 21 competências definidas pelo MEC para a formação em Psicologia e também o grau de domínio que os concluintes do curso em que lecionam tinham de cada uma das competências listadas. De forma complementar, foram também incluídas questões abertas para aprofundar a avaliação da formação em Psicologia.

2.2.3 Procedimentos de coleta de dados

A pesquisa foi previamente inscrita na Plataforma Brasil e aprovada por um comitê de ética em pesquisa. A coleta de dados foi realizada em dois momentos distintos. No primeiro foi feito um levantamento de Projetos Pedagógicos nos sites dos cursos de instituições de ensino públicas e privadas. Nos casos em que o Projeto Pedagógico não estava no site institucional, foi enviado e-mail à coordenação solicitando o envio do referido Projeto. De uma consulta inicial de 80 instituições, obteve-se um total de 36 Projetos Pedagógicos para análise. No segundo momento foi realizado um *survey* com docentes dos cursos de Psicologia. Nessa coleta foram respeitados o sigilo das informações individuais e o direito à participação e à desistência de continuidade na pesquisa. Todos os indivíduos que aceitaram participar do estudo, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os questionários foram enviados por e-mail ou entregues pessoalmente a coordenadores e professores do curso de Psicologia de várias regiões do País.

2.2.4 Procedimentos de análise de dados

A análise dos dados foi predominantemente descritiva, considerando as competências com maiores graus de importância e de domínio. As lacunas foram operacionalmente definidas

como o produto da percepção de importância das competências pela percepção de ausência de domínio das mesmas (Borges-Andrade & Lima, 1983), de modo que, quanto menor o domínio e maior a importância da competência, maior a lacuna identificada.

Os resultados foram avaliados mostrando as médias e os desvios-padrão relativos à importância, domínio e lacunas de competências dos concluintes do curso de Psicologia, na opinião dos docentes. Para fins de comparação entre os dois públicos-alvo e os tipos de IES, foram realizados testes *t*. Nas perguntas abertas, foi feita análise de conteúdo categorial, a partir do agrupamento de elementos de significados mais próximos, com formação de agrupamentos temáticos.

2.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos Projetos Pedagógicos mostrou que a carga horária total varia de 2.280 a 5.388, com média de 4.110 horas/aula (DP = 582), sendo que 85% dos cursos tem carga horária igual ou superior a 4.000 horas. O número de disciplinas obrigatórias entre os cursos também é bastante variável, de 22 a 60 disciplinas obrigatórias, com média de 37 disciplinas (DP = 13). Isso sinaliza que alguns Projetos Pedagógicos foram pensados com um currículo mínimo e buscando dar maior liberdade de escolha ao estudante no processo de formação, enquanto outros definem uma grade de disciplinas obrigatórias muito mais ampla. Os resultados mostram que as universidades públicas tendem a oferecer mais disciplinas eletivas (M = 10; DP = 5,9) do que as instituições privadas (M = 7; DP = 2,4). A expressiva diferença nos Projetos Pedagógicos dos cursos mostra que há baixa padronização do curso de Psicologia, mesmo com a existência do núcleo comum definido para a formação na área.

Na pesquisa feita com os docentes, os resultados relativos à Importância, Domínio e Lacunas de competências foram agrupados em quatro dimensões, conforme a Escala de

Importância das Competências apresentada por Abbad e Mourão (2010), a saber: (i) Intervenção em processos psicológicos individuais; (ii) Intervenção em processos psicológicos grupais e organizacionais; (iii) Conhecimentos e habilidades de pesquisa científica; e (iv) Aplicação de habilidades científicas e interação com outros profissionais (Tabela 4). Dentre essas dimensões percebeu-se que a Intervenção em processos psicológicos grupais e organizacionais é a mais crítica, no sentido de ter todos os itens com expressiva lacuna de competências nos concluintes dos cursos de Psicologia.

Na dimensão Intervenção em processos psicológicos individuais, identifica-se que a competência em que os formandos em Psicologia estão mais preparados é *Realizar psicoterapia*, enquanto a competência em que há maior lacuna na formação é *Elaborar pareceres técnicos, laudos e comunicações profissionais*. Esses resultados confirmam o que foi obtido na pesquisa com psicólogos realizada por Abbad e Mourão (2010), sinalizando que o problema não ocorre apenas durante a formação, mas se perdura na vida profissional.

Em Intervenção em processos psicológicos grupais e organizacionais, os três itens (*Realizar diagnósticos de processos psicológicos de grupos; Realizar diagnósticos de processos psicológicos de organizações; e Coordenar processos grupais*) apresentaram elevada lacuna de competências. Isso confirma achados do Relatório do Enade (Inep, 2006) que aponta fragilidades dos formandos em termos de atuação em processos psicológicos grupais e organizacionais.

Na dimensão Conhecimentos e habilidades de pesquisa científica, a competência em que os formandos em Psicologia estão mais preparados é *Apresentar trabalhos e discutir ideias em público*, enquanto as competências em que há maior lacuna na formação são *Elaborar relatos científicos* e *Formular questões empíricas de investigação científica*. Essas permanecem sendo competências com as quais os psicólogos têm dificuldade ao longo de sua vida profissional, sendo identificadas como pontos que requerem ações de requalificação (Abbad &

Mourão, 2010).

Por fim, a dimensão Aplicação de habilidades científicas e interação com outros profissionais mostra que os concluintes do curso de Psicologia teriam maior preparo para *Desenvolver vínculos interpessoais requeridos na atuação profissional*, enquanto as competências de *Gerar conhecimento a partir da prática profissional* e *Realizar intervenções de caráter preventivo* figuram como lacunas na formação e requerem desenvolvimento ao longo da vida profissional. Essa demanda por uma educação permanente, aproximando o futuro profissional psicólogo da realidade social, é apontada por Abdalla, Batista e Batista (2008) como uma demanda para os profissionais da área.

Tabela 4.

Médias e desvios padrão da importância, domínio e lacunas de competências dos concluintes dos cursos de Psicologia na avaliação dos docentes.

Dimensões	Importância Média (DP)	Domínio Média (DP)	Lacunas Média (DP)
Intervenção em processos psicológicos individuais			
Realizar orientação psicológica.	8,9(1,4)	7,1(1,8)	24,7(15,1)
Realizar psicoterapia.	9,0(1,7)	7,3(1,9)	22,7(16,2)
Realizar aconselhamento psicológico.	8,7(1,5)	7,1(1,7)	24,5(14,0)
Realizar diagnósticos de processos psicológicos de indivíduos.	9,3(1,2)	7,2(1,8)	25,3(16,7)
Realizar intervenções de caráter terapêutico, de acordo com as situações e os problemas específicos.	9,5(1,2)	7,3(1,8)	24,5(16,1)
Analisar necessidades de natureza psicológica.	9,5(0,9)	7,3(1,7)	24,6(16,0)
Avaliar problemas humanos (de ordem cognitiva, comportamental, afetiva) em diferentes contextos.	9,6(0,9)	7,4(1,8)	24,6(16,3)
Elaborar pareceres técnicos, laudos e comunicações profissionais.	9,6(0,9)	6,7(2,1)	31,0(20,0)
Intervenção em processos psicológicos grupais e organizacionais			
Realizar diagnósticos de processos psicológicos de grupos.	9,2(1,0)	6,5(1,9)	30,9(16,6)
Realizar diagnósticos de processos psicológicos de organizações.	9,0(1,6)	6,5(2,0)	29,9(17,2)
Coordenar processos grupais.	9,2(1,0)	6,8(1,9)	28,8(16,9)
Conhecimentos e habilidades de pesquisa científica			
Elaborar relatos científicos.	9,4(1,2)	6,6(2,1)	31,8(18,8)
Formular questões empíricas de investigação científica.	9,2(1,1)	6,5(2,2)	32,2(20,4)
Apresentar trabalhos e discutir ideias em público.	9,3(1,1)	7,5(1,8)	22,4(16,0)
Utilizar instrumentos e procedimentos de coleta de dados.	9,1(1,1)	7,1(1,8)	25,9(16,1)

Analisar o contexto em que atua profissionalmente.	9,6(0,8)	7,4(1,8)	24,7(17,0)
Aplicação de habilidades científicas e interação com outros profissionais			
Realizar intervenções de caráter preventivo, de acordo com as situações e os problemas específicos.	9,6(0,8)	6,9(2,0)	29,5(19,2)
Utilizar conhecimento científico necessário à atuação profissional.	9,8(0,5)	7,2(1,9)	27,3(19,0)
Atuar com profissionais de outras áreas, quando recomendável.	9,5(0,9)	7,4(1,8)	24,9(17,4)
Gerar conhecimento a partir da prática profissional.	9,5(1,0)	6,8(2,0)	30,2(19,2)
Desenvolver vínculos interpessoais requeridos na atuação profissional.	9,4(1,3)	7,8(1,8)	19,4(14,9)

Uma comparação das lacunas percebidas por professores e coordenadores de cursos de Psicologia mostra que, em todas as dimensões, os professores tendem a perceber um grau de lacuna de competências maior que os coordenadores, sendo que os testes *t* apontaram diferenças significativas entre as médias nas quatro dimensões das competências demandadas na formação em Psicologia (Tabela 5). Esses resultados são ainda mais preocupantes, tendo se em vista que os coordenadores são os principais responsáveis pela gestão dos cursos. Também foram realizados testes *t* para comparar diferenças na percepção de docentes de IES públicas e privadas, mas nas quatro dimensões não foram encontradas diferenças significativas em função do tipo de instituição. Esses resultados corroboram os dados do Relatório do Enade (2012) tendo em vista que as médias de desempenho entre formandos provenientes de IES públicas e privadas foram muito similares.

Tabela 5.

Diferenças entre a percepção de lacunas entre professores e coordenadores.

Dimensões das competências demandadas	Público-alvo	N	Média	Desvio-padrão	Testes <i>t</i>
Intervenção em processos psicológicos individuais	Professores	72	30,4	13,8	$t = 5,57; gl = 109;$ $p < 0,001$
	Coordenadores	39	16,7	11,5	
Conhecimentos e habilidades de pesquisa científica	Professores	72	32,4	16,0	$t = 5,60; gl = 110;$ $p < 0,001$
	Coordenadores	40	18,5	10,2	
Aplicação de habilidades científicas e interação com outros profissionais	Professores	72	30,8	15,1	$t = 6,00; gl = 110;$ $p < 0,001$
	Coordenadores	40	15,8	11,2	
Intervenção em processos psicológicos grupais e organizacionais	Professores	71	35,0	14,6	$t = 5,45; gl = 109;$ $p < 0,001$
	Coordenadores	40	20,7	12,5	

As respostas dos professores e coordenadores às questões abertas complementaram o que eles consideram mais relevante para formação e atuação dos psicólogos. Na pergunta sobre *outras competências importantes para a formação em Psicologia* (Tabela 6), além das 21 previstas pelas diretrizes curriculares do MEC, mereceram destaque: (1) Competências interpessoais (27,2%), incluindo ter empatia, habilidades sociais e senso crítico; (2) Conhecimento de teorias, ferramentas e técnicas de intervenção (23,7%), sendo apontada a necessidade de se ampliar os conhecimentos teóricos, as competências específicas e o conhecimento dos processos psicológicos; (3) Compromisso ético (19,3%), justificada pela natureza ética e de sigilo esperada da profissão; e (4), compromisso com as políticas públicas (17,5%), o que se apoia também no expressivo percentual de psicólogos ligados à rede pública. Outras competências que também foram citadas por vários participantes da pesquisa foram Apropriação da inter e multidisciplinaridade, Desenvolvimento de práticas científicas e inovadoras, Capacidade de atuar em equipe e ser empreendedor, bem como manejo em situações de emergência e catástrofes, capacidade de atuar na área educacional e conhecimento em psicopatologias

As opiniões dos participantes confirmam a necessidade de que a formação em Psicologia seja repensada em termos da formação de competências, tal como foi sinalizado por autores como Bernardes (2012), Cruz e Schultz (2009), Mourão e Abbad (2016), Mattos, Shimizu e Bervique (2008) e Yamamoto e Oliveira (2010).

Tabela 6.

Outras competências importantes para a formação em Psicologia.

Competências citadas	N	%
Desenvolvimento de competências interpessoais	31	27,2
Conhecimento de teorias, ferramentas e técnicas de intervenção	27	23,7
Compromisso ético	22	19,3
Compromisso com políticas públicas	20	17,5
Apropriação da inter e multidisciplinaridade	17	14,9
Desenvolvimento de práticas científicas	16	14,0
Desenvolvimento de práticas inovadoras	13	11,4
Gestão da carreira profissional	13	11,4
Conhecimento histórico, econômico e social do Brasil	12	10,5

Preparação e manejo em situações de emergências e catástrofes	6	5,3
Capacidade de atuar na área educacional	4	3,5
Conhecimento em psicopatologia	3	2,6
Desenvolvimento da cultura humanística	2	1,8

Quando questionados acerca das principais características do atual mercado de trabalho do psicólogo, os docentes destacam três características centrais (Tabela 7): Atuação em políticas públicas (32,5%), Crescimento e apropriação da inter e multidisciplinaridade (19,3%), e Atuação em Psicologia Organizacional e do Trabalho – POT (14,9%). As duas primeiras categorias confirmam os achados de Yamamoto e Oliveira (2010) que apontaram o setor público como o de inserção mais expressiva e sistemática dos psicólogos nas últimas décadas, bem como o resultado da pesquisa apresentada pelo CFP (2016), que destaca a atuação prioritária (74,8%) dos psicólogos nas atividades de educação, saúde e serviços sociais. Vale refletir, contudo, se os psicólogos estão de fato preparados para atuar nos setores sociais (Furtado, 2012).

O aumento da atuação dos psicólogos em equipes multidisciplinares converge com a necessidade de desenvolver habilidades para uma atuação inter-, multi- e transdisciplinar (Ziliotto et al., 2014), uma vez que os múltiplos saberes e novas dimensões da Psicologia tornaram a profissão mais promissora e ampliaram sua atuação no setor público, com uma proposta formativa de educação interprofissional na perspectiva do trabalho em equipe (Poppe & Batista, 2012), e de um paradigma integrador (Ardila, 2011).

Tabela 7.

Principais características do atual mercado de trabalho do psicólogo.

Características do mercado de trabalho	N	%
Atuação em políticas sociais	37	32,5
Apropriação da inter e multidisciplinaridade	22	19,3
Atuação em Psicologia Organizacional e do Trabalho - POT	17	14,9
Qualificação profissional	12	10,5
Ampliação do mercado de trabalho	12	10,5
Competitividade de mercado	12	10,5
Desvalorização e baixa remuneração profissional	13	11,4
Atuação na área clínica	10	8,8
Atuação na área educacional	9	7,9
Proatividade	9	7,9
Mudanças	7	6,1
Atuação na área jurídica	7	6,1
Criatividade	6	5,3
Saturação da área clínica	6	5,3
Habilidade na comunicação oral e escrita	4	3,5
Atuação profissional com ética	3	2,6
Utilização de práticas com evidências científicas	3	2,6
Exigência de competências generalistas	3	2,6

Quanto às tendências para a formação do psicólogo nos próximos 10 anos (Tabela 8), destacam-se a maior atuação em políticas públicas (41,2%) e a integração entre áreas da Psicologia e outros campos do conhecimento (15,8%). Pereira e Cortelazzo (2003) já sinalizavam, no início do Século XXI, para a relevância das atividades de trabalhos comunitários no sentido de preparar os estudantes para atuar em projetos na área social. E Yamamoto (2012) também alertou para a necessidade da proposição de um projeto ético-político para a Psicologia frente a esse novo cenário.

Numa mesma linha, Spink, Bernardes e Menegon (2006) apontaram a importância de potencializar a mudança na graduação, com base na reflexão crítica sobre as experiências na prática da Psicologia no SUS. A atuação nos setores públicos requer qualificação tanto em termos de formação, quanto na capacidade de empregar em sua prática laboral as competências desenvolvidas (Bertolini, 2004).

Tabela 8.

Principais tendências para a formação do psicólogo nos próximos 10 anos

Tendências para a formação	N(%)
Aumento da atuação em políticas públicas	47(41,2)
Integração entre áreas da Psicologia e outros campos	18(15,8)
Crescimento da utilização da pesquisa científica	11(9,6)
Ampliação do trabalho com grupos	11(9,6)
Formação generalista	11(9,6)
Ampliação da atuação em situações de emergências	8(7,0)
Fortalecimento da Psicologia jurídica	7(6,1)
Desenvolvimento de competências específicas	7(6,1)
Maior e melhor articulação entre a teoria e a prática	7(6,1)
Ampliação na interface com a neurociência	6(5,3)
Ampliação do foco em saúde mental na POT	5(4,4)
Revisão das práticas docentes	4(3,5)
Ampliação dos currículos a novas demandas	4(3,5)
Ampliação da área clínica	4(3,5)
Inserção de novas tecnologias	3(2,6)
Atuação no trabalho com idosos	3(2,6)
Garantia do currículo mínimo para formação	3(2,6)
Outras tendências	8(7,0)

A pesquisa também contemplou as tendências para o mercado de trabalho do psicólogo nos próximos 10 e 20 anos (Tabela 9). Em ambos os casos, as respostas mais frequentes dos docentes foram a ampliação da atuação em políticas públicas e uma maior habilidade nas relações interpessoais, que configurariam tendências para médio e longo prazo na área. A atuação inter, multi e transdisciplinar e a diversidade de locais para atuação também foram apontadas em ambas as previsões, mas com destaque maior para o cenário dos próximos 10 anos. Por um lado, as tendências de maior domínio de abordagens e de atuação mais sistêmica tiveram destaque para médio prazo, mas não foram citadas como tendência para longo prazo. Por outro lado, os docentes enxergam uma possibilidade de ampliação do mercado de trabalho para os próximos 20 anos e um retorno à formação generalista, que foram tendências apontadas exclusivamente para o cenário das próximas duas décadas.

Quanto à tendência de maior atuação em políticas públicas, que foi a predominante para o cenário de médio e longo prazo, há evidências históricas de crescimento na área. Tal tendência parte da evolução das políticas sociais no Brasil pós-1985, com o foco na inserção profissional

dos psicólogos no campo do bem-estar social, em especial a saúde pública e a assistência social de maneira mais expressiva e sistemática nas últimas décadas (Furtado, 2012; Yamamoto & Oliveira, 2010).

As habilidades interpessoais e a atuação inter-, multi-, transdisciplinar contribuem para o aumento dessa tendência porque, segundo, Ziliotto et al. (2014), os múltiplos saberes e novas dimensões tornaram a profissão mais promissora e levaram à sua ampliação no setor público. A proposta formativa para tanto precisa ser de uma educação interprofissional, voltada para o trabalho em equipe, na perspectiva de integralidade e integração (Ardila, 2011; Poppe & Batista, 2012).

Tabela 9.

Principais tendências para o mercado de trabalho nos próximos 10 e 20 anos

Tendências para o mercado de trabalho	Nos próximos 10 anos N(%)	Nos próximos 20 anos N(%)
Maior atuação em políticas públicas	22(19,3)	21(18,4)
Maior habilidade nas relações interpessoais	15(13,2)	18(15,8)
Atuação inter, multi e transdisciplinar	14(12,3)	5(4,4)
Diversidade de locais para atuação profissional	12(10,5)	3(2,6)
Formação continuada	11(9,6)	11(9,6)
Abertura/Flexibilidade para as mudanças	11(9,6)	7(6,1)
Maior domínio de abordagens e técnicas	8(7,0)	--
Competitividade no mercado de trabalho	8(7,0)	15(13,2)
Apropriação das tecnologias	7(6,1)	11(9,6)
Atuação sistêmica	7(6,1)	--
Melhor formação teórica e prática	6(5,3)	8(7,0)
Formação especialista	6(5,3)	--
Ampliação do conhecimento de outras áreas	4(3,5)	--
Maior ênfase em Psicologia Organizacional e do Trabalho	4(3,5)	3(2,6)
Ênfase na área clínica	4(3,5)	--
Maior demanda na área hospitalar	4(3,5)	--
Ampliação na área escolar	3(2,6)	--
Atendimento a idosos	3(2,6)	--
Declínio na atuação clínica	3(2,6)	--
Ampliação da pesquisa e atuação baseada em evidências	3(2,6)	9(7,9)
Fortalecimento da ética profissional	3(2,6)	4(3,5)
Ampliação do mercado de trabalho	--	15(13,2)
Maior flexibilidade nas relações interpessoais e emocionais	--	8(7,0)
Formação generalista	--	6(5,3)
Avanço no empreendedorismo e cargos de gestão	--	6(5,3)
Fortalecimento e predominância na área clínica	--	6(5,3)
Outros	16(14,4)	17(14,9)

Por fim, a Tabela 10 apresenta as deficiências na formação em Psicologia na opinião dos docentes pesquisados. As opiniões foram bastante diversas, com destaque para a falta de articulação com o ensino, pesquisa e extensão (34,2%), falta de articulação entre teoria e prática (29,8%), e ênfase excessiva na Psicologia clínica (21,1%). Quanto à deficiência sobre a integração entre ensino, pesquisa e extensão, vale destacar que os resultados do Enade apontam que essa articulação está em progresso, pois, em 2006, 32,1% declaravam ter participado de atividades de pesquisa durante a graduação e em 2012 se elevou para 38,2%. Já a participação

em atividades de extensão, partiu de um patamar de 22,5% em 2006 e passou a ser 49,6% em 2012 (Inep, 2006, 2012).

Mas apesar desse avanço, é preciso focalizar no desenvolvimento de competências científicas, uma vez que esta foi justamente uma das maiores fragilidades que os docentes apontam nos concluintes dos cursos de Psicologia. Se a Psicologia for entendida e ensinada como ciência (Cassepp-Borges, 2013; Ziliotto et al., 2014) e com uma preocupação com a prática, a tendência será aumentar a articulação do tripé: ensino, pesquisa e extensão (Souza et al., 2011). Assim, a graduação em Psicologia deve pressupor e assegurar uma formação científica sólida para promover a superação da dissociação entre teoria e prática, relacionando a capacidade de conhecimento do contexto social e científico (Matos, 2000).

Tabela 10.

Principais deficiências para a formação do psicólogo nos próximos 10 anos.

Deficiências na formação em Psicologia	N	%
Falta de articulação com o ensino, pesquisa e extensão	39	34,2
Falta de articulação da teoria com a prática	34	29,8
Ênfase excessiva na Psicologia clínica	24	21,1
Ausência de articulação com as políticas públicas	16	14,0
Formação sem articulação com outros campos do conhecimento	14	12,3
Baixa qualificação dos docentes	12	10,5
Fragmentação e superficialidade teórica	11	9,6
Ausência de planejamento e visão empreendedora na formação	10	8,8
Desconexão teórica com a realidade brasileira	9	7,9
Ausência de habilidades sociais e empatia	8	7,0
Carência de estágios em diversas áreas	8	7,0
Falta de atenção a uma formação ética	7	6,1
Falta de preparo para diagnóstico de grupos e organizações	7	6,1
Dificuldade em elaboração de pareceres e comunicações científicas	5	4,4
Excesso de ênfase em psicanálise	5	4,4
Deficiências na formação básica dos alunos ingressantes	5	4,4
Baixo engajamento e coesão com profissionais e conselho de classe	5	4,4
Ênfase na formação generalista	4	3,5
Falta de oferta de psicoterapia para os alunos	4	3,5
Escassez de material psicométrico traduzido e validado	3	2,6
Ausência de currículo mínimo por região	3	2,6
Clientelismo	3	2,6
Outras deficiências	32	28,1

2.4 CONCLUSÃO

A profissão de psicólogo cresceu desde as últimas décadas, com aumento no número de formandos e crescimento da demanda no setor público-social (Yamamoto, 2012; Bastos, Gondim et al., 2010). Apesar desse progresso, a formação na área ainda apresenta muitas lacunas de competências e desafios para os próximos anos.

As opiniões dos docentes – sejam eles coordenadores de curso ou não – mostram preocupação com a área e um conjunto de deficiências que precisa ser enfrentado como parte de um processo coletivo de repensar a profissão. Os resultados apontam maior carência nas competências relativas a *Formular questões empíricas de investigação científica; Elaborar relatos científicos; e Elaborar pareceres técnicos, laudos e comunicações profissionais*, com diferença significativa entre instituições de ensino públicas e privadas, com resultados mais desfavoráveis para os concluintes advindos das instituições privadas, que são as responsáveis por formar o maior quantitativo de psicólogos no Brasil. Claro que é preciso cuidado ao analisar este resultado tendo em vista que a amostra de docentes pesquisados é relativamente reduzida. Além disso, o estudo também tem como limitação o fato de ter uma sub-representação das regiões Norte e Centro-Oeste, embora tenha docentes das cinco regiões. Assim, sugere-se que novas pesquisas ampliem a amostra e focalizem nos diferentes contextos das regiões brasileiras, além de ampliar também o público-alvo da pesquisa, pois além dos docentes seria importante ouvir também os discentes, os profissionais da área e mesmo membros da sociedade que tenham contato e possam avaliar a atuação de psicólogos.

A despeito dessas limitações, o estudo traz importantes reflexões para os estudantes, docentes, psicólogos e demais interessados no campo da formação em Psicologia. Repensar o projeto político pedagógico dos cursos, ampliar o foco na competência social e desenvolver estratégias que permitam articular as atividades de pesquisa, ensino e extensão são recomendações que decorrem dos resultados desta pesquisa. Também há uma indicação para

uma preparação para o trabalho multi, inter e transdisciplinar, considerando que cresce a demanda por este tipo de atuação dos psicólogos, bem como o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que permitam associar o conhecimento teórico à prática, a fim de construir um saber fazer reflexivo e responsável, que possa atender às demandas da sociedade em termos dos trabalhos esperados dos profissionais de Psicologia.

CAPÍTULO 3

Estudo III: Percepção de discentes quanto às competências adquiridas no curso de Psicologia

3.1 INTRODUÇÃO

A formação básica em Psicologia no Brasil teve seu início em universidades públicas concentradas nas capitais. Essa realidade mudou muito nas últimas décadas e, atualmente, há um predomínio de IES privadas que oferecem o curso de Psicologia em cidades interioranas, em um ambiente de expansão do sistema superior de ensino (Abbad & Mourão, 2010, Yamamoto et al., 2011; Yamamoto, 2012). Das 2.391 IES distribuídas pelo País, 416 oferecem cursos de Psicologia, sendo 340 privadas e 76 públicas (Lisboa & Barbosa, 2009), sendo que os egressos de Psicologia de instituições particulares correspondem a 82% dos formandos (Inep, 2012) e com alta concentração na região Sudeste (46,3%), conforme indica o Cadastro das Instituições de Ensino Superior do Ministério da Educação (MEC, 2011).

A expansão da formação em Psicologia, segundo Macedo e Dimenstein (2011), deve-se ao processo de reestruturação e expansão da educação superior e às articulações dos psicólogos com os movimentos sociais, especialmente no processo de descentralização das políticas sociais. Assim, tem-se um fenômeno simultâneo de expansão e de interiorização da Psicologia como profissão (Ziliotto et al., 2014), com novas frentes de atuação e, obviamente, novos desafios para a formação.

Sem dúvida, a formação em Psicologia tem sido, nos últimos anos, alvo de muitas reflexões e estudos tendo sido aprovada em 2004, uma nova regulamentação para formação básica (Resolução nº 8/2004), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) no lugar dos currículos mínimos. Entre as mudanças ocorridas na graduação, destacam-se três: (i) a conformação do currículo em um núcleo comum voltado para a capacitação básica dos alunos,

e em ênfases curriculares, relacionadas ao aprofundamento em algum domínio da Psicologia, com a exigência mínima de oferta de duas opções para escolha do discente; (ii) o foco no desenvolvimento de competências agregadas aos conhecimentos; e (iii) a ampliação da presença do estágio na formação, tanto no núcleo comum quanto nas ênfases (Bernardes, 2004).

As novas diretrizes propuseram tornar os cursos mais flexíveis e adaptáveis às transformações sociais e às novas demandas da sociedade contemporânea. Em tais diretrizes curriculares, entrecruzam-se práticas de significação, de identidade social e de poder na formação dos psicólogos, devendo as dimensões políticas e sociais serem consideradas para evitar um enfoque utilitarista do curso (Pasini & Guareschi, 2010). Contudo, a despeito de alguns avanços, a tendência de preparar profissionais para atuarem em consultórios, a partir de uma concepção de clínica anistórica e acrítica, ainda permanece (Huning, Silva, Silva, & Lessa, 2013).

Um estudo sobre a formação em Psicologia após a implantação das DCNs em 2004 foi realizado por Oliveira e Guzzo (2014), cuja análise foi de artigos sobre a formação do psicólogo brasileiro a partir de uma perspectiva marxista de análise de seu contexto. As autoras identificaram as contradições presentes nas DCNs e em sua aplicação nos cursos, sinalizando para críticas a respeito da aplicação e da elaboração das Diretrizes Curriculares. As autoras destacam que as contradições entre uma formação generalista versus especialista ainda apareceram, mesmo depois das novas diretrizes, confirmando um descontentamento dos profissionais com relação à formação. As publicações revisadas por Oliveira e Guzzo focalizam áreas tradicionais da Psicologia e a maioria dos artigos sobre as DCNs provém de áreas específicas da Psicologia, preocupadas com seu espaço nas diretrizes curriculares.

A análise dos currículos e das práticas de formação em Psicologia no Brasil, para além das questões epistemológicas, constitui-se em um importante elemento de reflexão acerca dos valores ético-políticos que perpassem a formação e a construção das políticas públicas em suas

práticas profissionais (Lins et al., 2015). Uma reflexão sobre a atual formação de psicólogos brasileira sinaliza para a sua heterogeneidade, em função da liberdade na estruturação das matrizes curriculares das IES, a despeito de as DCNs regularem as tensões entre as relações de saber-poder e também certas práticas de controle sobre as condutas individuais e coletivas (Lins et al., 2015).

Abdalla, Batista e Batista (2008), por sua vez, consideram que as diretrizes curriculares mostram um novo caminho para a formação do profissional da área da saúde, e propõem a integração de conteúdos e o desenvolvimento de competências e habilidades, com a utilização de metodologias ativas de ensino que levem o discente a aprender a aprender, e a compreender a necessidade da educação permanente e a integração do ensino, dos serviços de saúde e da comunidade, aproximando o futuro profissional da realidade social. Os autores sinalizam que os resultados esperados das novas diretrizes dependem do rompimento da prática pedagógica ainda presente na Universidade, superando a mera reprodução e transmissão do conhecimento, investindo em espaços de aprendizagem e de formação que privilegiem o trabalho em equipe interprofissional, compreendam a realidade, reflitam e proponham intervenções sobre ela.

Em uma linha semelhante, Poppe e Batista (2012) pontuam que os objetivos de progresso com as novas diretrizes consolidam-se quando se investe na articulação entre ensino, pesquisa, extensão e assistência, com foco na formação de profissionais com autonomia e discernimento. A pesquisa das autoras revelou que as mudanças nas diretrizes curriculares foram consideradas positivas para os cursos de Psicologia, em função da inserção dos alunos em cenários da prática, a partir dos primeiros anos e também da possibilidade de cada instituição poder escolher as ênfases de seu curso. Contudo, Poppe e Batista sinalizam para uma necessidade do aprofundamento da discussão acerca de uma formação mais generalista bem como de uma prática psicológica mais pautada nos princípios do SUS.

Assim, a despeito das mudanças ocorridas em termos de diretrizes curriculares, alguns problemas antigos permanecem na graduação em Psicologia. Por um lado, os cursos ainda são excessivamente voltados para a formação clínica e com importantes lacunas na dimensão relativa às competências para lidar com processos grupais e organizacionais e também na dimensão relativa à pesquisa científica (Mourão & Abbad, 2016). Por outro lado, a atual dinâmica da profissão e da formação, fomenta uma Psicologia cada vez mais rica em atuação e teorias, demonstrando uma diversidade que interfere nos motivos da escolha profissional pela Psicologia (Lahm & Boeckel, 2008). Mas tais avanços não têm sido suficientes para modificar a representação social do psicólogo, marcada pelo caráter clínico e terapêutico, em que a prática profissional do psicólogo está associada ao entendimento de comportamentos e sentimentos, e ao auxílio ao próximo (Lahm & Boeckel, 2008).

No estudo realizado por Huning et al. (2013), considerando quatro cursos de Psicologia no Estado de Alagoas, os autores analisaram ementas, conteúdos programáticos e bibliografias dos currículos de cada curso a fim de identificar a possível articulação ao princípio da integralidade proposto pelo SUS nos programas PRÓ-Saúde e PET-Saúde. Os resultados apontaram para uma articulação entre o eixo Clínica, Psicopatologia e Avaliação Psicológica e eixo Biomédicas. Contudo, o eixo Interfaces Socioculturais e o eixo Fundamentos da Pesquisa e Atuação em Psicologia estavam pouco integrados, e relacionavam-se à caracterização de cenários de intervenção e à atuação em equipes interdisciplinares. Nesse sentido, o estudo apontou para a necessidade de uma reflexão crítica e analítica das contribuições da formação às práticas psicológicas, considerando, inclusive, as identidades e as especificidades da Psicologia.

Uma parte dessas contribuições possivelmente virá de uma vivência acadêmica mais intensa (Igue et al., 2008), considerando o tripé ensino, pesquisa e extensão, com atividades que promovam a autonomia dos discentes e os envolvam nas questões da comunidade. Assim, o

entrelaçamento entre teoria e prática na formação em Psicologia, que ocorre a partir de atividades de iniciação científica, extensão e estágio, é fundamental uma vez que as mudanças na sociedade requerem uma evolução dos cursos (Soligo, 2010). Por um lado, é preciso que a iniciação científica cumpra com o seu papel de desenvolver a ciência e o entendimento do homem e do meio em que vive (Lei Nº 9.394/1996), o que pode começar a acontecer antes mesmo do ingresso no curso superior, envolvendo a participação de alunos de ensino médio e técnico (Massola, Svartman, Martins, Galeão-Silva, & Santos, 2016). Por outro lado, projetos de articulação da pesquisa, ensino e extensão quando pensados de forma integrada podem contribuir para a formação em Psicologia à medida que permitem refletir sobre propostas e lugares a serem ocupados no campo social, além de colocar em xeque estereótipos de profissões e práticas cristalizadas (Guedes, Motta, Sato, Scanelli, & Sanches, 2009).

Portanto, assim como a pesquisa, as atividades de extensão também complementam o tripé de formação das universidades, estando presentes no Plano Nacional de Extensão Universitária (MEC, 2000/2001) e sendo incentivadas em dispositivos legais (Lei Nº 9.394/1996), com o intuito de fortalecer a sociedade civil, em especial os setores comprometidos com as classes populares. Estudos mostram que a extensão universitária permite a troca de saberes sistematizados, acadêmicos e populares, tendo como consequência a democratização do conhecimento, e nutrindo o processo ensino-aprendizagem a intervir na realidade de fato (Bicalho & Sousa, 2010).

Os estágios, por sua vez., também têm o papel de contribuir para o desenvolvimento de competências, que envolve um desempenho em um determinado contexto e espaço temporal (Cruz & Schultz, 2009), combinando habilidades na operação das tarefas e uso simultâneo de conhecimentos teóricos e práticos diante de sua realidade (Dultra & Bastos, 2009). O contato com a realidade e a atuação do supervisor do estágio têm um potencial de modelar o repertório do aluno, auxiliando-o no estabelecimento de uma relação positiva com o ambiente em que

atua, e desenvolve um aprendizado prático reflexivo e construtivo (Barletta, Fonseca, & Delabrida, 2012; Lobo & Vieira, 2012). Contudo, há uma preocupação decorrente da efetivação dos discentes de Psicologia nos estágios, pois algumas vezes o estágio é conduzido com um arsenal de técnicas e instrumentos descolados de um arcabouço teórico, com um recorte de intervenções específicas, sem parâmetros e frágil em seu instrumental de ensino (Campos, 1998; Barletta et al., 2011).

Uma análise sintética da literatura aponta que, a despeito de algumas evoluções ocorridas na graduação em Psicologia, abundam reflexões e críticas sobre a formação do psicólogo brasileiro. O mapeamento da profissão realizado por Bastos, Gondim e Rodrigues (2010) apontou que a área está em permanente desenvolvimento, encontrando-se esses profissionais nas mais diversas localidades urbanas, desde os pequenos aos grandes centros e com atuações diversas, o que aumenta a demanda por uma formação mais ampla e mais sintonizada com as atuais demandas da sociedade.

O cenário contemporâneo requer, portanto, a interlocução entre os psicólogos e a sociedade, uma inserção da categoria em equipes multiprofissionais em diversos serviços, e a participação com outras categorias profissionais, oportunizando a ruptura da concepção psicoterápica oriunda do modelo clínico (Lima & Cerveny, 2012). Há uma inegável necessidade de mudanças no exercício da profissão e nos paradigmas tradicionais centrados no indivíduo, voltando-se para novos paradigmas ancorados em perspectivas mais sociais e mais consoantes com a realidade brasileira (Mazer & Melo-Silva, 2010).

Mas a despeito desse claro diagnóstico dos estudiosos da área acerca da necessidade de melhorias na formação em Psicologia, será que os discentes do curso têm essa mesma percepção? Ouvir a opinião daqueles que comporão as novas gerações de psicólogos é fundamental porque a essas pessoas caberá resolver os problemas atuais da área, o que enseja que a Psicologia precisa aprender a valorizar as ideias dos mais jovens para acelerar seu próprio

desenvolvimento (Cassep-Borges, 2013). Nesse sentido, serão destacados alguns estudos realizados na última década os quais focalizaram pesquisas com discentes para avaliar a formação em Psicologia, a saber Igue, Bariani e Milanesi (2008), Leite, Andreatta, Durães, Cozza e Cruces (2011); Ferrarini e Camargo (2012); Rezende (2014), Lins et al. (2015) e Mourão e Abbad (2016).

No estudo de Igue et al. (2008), participaram 203 universitários, sendo 103 do primeiro ano do curso de Psicologia e 100 do ano final, em que foi investigada a adaptação acadêmica e a satisfação com as vivências do curso. Identificou-se que as expectativas dos alunos ao ingressarem na universidade acarretaram diferenças significativas para os estudantes de 5º ano, pois os discentes com expectativas mais altas apresentaram avaliação melhor das vivências acadêmicas por estarem mais dispostos e motivados para investirem seus recursos nelas. Constatou-se, também, que o acúmulo de experiências dos estudantes de 5º ano e o conseqüente amadurecimento dos mesmos lhes proporcionaram melhores hábitos de estudo. Contudo, o estudo aponta que tanto os estudantes de primeiro ano, quanto os do último ano apresentaram baixa conscientização em relação aos dados de realidade de sua instituição, conhecendo pouco os serviços por ela oferecidos.

A pesquisa conduzida por Leite et al. (2011) caracterizou as expectativas de 20 concluintes do curso de graduação em Psicologia, a partir de um questionário com perguntas abertas e fechadas. Os resultados mostraram que aqueles que estão finalizando a graduação estão muito atentos às exigências do mercado de trabalho e que a continuidade da formação é algo considerado muito importante. A maior parte dos concluintes reconhece que as maiores oportunidades para aqueles que se formam estão na área de Psicologia Organizacional e do Trabalho, embora grande parte mantenha o ideal da atuação clínica. Os autores concluem que há muitas oportunidades de atuação em Psicologia que ainda são pouco exploradas tanto pelas instituições, quanto pelos próprios profissionais da área.

Já o estudo conduzido por Ferrarini e Camargo (2012), a partir de grupos focais com estudantes sobre definição, objetos e objetivos da Psicologia mostrou que os estudantes situavam a Psicologia como conhecimento de busca da promoção da saúde, do bem-estar, da qualidade de vida e da saúde mental, todavia configurando um discurso fechado que não conseguia significar e explicitar o fazer do psicólogo a partir de elementos teóricos e práticos. Percebeu-se restrições na instrumentalização e capacitação para atuarem em uma perspectiva social, embora reconhecessem outras potencialidades em um processo de descentralização da Psicologia clínica clássica.

O estudo de Rezende (2014), por sua vez, focalizou uma pesquisa com egressos de uma IES pública de Juiz Fora (MG), a partir de uma abordagem qualitativa à luz da Fenomenologia. A pesquisa envolveu oito psicólogas recém-formadas (até dois anos de conclusão do curso de graduação) que, no geral, avaliaram positivamente sua formação. Contudo, elas apontam problemas como a pouca diversidade de teorias e de áreas contempladas na formação, sinalizando para a necessidade de mudanças na estrutura do curso.

Já Lins et al. (2015) concentram sua pesquisa nas expectativas dos discentes quanto ao curso de Psicologia. A pesquisa exploratória realizada pelos autores investigou a percepção de 28 concluintes do curso de Psicologia no Estado de Rondônia. Assim como no estudo de Rezende (2014), a maior parte dos concluintes (57%) classificaram o processo de formação como “bom”; e três a cada quatro estudantes afirmaram ter suprido suas expectativas durante a formação. Merece destaque também, o fato de a maior parte dos concluintes apontar a área clínica como a principal atuação que desejam para o futuro profissional. Tal resultado confirma os resultados de outras pesquisas, inclusive a ampla investigação realizada pelo Conselho Federal de Psicologia no início do atual milênio (CFP, 2000).

Por fim, o estudo de Mourão e Abbad (2016), foi realizado com 327 discentes do 7º ao 10º período do curso de Psicologia de nove instituições públicas e privadas do Estado do Rio

de Janeiro. A escolha da amostra com alunos dos períodos finais do curso foi feita para permitir uma melhor avaliação acerca das lacunas de formação do curso. A pesquisa foi feita utilizando as 21 competências essenciais para a formação em Psicologia definidas pelo MEC. Os resultados da pesquisa das autoras mostram que as três competências que os alunos de Psicologia consideram ter maior domínio são: (i) Apresentar trabalhos e discutir ideias em público; (ii) Avaliar problemas humanos em diferentes contextos; (iii) Analisar o contexto de atuação profissional. E, no outro extremo, as três competências que os discentes consideram ter menor domínio são: (i) Elaborar pareceres técnicos, laudos e comunicações profissionais; (ii) Realizar diagnósticos de processos psicológicos de grupos; (iii) Formular questões empíricas de investigação científica. Mourão e Abbad demonstram preocupação com este resultado e recomendam novos estudos que permitam repensar e reconstruir as competências profissionais dos psicólogos brasileiros.

A revisão de literatura apresentada confirma que, a expansão das áreas de atuação do psicólogo requer reflexões sobre a formação, no sentido de ampliar as competências para além da Psicologia Clínica, Psicologia do Trabalho e Organizacional e Psicologia Escolar, que são as três áreas de atuação mais frequentes dos psicólogos brasileiros (Bastos, Gondim, & Borges-Andrade, 2010). É preciso ensinar os estudantes a desenvolverem competências mais imediatas, incluindo a capacidade de adaptação aos contextos constantemente transformados, dentro de uma perspectiva reflexiva frente à diversidade de situações (Cândido & Massimi, 2012).

Além disso, também é necessário que a formação seja pensada de forma mais global e que as vivências acadêmicas possam incluir diferentes oportunidades ofertadas pelas IES (Igue et al., 2008), como as atividades de iniciação científica, atividades de extensão, monitorias, que se encontram em expansão dentre os alunos de Psicologia (Inep, 2015). Nesse sentido, considerando a revisão de literatura que foi apresentada, este estudo teve como objetivo avaliar o processo de aquisição de competências na graduação em Psicologia ao longo da formação

acadêmica, bem como as variáveis que são preditoras do domínio de competências entre os discentes. Para atingir tal objetivo, foram definidas cinco hipóteses de pesquisa, que estão suportadas pela literatura apresentada, a saber:

Hipótese 1 – Ao longo dos diferentes períodos do curso de Psicologia, há crescimento no domínio de competências dos discentes nas três dimensões oriundas das diretrizes estabelecidas pelo MEC, a saber: domínio de intervenção em processos psicológicos individuais; domínio de intervenção em processos psicológicos grupais e organizacionais; e domínio de competências e habilidades de pesquisa científica (Abbad & Mourão, 2010; Bernardes, 2012; Mazer & Melo-Silva, 2010; Mourão & Abbad, 2016; Rezende, 2014).

Hipótese 2 – A participação em iniciação científica está positivamente relacionada com os domínios de competências relativos à intervenção em processos psicológicos individuais, bem como em processos psicológicos grupais e organizacionais e em mais fortemente relacionada às competências e habilidades de pesquisa científica (Lei N° 9.394/1996; Guedes, et al., 2009; Massola et al., 2016; Soligo, 2010).

Hipótese 3 – A participação em atividades de extensão está positivamente relacionada com os domínios de competências relativos à pesquisa científica, intervenção em processos psicológicos individuais, bem como em processos psicológicos grupais e organizacionais (Bicalho & Sousa, 2010; Guedes et al., 2009; Igue et al., 2008; Lei N° 9.394/1996; MEC, 2000/2001).

Hipótese 4 – A atuação em estágio está positivamente relacionada com os domínios de competências relativos à pesquisa científica, intervenção em processos psicológicos individuais, bem como em processos psicológicos grupais e organizacionais (Barletta et al., 2012; Barletta et al., 2011; Campos, 1998; Cruz & Schultz, 2009; Dultra & Bastos, 2009; Lobo & Vieira, 2012).

Hipótese 5 – Os cursos de Psicologia não conseguem reduzir as diferenças de competências iniciais e finais dos estudantes, de tal sorte que as diferenças iniciais existentes entre eles se mantêm ao longo do curso (Abbad & Mourão, 2010; Inep, 2006; 2009; Travassos & Mourão, no prelo).

3.2 MÉTODO

Esta pesquisa investigou a percepção que os estudantes de graduação em Psicologia têm a respeito da aquisição e do desenvolvimento das competências estabelecidas pelo MEC, e também da contribuição que as diferentes atividades acadêmicas proporcionam para a formação profissional em Psicologia. O método previu a realização de um estudo longitudinal, com acompanhamento de um grupo de estudantes ao longo de três semestres. Tal delineamento visava identificar a percepção de ganhos em termos de competências profissionais ao longo do curso de Psicologia.

A pesquisa longitudinal permite, portanto, captar a natureza dinâmica dos processos e relacionamentos entre variáveis e compreende um mínimo de três observações de pelo menos um construto substantivo de interesse (Kelloway, & Francis, 2013; Ployart, & Vanderberg, 2010; Taris & Kompier, 2014). A adoção de delineamento longitudinal para avaliar a aquisição de competências ao longo de um curso de graduação, baseia-se, pois, em um pressuposto de variabilidade de competências num dado momento em comparação a outro momento. Por esse motivo, foram realizadas observações repetidas ao longo de diferentes períodos do curso de Psicologia, a fim de mensurar a possível evolução dos alunos ao longo do mesmo.

Participantes

Participaram desse estudo 213 discentes de duas instituições de ensino superior, sendo uma pública (n=28, 13%) e outra privada no estado do Maranhão (n=185, 87%), uma vez que

havia interesse em comparar resultados por IES. Apesar da grande diferença no quantitativo entre os dois tipos de instituição, tal distribuição assemelha-se muito à atual configuração dos cursos de Psicologia, em que os alunos da rede particular correspondem a 82% do total (Inep, 2015). A escolha e localidade dessas instituições devem-se ao acesso que o pesquisador teve para a coleta de dados, considerando-se sua rede profissional em ambas as instituições. Dessa forma, a amostra foi de conveniência, respeitando-se a diversidade do tipo de instituição – pública e privada – e dos períodos do curso.

Para que a avaliação a ser feita com os discentes pudesse contemplar as competências específicas do curso, optou-se por iniciar a coleta de dados com alunos a partir do quarto período, uma vez que nos semestres iniciais da graduação há muitas disciplinas básicas e menor probabilidade de que os alunos percebam o desenvolvimento de competências específicas do psicólogo. Assim, foram coletados dados com alunos do quarto, quinto, sexto, sétimo e nono períodos, o que trouxe maior diversidade em relação aos processos temporais de desenvolvimento de competências. Esses alunos estavam divididos em três turmas, tendo sido realizadas três coletas em diferentes períodos com cada uma dessas turmas. A Tabela 11 mostra como se deu a coleta de dados, indicando que o acompanhamento ocorreu em três turmas distintas e também em fases diferenciadas do curso.

Tabela 11.

Informações da coleta de dados nas três turmas que foram acompanhadas

Turmas	Períodos						N
	4º	5º	6º	7º	8º	9º	
Turma 1							28
Turma 2					7º	9º	97
Turma 3	3º	4º	5º				88
Nº casos	88	213	116	28	97	97	639

Nota. Foram obtidos 639 questionários, relativos às aplicações sucessivas nos 213 discentes participantes.

Seguindo o que já se esperava tendo em vista pesquisas anteriores, a maior parte dos participantes eram mulheres (84%), e as idades dos pesquisados variaram de 19 a 58 (M= 26,0 e DP = 28,2). A maior parte dos alunos estudava no turno noturno (69%) e o restante no turno matutino. Os que já tinham participado de estágio na última etapa da coleta de dados equivalia

a 48% da amostra, enquanto a participação em iniciação científica e atividades de extensão foram respectivamente de 16% e 43%.

Instrumentos

O instrumento de coleta de dados foi baseado nas competências básicas para a formação em Psicologia definidas pelo MEC, que foi o mesmo instrumento utilizado na pesquisa com os coordenadores e docentes (Anexo 1). Nesse sentido, foram elencadas 21 competências, que foram avaliadas a partir de uma escala de autoavaliação de domínio. Tal instrumento foi anteriormente utilizado e teve uma análise fatorial exploratória realizada por Abbad e Mourão (2010), a partir de uma pesquisa com 329 psicólogos. De acordo com a pesquisa das autoras, as 21 competências definidas pelo MEC se distribuem em três dimensões, a saber: Domínio de Competências e Habilidades de Pesquisa Científica (6 itens, com cargas fatoriais variando de 0,31 a 0,83 e Alpha de Cronbach de 0,61); Domínio de Intervenção em Processos Psicológicos Grupais e Organizacionais (3 itens, com cargas fatoriais variando de 0,69 a 0,79 e Alpha de Cronbach de 0,69); e Domínio de Intervenção em Processos Psicológicos Individuais (11 itens, com cargas fatoriais variando de 0,34 a 0,82 e Alpha de Cronbach de 0,81).

Além dessa escala de competências, foram também incluídas questões específicas sobre atividades acadêmicas ou laborais realizadas pelos discentes ao longo do curso, bem como dados sociodemográficos. A pesquisa de tais atividades objetivou investigar possíveis preditores da aquisição de competências durante o período universitário, enquanto as variáveis sociodemográficas permitiram a caracterização da amostra, e também foram incluídas nas análises inferenciais como variáveis controle.

Procedimentos éticos

O presente projeto encontra-se inscrito na Plataforma Brasil e foi aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa da Universidade Salgado de Oliveira. Na coleta de dados foram respeitados o sigilo das informações individuais e o direito à participação, assim como a desistência de continuidade na pesquisa. Todos os indivíduos que aceitaram participar do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 4).

Procedimentos de coleta de dados

Com cada uma das turmas que foi acompanhada, ocorreram três momentos de coleta de dados, nos quais foram aplicados o mesmo questionário contendo as 21 competências descritas pelo MEC para a formação em Psicologia, além das perguntas sobre participação em atividades acadêmicas e sobre dados sociodemográficos. Em ambas as universidades, a coleta foi feita em sala de aula, ao final de cada semestre, com permissão prévia do professor, de modo que os participantes tivessem tempo livre para responder ao instrumento. Para permitir o pareamento dos dados, houve uma identificação codificada dos participantes a partir do número de matrícula.

Procedimentos de análise de dados

Para a análise dos dados, os 213 questionários foram pareados e analisados por meio da modelagem multinível para dados longitudinais (Raudenbush & Bryk, 2002), sendo as aplicações consideradas o primeiro nível de análise, e os indivíduos o segundo nível. Também foram realizadas análises para acompanhamento da evolução da percepção de aquisição de competências, dado o caráter longitudinal deste estudo. A análise de dados foi realizada com o apoio do *software* MPlus, seguindo os procedimentos recomendados por Hox (2002). As variáveis deste estudo foram tanto configuradas como observadas. Os parâmetros dos modelos

foram estimados por meio do método *Robust Maximum Likelihood* (MLR), robusto à violação do suposto da distribuição normal dos dados.

3.3 RESULTADOS

O modelo de estrutura da escala de competências esperadas da formação em Psicologia utilizado neste estudo foi o mesmo adotado por Abbad e Mourão (2010) e Mourão e Abbad (2016), tendo em vista que além de o instrumento ser o mesmo, as amostras de tais estudos tinham o mesmo tipo de público, respectivamente, egressos e discentes de cursos de Psicologia. Assim, para permitir a comparabilidade de resultados, utilizou-se a mesma estrutura fatorial da medida, com três dimensões e 21 itens, tendo sido mensurado o grau de confiabilidade de cada uma das dimensões para a presente amostra, a partir do cálculo do Alpha de Cronbach. Assim, no estudo atual, os resultados em termos de confiabilidade foram os seguintes: Domínio de Competências e Habilidades de Pesquisa Científica (6 itens; Alpha de Cronbach de 0,85); Domínio de Intervenção em Processos Psicológicos Grupais e Organizacionais (3 itens; Alpha de Cronbach de 0,87); e Domínio de Intervenção em Processos Psicológicos Individuais (11 itens; Alpha de Cronbach de 0,94).

A Tabela 12 apresenta as médias, os desvios-padrão, a confiabilidade e as correlações das dimensões usadas no presente estudo. As correlações entre as três dimensões de competências, considerando a classificação de Miles e Shevlin (2001), podem ser consideradas de alta magnitude, indicando a tendência de que discentes que tenham um domínio elevado nas Competências e Habilidades de Pesquisa Científica, também tenham domínio elevado nas competências de Intervenção em Processos Psicológicos Individuais e também em Processos Psicológicos Grupais e Organizacionais. A mesma tendência sendo válida para aqueles que possuem um grau baixo de desenvolvimento de competências.

Tabela 12
Médias, Desvios padrão, Confiabilidade e Correlações bivariadas de Pearson

Dimensões da Escala de Competências Esperadas da Formação em Psicologia	<i>M</i>	<i>DP</i>	1	2	Alpha
<i>Intrasujeitos</i>					
1. Domínio de Intervenção em Processos Psicológicos Individuais					
2. Domínio de Intervenção em Processos Psicológicos Grupais e Organizacionais			0,78		
3. Domínio de Competências e Habilidades de Pesquisa Científica			0,83	0,77	
<i>Entresujeitos</i>					
1. Domínio de Intervenção em Processos Psicológicos Individuais	5,83	1,55			
2. Domínio de Intervenção em Processos Psicológicos Grupais e Organizacionais	5,41	1,66	0,88		
3. Domínio de Competências e Habilidades de Pesquisa Científica	6,36	1,32	0,84	0,76	

Nota. Número de discentes = 213; Número de aplicações por discente = 3; * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$

A Tabela 13 resume os resultados das análises da HLM, baseadas no modelo de coeficiente de regressão randômicos (ou *slope as outcome*), implementado no MPlus. As hipóteses desta pesquisa implicam que uma parte da variância do domínio de competências pode ser explicado nos níveis intrasujeito e intersujeito. Dessa forma, testou-se primeiramente um modelo nulo no qual a variância do domínio de competências foi separada por nível de análise. Apenas variáveis dependentes foram consideradas no Modelo Nulo (M0), e suas variâncias foram estimadas intraindivíduos e entreindivíduos.

A estimativa da correlação intraclasse foi de 0,44 nas dimensões relativas ao Domínio de Intervenção em Processos Psicológicos Individuais e também nos Processos Psicológicos Grupais e Organizacionais, e para o Domínio de Competências e Habilidades de Pesquisa Científica, o ICC foi de 0,43. Isso indica que entre 43% e 44% da variabilidade dos dados pode ser atribuída ao nível 2 (entreindivíduos). Esse modelo nulo serve de base para comparação com os modelos subsequentes.

Tabela 13

Resultados da Modelagem Hierárquica Linear

Parâmetros	Modelo 0	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3		
	Modelo vazio	Controle do tempo (nível intra- indivíduos)	Efeitos diretos (nível entre- indivíduos)	Efeitos do tempo sobre as competências randomizados para o nível do sujeito		
	Estim (EP)	Estim (EP)	β	Estim (EP)		
<i>Nível 1</i>						
Tempo → DIPP_Individuais		0,51 (0,04)	0,52	0,50 (0,04)	0,51	Rand
Tempo → DIPP_Grupais/Organizacionais		0,50 (0,04)	0,49	0,47 (0,04)	0,46	Rand
Tempo → DCH_Pesquisa Científica		0,37 (0,04)	0,44	0,36 (0,04)	0,42	Rand
Part._Ext → DIPP_Individuais				0,47 (0,17)	0,13	
Part._Ext → DIPP_Grupais/Organizacionais				0,69 (0,19)	0,18	
Part._Ext → DCH_Pesquisa Científica				0,46 (0,15)	0,15	
Part._IC → DCH_Pesquisa Científica				0,29 (0,13)	0,06	
Variância DIPP_Individuais	3,08 (0,22)	2,39 (0,17)		2,30 (0,17)		
Variância DIPP_Grupais/Organizacionais	3,47 (0,25)	2,73 (0,20)		2,62 (0,19)		
Variância DCH_Pesquisa Científica	2,27 (0,16)	1,91 (0,14)		1,88 (0,14)		
<i>Nível 2</i>						
Tipo_inst → DIPP_Individuais				0,95 (0,19)	0,22	
Tipo_inst → DIPP_Grupais/Organizacionais				0,91 (0,25)	0,19	
Média DIPP_Individuais (IR)	5,83 (0,13)	4,71 (0,14)		3,68 (0,47)		
Média DIPP_Grupais/Organizacionais (IR)	5,41 (1,14)	4,32 (0,16)		3,72 (0,58)		
Média DCH_Pesquisa Científica (IR)	6,37 (0,11)	5,54 (0,13)		6,82 (0,36)		
Variância DIPP_Individuais	2,38 (0,35)	2,09 (0,30)		1,99 (0,28)		
Variância DIPP_Grupais/Organizacionais	2,75 (0,40)	2,54 (0,35)		2,47 (0,34)		
Variância DCH_Pesquisa Científica	1,77 (0,26)	1,58 (0,23)		1,48 (0,22)		
Var rand (tempo→DIPP_Individuais)						0,001 (0,01) n.s.
Var rand (tempo→DIPP_Grupais/Org.)						0,001 (0,01) n.s.
Var rand (tempo→DCH_Pesquisa Científica)						0,001 (0,01) n.s.
ICC - DIPP_Individuais	0,44	0,39		0,38		
DIPP_Grupais/Organizacionais	0,44	0,42		0,41		
DCH_Pesquisa Científica	0,43	0,40		0,38		
<i>Deviance(gl)</i>	7807,82 (9)	6255,01 (18)		6043,56 (24)		6044,77 (27)
<i>AIC</i>	7825,82	6291,01		6091,56		6098,78
<i>BIC</i>	7865,46	6370,30		9196,73		6217,08

Notas. Número de discentes = 213; Número de aplicações por discente = 3; * $p \leq 0,01$; Valores em parênteses correspondem ao erro padrão de estimativa. Par Rand = *slope* randomizado para o segundo nível de análise. R^2 se refere a porcentagem explicada pelo modelo. DIPP_Individuais = Domínio de Intervenção em Processos Psicológicos Individuais; DIPP_Grupais/Organizacionais = Domínio de Intervenção em Processos Psicológicos Grupais e Organizacionais; e DCH_Pesquisa Científica = Domínio de Competências e Habilidades de Pesquisa Científica. IR = Interceptos randômicos. Part._IC = Participação em atividades de iniciação científica. Part._Ext = Participação em atividades de extensão. Part._Est = Participação em atividades de estágio.

No Modelo 1 (M1), testou-se a variável tempo predizendo os escores intraindividuais, ou seja, a análise indica se houve crescimento em termos de aquisição de competências nas três dimensões ao longo dos semestres da formação em Psicologia. Os resultados mostraram que houve crescimento de competências para as três dimensões – Domínio de Intervenção em Processos Psicológicos Individuais; Domínio de Intervenção em Processos Psicológicos Grupais e Organizacionais; e Domínio de Competências e Habilidades de Pesquisa Científica – o que confirma a Hipótese 1 do presente estudo.

Foram testadas possíveis variáveis controle – gênero, tipo de instituição de ensino e turno em que estuda – e nenhuma delas apresentou efeito significativo sobre qualquer uma das três dimensões da Escala de Competências Esperadas da Formação em Psicologia. Por esse motivo, não foi testado um modelo com variáveis controle. No Modelo 2 (M2) foram testados, então, os efeitos diretos, indicando se as variáveis independentes (participação em iniciação científica, participação em atividades de extensão, atuação em estágio) impactavam nas variáveis dependentes do indivíduo (Domínio de Intervenção em Processos Psicológicos Individuais; Domínio de Intervenção em Processos Psicológicos Grupais e Organizacionais; e Domínio de Competências e Habilidades de Pesquisa Científica). Tal modelo não focalizava o impacto no ganho de competências ao longo dos anos, mas apenas o impacto em termos da aquisição geral de competências pelo indivíduo. Este modelo permitiu testar as hipóteses 2, 3 e 4.

Os resultados apontam que a participação em iniciação científica está positivamente relacionada com o Domínio de Competências e Habilidades de Pesquisa Científica (0,28, $p < 0,024$), embora não tenha relação estatisticamente significativa com as dimensões de Domínio de Intervenção em Processos Psicológicos Individuais e nem de Processos Psicológicos Grupais e Organizacionais. Dessa forma, a Hipótese 2 foi parcialmente confirmada.

Por sua vez, a participação em atividades de extensão apresentou efeitos significativos com o Domínio de Intervenção em Processos Psicológicos Individuais (0,48, $p < 0,006$), com o Domínio de Intervenção em Processos Psicológicos Grupais e Organizacionais (0,70, $p < 0,001$), e Domínio de Competências e Habilidades de Pesquisa Científica (0,47, $p < 0,003$), o que permitiu a confirmação da Hipótese 3. Por fim, a atuação em estágio não apresentou efeitos significativos no Domínio de Intervenção em Processos Psicológicos Individuais, nem no Domínio de Intervenção em Processos Psicológicos Grupais e Organizacionais, nem tampouco no Domínio de Competências e Habilidades de Pesquisa Científica, o que levou à refutação da Hipótese 4.

Por fim, no Modelo 3 (M3), os efeitos do tempo sobre o ganho de competências são randomizados para o nível do sujeito. Sendo assim, na Tabela 13, observa-se que as variâncias dos parâmetros randômicos (as variâncias de S1, S2 e S3) não são significativas, indicando que não há diferenças no crescimento entre os indivíduos. Em outras palavras, os discentes têm um crescimento relativamente homogêneo e as possíveis diferenças entre as competências iniciais dos estudantes se mantêm ao longo do curso, pois a formação (o tempo decorrido ao longo dos semestres) não é capaz de indicar diferenças de crescimentos entre os estudantes. Tal resultado apoia a Hipótese 5.

Também foram testadas análises separadas por coleta de dados considerando as coletas realizadas nas universidades privadas (88 casos e 97 casos), uma vez que a coleta de dados na universidade pública tinha um número muito reduzido de casos (28), que impedia essa análise de subamostra. O objetivo de tais análises era verificar a possível existência de diferenças no crescimento entre os indivíduos, que não foi encontrada na amostra total. Os resultados apontaram que as curvas indicativas de ganho de competências se mantêm sem diferenças entre os indivíduos nas diferentes subamostras, exceto na dimensão Domínio de Intervenção em Processos Psicológicos Individuais o qual teve uma sutil diferença entre o crescimento dos

indivíduos ($S1 = 0,15$, $p < 0,017$). Isso significa que na amostra que investigou os discentes no período entre o 3º semestre e o 5º semestre, houve diferença na aquisição de competências entre os estudantes, com curvas de crescimento ligeiramente distintas nos participantes dessa subamostra.

3.4 DISCUSSÃO

A análise do desenvolvimento das competências ao longo dos semestres mostrou que os ganhos de competências são visíveis ao longo da graduação, mas sem diferenças significativas entre as pessoas. Nesse sentido, a pesquisa mostra que os cursos de Psicologia que foram avaliados estão conseguindo propiciar um ganho em termos de percepção de competências profissionais, mas não conseguem reduzir possíveis diferenças iniciais de competências existentes entre os alunos. Portanto, houve a confirmação da Hipótese 1 que previa que ao longo dos diferentes períodos do curso de Psicologia, haveria crescimento no domínio de competências dos discentes nas três dimensões oriundas das diretrizes estabelecidas pelo MEC, a saber: domínio de intervenção em processos psicológicos individuais; domínio de intervenção em processos psicológicos grupais e organizacionais; e domínio de competências e habilidades de pesquisa científica. Tal resultado confirma que a estrutura dos cursos de graduação apresentam um desenho o qual permite um crescimento contínuo em termos de aquisição de competências, com disciplinas e atividades acadêmicas que contribuem para a aprendizagem discente (Abbad & Mourão, 2010; Bernardes, 2012).

No que diz respeito às variáveis preditoras do desenvolvimento de competências, as análises mostraram que as variáveis controle relativas a dados sociodemográficos – sexo, idade, turno em que estuda e se trabalha ou não – não tiveram nenhum poder explicativo. Já, as variáveis relacionadas às atividades acadêmicas apresentaram poder explicativo para as diferentes dimensões de competências da formação em Psicologia.

A iniciação científica foi preditora das competências relativas ao domínio de competências e habilidades de pesquisa científica, mas não se mostrou preditora do domínio de intervenção em processos psicológicos grupais e organizacionais, e nem do domínio de intervenção em processos psicológicos individuais. Isso sinaliza para um atendimento parcial da Hipótese 2, uma vez que se esperava que a iniciação científica contribuísse não apenas para o desenvolvimento de competências e habilidades de pesquisa científica – que são o seu efeito mais imediato (Lei Nº 9.394/1996), mas também para as demais competências relativas à formação em Psicologia. Assim, o fato de a participação nas atividades de iniciação científica não melhorarem o domínio de competências relativas à intervenção em processos psicológicos individuais, grupais ou organizacionais contradiz o efeito mais abrangente na qual a literatura da área indica (Guedes, et al., 2009; Massola et al., 2016). Isso sugere uma reflexão sobre até que ponto as experiências de iniciação científica estão cumprindo com o seu papel de expandir a capacidade analítica, a capacidade de construção de hipóteses que expliquem os fenômenos psicológicos e a problematização investigativa e crítica dos mesmos. Pesquisas específicas com discentes que atuam em projetos de iniciação científica contribuiriam, portanto, para conhecer melhor a participação deles nas pesquisas, bem como identificar mecanismos que pudessem ampliar os efeitos da participação estudantil nesse tipo de atividade acadêmica.

Já a participação em atividades de extensão teve poder de predição sobre as três dimensões de domínio (Competências e Habilidades de Pesquisa Científica; Intervenção em Processos Psicológicos Grupais e Organizacionais; e Intervenção em Processos Psicológicos Individuais). Tais resultados apontam que as atividades de extensão, na amostra pesquisada, tiveram mais poder de explicação do desenvolvimento de competências do que a participação em iniciação científica, cuja contribuição foi mais focada para as competências específicas de pesquisa. O fato de as atividades de extensão terem efeito sobre as competências essenciais da formação em Psicologia de forma global confirma a Hipótese 3 e também outros estudos da

área que sinalizavam para os efeitos positivos da participação nessas atividades acadêmicas, como os estudos de Bicalho e Sousa (2010), Guedes et al. (2009) e Igue et al (2008).

Ao contrário do que seria esperado, a Hipótese 4 não foi confirmada, pois a participação em estágio não contribuiu para a aquisição de competências em nenhuma das três dimensões que foram mensuradas (competências relativos à pesquisa científica, intervenção em processos psicológicos individuais, bem como em processos psicológicos grupais e organizacionais). Isso confirma uma crítica frequente aos estágios de que eles nem sempre cumprem com o papel de aprendizagem que justificam a sua existência. Tais achados suportam as preocupações apontadas por Barletta et al. (2012); Barletta et al. (2011) e Campos (1998) de que na maioria dos casos as práticas interventivas são excessivamente específicas e sem a descrição de fatores que possibilitem o modelo de ação, de forma a contribuírem muito pouco para a formação discente. Contudo, experiências de supervisão bem-sucedidas, como a relatada por Lobo e Vieira (2012), sinalizam para a possibilidade de os estágios darem contribuições concretas para o desenvolvimento profissional dos alunos, a depender da forma como são conduzidos.

Por fim, a confirmação da Hipótese 5, que previa que os cursos de Psicologia não conseguem reduzir as diferenças de competências iniciais e finais dos estudantes, também suscita reflexões. A presente pesquisa confirmou resultados anteriores já apontados no Enade (Inep, 2006; 2009) de que aqueles que começam com um patamar inicial mais elevado de competências, tendem a manter esse patamar durante os semestres seguintes. Dessa forma, os cursos não estão conseguindo reduzir possíveis diferenças de grau de competência intra-sujeitos, embora estejam conseguindo um aumento progressivo de competências ao longo do curso (Hipótese 1).

Mas o fato de as diferenças iniciais tenderem a se manter ao longo do curso sugere uma incapacidade dos cursos no sentido de trabalhar possíveis diferenças entre os alunos. Nesse sentido, os resultados confirmam as reflexões de Mazer e Melo-Silva (2010) que consideram

insuficientes os anos de estudos na graduação em Psicologia em termos de garantir uma boa formação. Tais resultados preocupam porque a qualidade da atuação profissional passa a depender, portanto, de investimentos em ações de requalificação (Abbad & Mourão, 2010), que embora sejam bem-vindas no sentido de uma formação continuada, não deveriam ser um pressuposto para uma atuação profissional de qualidade daqueles que se formam em Psicologia.

Merece ressalva, contudo, o fato de na subamostra que investigou os discentes nos períodos 3º, 4º e 5º ter havido diferença entre a variância intrasujeitos, o que indica uma diferença no crescimento entre os indivíduos na dimensão referente ao domínio de intervenção em processos psicológicos individuais. Tal diferença sugere que, em determinados momentos do curso, é possível haver uma diferença na aquisição de competências entre os estudantes, com curvas de crescimento ligeiramente distintas entre eles. Tal achado sugere a realização de outros estudos longitudinais que testem a variação intra e inter indivíduos em diferentes etapas do curso e com amostras maiores e mais diversificadas em termos de IES e de abrangência geográfica.

A despeito das limitações de ter a coleta de dados ficado restrita a um único estado brasileiro e de a amostra contemplar um número reduzido de estudantes de IES públicas, o conjunto dos achados dessa pesquisa longitudinal com discentes e as reflexões dele derivadas apresentam contribuições para fomentar o debate acerca da qualidade da formação básica em Psicologia. Os resultados aqui apresentados podem ser úteis para semear propostas de pesquisas – com algumas ideias de novos estudos que foram apresentadas na discussão dos resultados – e também para ampliar as reflexões acerca da formação em Psicologia. Tais reflexões podem interessar a discentes, docentes, gestores de curso, formuladores de políticas públicas na área educacional ou aos membros da sociedade interessados em uma formação sólida em Psicologia, que permita atender às múltiplas demandas da população e das organizações.

CAPÍTULO 4

Estudo IV: Percepção de egressos acerca dos elementos que contribuíram para a sua formação profissional

4.1 INTRODUÇÃO

A área de Psicologia, como ciência e como profissão, tem se atualizado continuamente, diversifica-se e adapta-se cada vez mais a realidade do mercado de trabalho (Leite et al., 2011). Muitos são os campos de atuação do psicólogo e, atualmente, o Conselho Federal de Psicologia reconhece 12 especialidades para o psicólogo, a saber: Psicologia Escolar/Educacional; Psicologia Organizacional e do Trabalho; Psicologia de Trânsito; Psicologia Jurídica; Psicologia do Esporte; Psicologia Clínica; Psicologia Hospitalar; Psicopedagogia; Psicomotricidade; Psicologia Social; Neuropsicologia; e Psicologia em Saúde (CFP, Resolução Nº 03/2016). E além das 12 especialidades citadas, há outras práticas profissionais em desenvolvimento, como a Psicologia Comunitária e a Psicologia do Consumo, que podem vir a tornar-se especialidades futuras da área. Paralelamente, também se deve considerar que muitos psicólogos têm atuação em mais de uma área, conforme evidenciou a pesquisa realizada por Gondim, Bastos e Peixoto (2010).

Concomitante com o surgimento de novas áreas de atuação, as demandas atuais do trabalho em Psicologia requerem uma capacidade do profissional de transitar entre o público e o privado, bem como entre o individual, o grupo e a sociedade ao seu redor (Lima & Cerveny, 2012). Nesse sentido, é importante que a formação prepare os profissionais para o exercício de atividades específicas, que não sejam isoladas de um sentido de finalidade e de significado geral. Em outras palavras, é preciso ensinar os estudantes a desenvolverem competências mais imediatas, incluindo a capacidade de adaptação aos contextos constantemente transformados,

dentro de uma perspectiva reflexiva frente à diversidade de situações (Cândido & Massimi, 2012).

A esse respeito, é preciso considerar que o curso de graduação em Psicologia caracteriza-se pela presença de três elementos integrados: (i) a formação básica respaldada nos pontos de vista epistemológico, histórico e metodológico; (ii) a pesquisa configurada por um exercício intensivo de construção de um projeto de trabalho, elaboração de ideias, recurso às formulações teóricas de outros autores e teste de realidade, reflexão e síntese; (iii) as práticas em Psicologia, que se resumem atualmente às oportunidades de estágio (Inep, 2012). Dessa forma, a formação profissional requer a integração de diferentes elementos que atuam conjuntamente no desenvolvimento de competências, compreendendo conhecimentos sobre o objeto e a ação (Cruz & Schultz, 2009).

Nesse sentido, o cenário atual em que se insere o psicólogo, demanda uma adequação da pesquisa à prática profissional, tendo em vista as mudanças ocorridas no decorrer deste século (Coelho-Lima, Costa, & Yamamoto, 2011). Essas alterações constantes do cenário de formação e atuação dos profissionais demanda, portanto, um processo de formação profissional respaldado no ensino teórico e na edificação de uma vivência prática-crítica, tendo o estágio como um instrumento relevante no processo ensino-aprendizagem (Murari & Helal, 2010). Assim, os tempos atuais requerem uma valorização tanto do conhecimento teórico (elaborado, sistemático e de caráter técnico-científico), quanto do conhecimento prático adquirido por meio da experiência (Cruz & Schultz, 2009), uma vez que a combinação de teoria e prática forma o alicerce para o desenvolvimento de competências.

No curso de graduação em Psicologia, essa construção de competências segue alguns eixos estruturantes, quais sejam: Fundamentos Epistemológicos e Históricos; Fundamentos teórico-metodológicos; Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional; Fenômenos e processos psicológicos; Interfaces com campos afins do conhecimento; e Práticas

Profissionais para atuação em diferentes contextos. De acordo com tais eixos, as competências dos psicólogos podem ser agrupadas em cinco categorias, como mostra a Tabela 14.

Tabela 14.
Categorias de competências dos psicólogos

Categorias	Características	Estratégias de desenvolvimento
Análise do contexto e do campo de atuação	Natureza essencialmente cognitiva. Incluem capacidades complexas como: prever, explicar, prever, diagnosticar, prognosticar, prospectar, emitir julgamentos de valor, estimar, levando em conta diferentes níveis de análise e variáveis.	Estratégias variadas de ensino, de acordo com a abordagem instrucional descrita por Abbad e Borges-Andrade (2004).
Intervenção e atuação profissional	Incluem competências cognitivas e atitudinais que servem como elementos integradores de conhecimentos filosóficos, teóricos, metodológicos e éticos. Envolvem avaliações de contextos, campos de atuação e estado da arte nas pesquisas da área específica de atuação, assim como a escolha de intervenções psicológicas adequadas aos fenômenos, processos, população-alvo e contexto.	Exigem o desenvolvimento de habilidades (cognitivas e atitudinais) de trabalho em grupo e em equipes inter e multiprofissionais. Exigem o desenvolvimento de habilidades de comunicação oral e escrita e de análise crítica de teorias, métodos de pesquisa e formas de atuação de disciplinas afins.
Investigação científica	Natureza predominantemente cognitiva e de alta complexidade. Incluem conhecimentos sobre bases filosóficas, epistemológicas, teóricas, metodológicas e éticas, relacionados ao campo de atuação. Envolvem decisões complexas sobre a adequação de métodos, técnicas e estratégias de pesquisas ao contexto e ao fenômeno focado. Compreendem habilidades de comunicação escrita e oral, bem como conhecimento de normas científicas de publicação e divulgação de pesquisas.	Exigem contato do aluno com estudos teóricos e empíricos e um desenvolvimento de atitudes favoráveis à aprendizagem contínua. O desenvolvimento dessas competências deve ampliar a capacidades de análise, com estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem, autoinstrução, autoavaliação, entre outras.
Atuação inter e multiprofissional	Competências igualmente complexas e envolvem múltiplas habilidades, atitudes e conhecimentos. Capacidade de trabalho em grupo e em equipes inter e multiprofissionais.	Seu desenvolvimento requer ações educacionais contínuas e integradas com situações propícias à aprendizagem. A participação ativa do aprendiz no processo de construção do seu próprio perfil profissional e seu contato frequente com outras pessoas deve ser uma tônica da formação.
Avaliação	Envolvem decisões complexas sobre a adequação de métodos, técnicas e estratégias de pesquisas ao contexto e ao fenômeno focado. Envolvem capacidades de análise, síntese e avaliação.	Formação baseada na diversificação de métodos e estratégias, na criação de situações de aprendizagem que levem o aluno a demonstrar capacidade de análise e julgamento.

Fonte: Mourão e Abbad (2016, pp. 333-334).

Os eixos estruturantes das competências dos psicólogos evidenciam, portanto, que a atuação profissional requer simultaneamente qualificação técnica, associada a uma capacidade de análise do contexto e do campo de atuação, bem como de investigação científica, atuação inter e multiprofissional e avaliação (Abbad & Mourão, 2010). Sem a combinação desses elementos há o risco de que a atuação dos psicólogos aconteça de forma distanciada dos conhecimentos científicos da área (Yamamoto, 2012).

Para além disso, também é preciso considerar que a formação profissional muitas vezes encontra-se excessivamente atrelada a uma ou a algumas áreas específicas da formação, em especial à atuação clínica – em suas diferentes abordagens teóricas; à atuação em Psicologia e saúde e à atuação em Psicologia escolar/educacional (Oliveira & Guzzo, 2014). Também é frequente a ênfase atribuída à Psicologia do Trabalho e Organizacional, por ser esta a segunda área – após a clínica – que mais absorve mão de obra de psicólogos no Brasil (Gondim, Bastos & Peixoto, 2010).

Os problemas relativos à formação em Psicologia são discutidos por diversos estudos como os de Bastos, Gondim e Rodrigues (2010); Souza & Souza Filho (2009), Yamamoto et al. (2010), Abbad e Mourão (2010), Mourão e Abbad (2016), Lins et al. (2015). A baixa qualidade da formação básica em Psicologia também fica evidente nos resultados do Enade, em especial na edição de 2012 (Travassos & Mourão, no prelo). O relatório do Inep referente ao Enade sinaliza, inclusive, para uma visível dificuldade dos concluintes do curso de Psicologia no uso da língua portuguesa, com um percentual alto de erros gramaticais e ortográficos, bem como dificuldade na estruturação argumentativa da resposta (Inep, 2012).

Nesse sentido, a reforma das diretrizes curriculares para a graduação de Psicologia ocorrida no ano de 2004, a despeito de ter trazido alguns ganhos para os cursos, não foi suficiente para resolver os problemas centrais da formação, inclusive por ter concentrado suas preocupações com conteúdos e disciplinas (Bernardes, 2012). A formação na área ainda precisa

de muitos avanços, sobretudo relacionados a competências cognitivas e atitudinais que servem como elementos integradores de conhecimentos filosóficos, teóricos, metodológicos e éticos (Mourão & Abbad, 2016).

Por um lado, a modificação do repertório dos cursos de formação em Psicologia, ao longo dos anos, aponta uma mudança nas concepções de aprendizagem: da concepção ambientalista, eminentemente behaviorista, em que os conteúdos são o centro do processo, para os processos cognitivos centrados no estudante e no desenvolvimento de competências e habilidades (Bernardes, 2012). Por outro lado, apesar da busca de construção do discente como este sujeito ativo no desenvolvimento de suas próprias competências (Fávero & Sguissardi, 2012), o volume de pesquisas nas áreas de Psicologia ainda é pequeno (Costa, Amorim, & Costa, 2010), e muitos dos estudos existentes focalizam a descrição das atividades do psicólogo ou a análise do papel desse profissional (Yamamoto, Falcão, & Seixas, 2011), evidenciando a permanência de uma preocupação com a formação.

O questionamento se os psicólogos estariam realmente aptos para o exercício da profissão e se há psicólogos suficientes e geograficamente distribuídos para garantir o atendimento em todos os segmentos da saúde, do trabalho, da educação, da justiça, dos meios de comunicação e de outros é uma preocupação de autores como Yamamoto e Oliveira (2010), Macedo e Dimenstein (2011), Antunes (2012) e Mourão e Abbad (2016). Outros estudos também focalizam a escolha, a identidade com a profissão e o sentido atribuído à mesma (Bueno, Lemos & Tomé, 2004; Ferrarini & Camargo, 2012; Gondim, Magalhães, & Bastos, 2010; Hüning, Silva, Silva & Lessa, 2013; Lins et al., 2015; Mazer & Melo-Silva, 2010).

Considerando o que foi exposto e a literatura que foi revisada, o objetivo deste estudo foi discutir como os egressos dos cursos de Psicologia avaliam sua formação, considerando profissionais de início e meio de carreira, bem como aqueles que se graduaram e não exercem

a profissão. A proposta era conhecer a avaliação que os psicólogos – após ingressarem no mercado de trabalho ou decidirem não atuar na área – faziam de sua graduação.

4.2 MÉTODO

Este estudo teve abordagem metodológica qualitativa, com a realização de entrevistas em profundidade para investigar a percepção de profissionais acerca de sua formação profissional e dos elementos que contribuíram para a mesma. A seguir serão detalhados os procedimentos metodológicos relativos aos participantes, aos instrumentos e aos procedimentos de coleta e de análise de dados.

4.2.1 Participantes

A amostra para a pesquisa foi intencional e desenhada para colher opiniões de psicólogos que se encontravam em três situações distintas relativamente à atuação profissional, a saber: psicólogos em início de carreira (com até dois anos de atuação profissional), psicólogos que já passaram da fase de início de carreira (com mais de cinco anos de atuação na área) e psicólogos que concluíram a formação e não exercem a profissão, considerando que estes representam um elevado percentual na Psicologia (35%, Yamamoto, 2012).

A saturação foi o critério para definição do tamanho da amostra. Assim, inicialmente foram adotadas amostras iniciais de cinco pessoas para cada uma das três situações. No caso dos psicólogos que atuam na área, para maior diversidade de opiniões, buscamos incluir na amostra profissionais de diferentes subáreas da Psicologia. A saturação de respostas foi obtida com as cinco entrevistas iniciais tanto para as pessoas em início de carreira quanto para aquelas que se encontravam após essa fase inicial. Contudo, no caso daqueles que se formaram em Psicologia, mas não atuam na área, a saturação não foi obtida com as cinco entrevistas iniciais,

sendo necessária a realização de entrevistas sucessivas, com a saturação atingida após a oitava entrevista. Assim, a amostra total para esta pesquisa foi de 18 participantes.

O perfil etário dos pesquisados foi diversificado, variando de 27 anos a 62 anos (média = 37,5; desvio-padrão = 1,7). Em relação ao gênero, 16 dos 18 entrevistados eram mulheres, confirmando o predomínio feminino na profissão (Yamamoto, 2010; Bastos, Gondim, & Rodrigues, 2010). Os participantes eram todos do Estado do Rio de Janeiro e provenientes de seis diferentes IES, sendo três públicas e três instituições privadas. O detalhamento das características sociodemográficas de cada um dos entrevistados é mostrado na Tabela 15.

Entrevistado	Sexo	Idade	Tempo de atuação na Psicologia	Subárea de atuação na Psicologia
Entrevistado 1	F	27	2	Psicologia Educacional
Entrevistado 2	F	29	1	Psicologia Clínica
Entrevistado 3	M	30	2	Psicologia Clínica
Entrevistado 4	F	28	2	Psicologia Clínica
Entrevistado 5	F	27	2	Psicologia Clínica
Entrevistado 6	M	42	8	Psicologia Organizacional
Entrevistado 7	F	39	9	Psicologia Clínica
Entrevistado 8	F	38	10	Psicologia Clínica
Entrevistado 9	F	45	12	Psicologia Clínica
Entrevistado 10	F	62	35	Psicologia Clínica
Entrevistado 11	F	45	-	Não atua na Psicologia
Entrevistado 12	F	28	-	Não atua na Psicologia
Entrevistado 13	F	50	-	Não atua na Psicologia
Entrevistado 14	F	31	-	Não atua na Psicologia
Entrevistado 15	F	29	-	Não atua na Psicologia
Entrevistado 16	F	36	-	Não atua na Psicologia
Entrevistado 17	F	33	-	Não atua na Psicologia
Entrevistado 18	F	45	-	Não atua na Psicologia

Tabela 15.

Perfil sócio demográfico dos participantes

4.2.2 Instrumentos

O instrumento de coleta de dados foi um roteiro de entrevista com perguntas abertas, que abordavam três temáticas centrais: a escolha da profissão; a avaliação da formação acadêmica em termos de graduação; e a atuação profissional. Como a técnica era de entrevista aberta, a proposta era de que as perguntas servissem apenas como guia para garantir o foco e a fluidez das entrevistas. Nesse sentido, novas perguntas eram acrescentadas, a depender das respostas obtidas pelos participantes.

4.2.3 Procedimentos éticos e de coleta de dados

O projeto da pesquisa aqui descrita foi inscrito na Plataforma Brasil e aprovado por um comitê de ética em pesquisa. Na coleta de dados foram respeitados o sigilo das informações individuais e o direito à participação e à desistência de continuidade na pesquisa. Todos os indivíduos que aceitaram participar do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os procedimentos de coleta de dados incluíram o agendamento e realização das entrevistas em profundidade com duração média de quarenta minutos. Todas as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, submetidas à transcrição literal.

Procedimentos de análise de dados

Para a análise de dados foi adotada a análise de conteúdo categorial (Bardin, 2006; Bauer, 2010). Esse método conduz a análise a partir de sucessivas divisões do texto, considerando que as estruturas textuais estão estreitamente relacionadas com a distribuição de palavras ao longo dos depoimentos, que se caracteriza como procedimento de fragmentação de textos com o objetivo de identificar regularidades e possibilitar tratamento do material textual,

buscando identificar a pluralidade temática presente num conjunto de textos, ao mesmo tempo em que pondera a recorrência dos mesmos.

Assim, a análise de conteúdo foi conduzida a partir do agrupamento de elementos de significados mais próximos, com formação de categorias e subcategorias (análise categorial). O procedimento adotado partiu da leitura inicial (leitura flutuante) com anotações de pontos mais relevantes advindos do conteúdo das falas (pré-categorias). Uma nova leitura detalhada dos depoimentos levou à construção de grades de categorias contendo tema geral, palavras e frases relacionadas.

Os procedimentos descritos foram seguidos por dois juízes independentes que fizeram sua categorização e depois confrontaram suas análises. A partir desse confronto de análises foram definidas as categorias e subcategorias finais, bem como elaborado o quadro de ausências e presenças das subcategorias nos discursos dos participantes. O critério para incluir as subcategorias remeteu à relevância (sendo considerado como indicador a citação por no mínimo três dos 18 entrevistados) e ao consenso entre os dois juízes que fizeram as análises, dos quais o pesquisador era um deles. Assim, somente categorias/subcategorias cujos dois juízes concordem que faziam parte do conteúdo do discurso de pelo menos três entrevistados foram incluídas.

Os resultados são apresentados agrupados por categorias com trechos de discursos representativos de cada uma delas. Para garantir o sigilo das respostas individuais, os depoimentos foram identificados apenas pelo sexo, idade, tempo de atuação profissional de cada participante e subárea da Psicologia a qual se vincula (ou pelo não exercício da profissão no caso dos pesquisados com esse perfil). Ademais, foram retirados quaisquer trechos das entrevistas cujo depoimento contivesse nomes de empresas e pessoas ou permitisse, de alguma forma, a identificação do entrevistado.

4.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das respostas dos participantes gerou cinco categorias principais de agrupamento de conteúdo, a saber: Escolha profissional; Experiências relevantes na formação; Infraestrutura; Competências mais desenvolvidas na formação; e Competências menos desenvolvidas. Em cada uma dessas categorias, um conjunto de elementos de discurso compuseram subcategorias, sendo algumas características de determinado grupo (profissionais de início de carreira, profissionais que já passaram do início de carreira e profissionais que não atuam na Psicologia).

Para permitir uma visualização geral dos conteúdos abordados pelos diferentes entrevistados, foi feita uma análise de presença e ausência de cada subcategoria nos discursos dos pesquisados. A Tabela 16 evidencia que algumas temáticas foram amplamente citadas pelos entrevistados, enquanto outras foram mencionadas por um grupo menor de pessoas. Por exemplo, houve unanimidade entre os entrevistados na menção ao Serviço de Psicologia Aplicada como uma experiência relevante na formação. Contudo, tal serviço teve uma influência na escolha profissional para apenas quatro dos pesquisados. No outro extremo, as subcategorias com menor frequência nos discursos foram a Experiência pessoal em psicoterapia como influenciadora da escolha profissional (4 entrevistados) e a Psicologia Clínica (5 entrevistados) e a Psicologia Organizacional e do Trabalho (3 entrevistados) como competências menos desenvolvidas.

Os resultados também apresentaram uma frequência elevada nas subcategorias *influência do estágio* na escolha profissional (16 entrevistados); e a *psicanálise* e as *relações interpessoais* como competências mais desenvolvidas (15 e 17 participantes, respectivamente). Em competências menos desenvolvidas, as subcategorias que tiveram maior destaque foram *Psicologia escolar* e *Psicopatologia* (com citações de 15 e 14 entrevistados, nesta ordem).

Em relação à Saúde Pública/Psicologia da saúde, observa-se que houve uma frequência muito maior de citações como competência menos desenvolvida entre aqueles que estão no início de carreira, possivelmente porque essa área tem se expandido bastante ultimamente (CFP, 2016; Furtado, 2012; Yamamoto & Oliveira, 2010). Em decorrência, há uma maior percepção da necessidade de que tal temática seja mais contemplada na formação básica.

Merece destaque, entre aqueles que não exercem a profissão de Psicologia, a avaliação de que há um despreparo dos egressos dos cursos de Psicologia e também uma desvalorização da profissão. Todos os oito entrevistados desse grupo apresentaram depoimentos nessa linha quando discutiram a questão da adequação da formação às exigências do mercado de trabalho. Alguns desses pesquisados falaram na falta de *oportunidade do mercado de trabalho* para área de Psicologia, mas esse não foi um discurso predominante no grupo.

Tabela 16.

Presença e ausência das categorias/subcategorias nos discursos dos entrevistados

Categorias/Subcategorias	Entrevistados																		Freq.
	E01	E02	E03	E04	E05	E06	E07	E08	E09	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	
Escolha profissional																			
Oportunidade	x	x			x			x		x	x		x			x	x		09
Influência do estágio	x	x	x	x		x	x	x											07
Professores	x	x		x	x		x	x		x									07
Serviço de Psicologia Aplicada			x	x			x		x										04
Exper. pessoal em psicoterapia	x				x	x					x								04
Exper. relevantes na formação																			
Serviço de Psicologia Aplicada	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	18
Estágio	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	18
Relato dos professores	x	x	x		x	x		x	x		x	x		x				x	11
Aulas			x	x	x			x		x		x	x		x	x	x		10
Laboratórios	x		x		x	x					x		x	x					07
Colegas/amigos		x			x			x			x		x	x		x			07
Extensão (curso/grupo de estudo)	x		x		x				x			x			x				06
Iniciação científica	x		x		x		x					x							05
Infraestrutura																			
Laboratórios	x	x	x	x	x		x	x		x	x	x			x	x	x	x	14
Biblioteca	x	x	x			x	x	x			x		x		x	x			10
Sala de aula/equipamentos	x	x	x		x		x			x	x			x	x	x			10
Competências mais desenvolvidas																			
Relações interpessoais	x	x	x	x	x		x	x		x		x	x	x		x	x	x	14
Psicanálise	x	x		x			x	x	x	x	x	x		x	x		x	x	13
Clínica		x	x		x	x			x			x	x	x		x	x		10
Capacidade de escuta	x		x		x											x			04
Competências menos desenvolvidas																			
Psicologia escolar	x	x	x	x				x		x	x	x			x			x	07
Psicopatologia/saúde mental	x	x			x			x		x			x	x				x	06
Saúde pública/Psic. da saúde		x		x	x	x						x		x				x	06
Psic. organizacional e trabalho	x		x			x	x			x					x				05
Preparo pessoal			x		x								x				x		04
Clínica								x	x									x	03
Desenvolvimento infantil				x						x	x		x			x			03
Dinâmica de grupo			x					x						x					03

4.3.1 Escolha Profissional

A categoria *Escolha profissional* corresponde aos parâmetros que determinaram a opção pela Psicologia. De acordo com os respondentes dos três grupos de participantes, as subcategorias elencadas em escolha profissional foram, por ordem de maior presença nos discursos: *Oportunidade* (9 entrevistados), *Influência do estágio* (7), *Professores* (7), *Serviço de Psicologia Aplicada* (4), e *Experiência Pessoal em Psicoterapia* (4). Embora a pergunta estivesse direcionada à escolha da profissão de psicólogo, percebeu nos discursos que muitos pesquisados falaram mais sobre a escolha da subcategoria da Psicologia na qual iriam atuar. Houve também quem dissesse “*eu sempre soube que eu ia fazer Psicologia, nem sei porque, mas eu pensava isso quase que desde criança*”. Tal tipo de depoimento mostra motivos internos para a escolha da profissão e reforça o que Gondim, Bastos e Peixoto (2010) encontraram em sua pesquisa, relativamente ao predomínio de motivos internos e não externos para a escolha da profissão.

No que diz respeito à escolha da subcategoria na qual iriam atuar após formados, os participantes deram bastante ênfase à *influência de estágio*, que foi mencionado com um número alto de respostas. Mas também houve destaque para a atuação dos professores/supervisores, que também influenciaram a formação acadêmica e, em muitos casos, a escolha da subárea da Psicologia em que iriam atuar. Alguns depoimentos explicitam tal influência:

“É no NPA... Foi, foi porque a orientação lá é muito boa..., embora eu já tivesse um espanto de imaginar que não tinha paciente, mas eles surgem.... Quando você olha assim, quem tá de fora, imagina que não tem nada, não tem ninguém porque, assim, é meio morto, meio estranho o negócio lá, né?” (Entrevistado 3, 30 anos, 2 anos de atuação como Psicóloga)

“Tive a oportunidade de estágio, eu queria muito estagiar na área clínica também... aí eu optei por fazer nessa área, porque eu queria fazer umas pós.” (Entrevistada 11, 45 anos, não atua na Psicologia)

“Eu era muito chata, eu cavava muito, sabe? Eu era um pouquinho chata, eu lembro disso, chata no sentido de buscar, de ser chata... de me meter, mas eu sempre tive (...) um supervisor maravilhoso, na faculdade uma supervisora maravilhosa. Quando eu fui estagiar no SPA eu tive um supervisor muito bom, assim, então eu acho que as experiências que eu tenho todas elas sempre têm um professor que de uma certa forma, que me ajudou fazer com que essas experiências se tornassem mais enriquecedoras. Então, assim eu acho que os meus estágios, meus estágio na Mangueira, meu estágio no SPA com... com o núcleo de terapia familiar, né?” (Entrevistada 4, 28 anos, 2 anos de atuação).

Outros depoimentos sobre a escolha profissional também frisaram que a escolha do curso estava relacionada à decisão de lidar com pessoas ou de ajudá-las. Nos discursos apareceram expressões do tipo “gostar de gente” ou “ser comunicativa” ou ainda “saber lidar com as pessoas”. Vale destacar que, confirmando os achados de Gondim, Bastos e Peixoto (2010), a escolha dos psicólogos pela profissão está muito pouco associada a motivos considerados externos ao sujeito como status e remuneração.

4.3.2 Experiências relevantes na formação

A categoria *Experiências mais relevantes na formação* foi a que teve o maior número de subcategorias e também a que trouxe maior volume de depoimentos durante as entrevistas. Oito foram as subcategorias que emergiram nesse tema, sendo duas delas – *Serviço de Psicologia Aplicada* e *Estágio* – unanimemente presentes nos depoimentos dos três grupos que participaram da pesquisa. Dentre as outras seis categorias, duas se destacaram estando presentes em mais de dez entrevistas, quais sejam: *Relato dos professores* (11 depoimentos), *Aulas* (10). As demais subcategorias, embora com menor frequência nos discursos dos psicólogos entrevistados, também foram relevantes, a saber: *Laboratórios* (7), *Colegas/amigos* (7), *Atividades de Extensão, como cursos ou grupos de estudo* (6) e *Iniciação científica* (5).

Os resultados confirmam, portanto, que as vivências acadêmicas podem ser muito marcantes no processo de formação dos universitários e que, especificamente no caso do Curso de Psicologia, elas podem fazer diferença na satisfação que os discentes têm com a sua formação profissional (Igue et al., 2008). Algumas falas dos entrevistados ilustram a importância que as diferentes experiências acadêmicas tiveram para o seu processo de formação.

“O meu estágio na comunidade da Mangueira, foi uma experiência que foi importantíssima e, é... vou te falar uma coisa assim, o que eu mais trago da minha formação, que foi assim importantíssimo, eu sempre lembro assim que eu tive excelentes professores e supervisores, excelentes assim eu acho que em todo lugar que eu fui, é o que mais me enriqueceu... (Entrevistada 4, 28 anos, 2 anos de atuação)

“Então, quando você diz assim “formação”, eu penso na minha formação como sujeito, né, e a minha formação como profissional e as experiências que de repente me marcaram, foi a dos amigos, as pessoas que eu consegui fazer essas trocas, professores também, eu tive professores maravilhosos, que, assim, me estimularam muito, tanto na área clínica, como na área de saúde pública, embora não tenha sido o foco, né?” (Entrevistada 15, 29 anos, não atua na Psicologia)

“As aulas, sem dúvida! As provas ajudam, porque medem de alguma forma, procuram aferir o teu saber, mas assim, o que realmente foi mais importante, acho que foram os estágios, estágio que, que eu fiz em clínica, especialmente. As discussões que a gente fazia eram em grupo, com supervisão, então eram muito boas. Os atendimentos, alguns atendimentos... A gente fez atendimento em grupo, né? Então, você acaba aprendendo com o seu parceiro de trabalho, isso eu achei muito válido, muito útil também”. (Entrevistada 1, 27 anos, 2 anos de atuação)

“Os estágios, as aulas, os professores que falavam da vivência deles, da experiência deles, mas os estágios contribuíram bastante”. (Entrevistado 6, 42 anos, 8 anos de atuação)

Conforme ilustram os depoimentos, muitas foram as experiências acadêmicas consideradas relevantes pelos participantes. A experiência *Serviço de Psicologia Aplicada* e nos *estágios* recebe destaque pelo fato de os discentes poderem entrar em contato com área de atuação. Chamou a atenção, contudo, as baixas citações (6) relativas à subcategoria *estágio*. A razão para isso seria a não participação em *cursos complementares, grupos de estudo e outras atividades de extensão* ou seria uma avaliação de que de fato tais atividades não foram tão relevantes? Os dados do Inep (2015) mostram, inclusive, um aumento na quantidade de participações em atividades de extensão. Além disso, no estudo anterior ficou evidenciado que a participação nesse tipo de atividade é preditora da aquisição de competências no Domínio de Competências e Habilidades de Pesquisa Científica, no Domínio de Intervenção em Processos Psicológicos Grupais e Organizacionais; e, também, no Domínio de Intervenção em Processos Psicológicos Individuais.

4.3.3 Infraestrutura

Nos discursos dos pesquisados a categoria Infraestrutura diz respeito à existência e manutenção de recursos audiovisuais para que docentes ministrem suas aulas, salas de aula com espaço e móveis adequados à aprendizagem, laboratórios equipados e biblioteca com quantidade e diversidade de livros para as disciplinas. Tanto os pesquisados oriundos de IES públicas, quanto aqueles que se graduaram em IES da rede privada percebem que os recursos relativos à infraestrutura contribuíram para a sua formação, pois são considerados por eles como “ferramentas importantes para a aprendizagem”. Tal resultado reforça a avaliação feita pelo MEC no sentido de considerar elementos de infraestrutura na avaliação que se faz dos cursos de graduação (Lei Nº 10.861/2004; Sobrinho, 2008). Em relação à recorrência dos conteúdos sobre a Infraestrutura, as três subcategorias identificadas para este tema tiveram uma citação

elevada, a saber: Laboratórios (14), Biblioteca (10) e Sala de aula/equipamentos (10). Alguns depoimentos ilustram as opiniões relativas ao assunto.

“Eu penso que eles contribuíram bastante porque, eu estudei na Universidade [nome omitido], a biblioteca de lá era uma biblioteca, pra mim pelo menos, bastante adequada, era um ambiente silencioso, possuía os volumes, os livros que eu precisava estudar, e as salas de aula eram também, permitiam uma boa acomodação, permitiam estudar adequadamente. Eventualmente no verão, principalmente, antes de, que eu peguei uma parte sem ar condicionado e com ar condicionado depois, então, assim, quando não tinha ar condicionado era bastante desgastante, era complicado, mas isso mudou. Então... mas assim, de maneira geral, eu acho positiva sim, os ambientes me permitiram ter uma... trabalhar, estudar bem” (Entrevistado 6, 42 anos, 8 anos de atuação).

“Na época que eu me formei, assim, havia um investimento muito grande no curso de Psicologia por parte da universidade, então, assim, nós tivemos excelentes professores, acomodações, salas ótimas, um laboratório adequado, tá?” (Entrevistada 12, 28 anos, não atua na Psicologia)

“A faculdade que eu estudei, a [nome omitido], é uma faculdade pequena, então, por consequência, os laboratórios, biblioteca, a sala de informática eram pequenas também, mas atendia a demanda do curso. A gente tinha algumas peças do encéfalo no laboratório pra poder estudar, que a gente podia ter noção das necessidades do nosso estudo, todos os livros que eu precisei na biblioteca ou a grande maioria tinham lá. (Entrevistado 17, 33 anos, não atua na Psicologia)

“Aconteceu o seguinte: as acomodações tipo, as carteiras as salas de aula e tal, na minha formação foram mudando... essas coisas foram melhorando. Eu cheguei a pegar algumas transformações de quando eu entrei na faculdade até eu sair, então eu acho que foram boas, a faculdade conseguiu atender a demanda no meu ponto de vista. (Entrevistada 7, 39 anos, 9 anos de atuação).

As falas dos entrevistados confirmam que instalações adequadas contribuem para uma boa formação e mostram que este é um ponto o qual deixa a maior parte dos estudantes satisfeito. Em nenhuma das 18 entrevistas realizadas este foi um ponto de crítica dos participantes. Alguns apontavam mais elementos de infraestrutura do que outros, mas em geral a avaliação era positiva. Os que tinham uma visão um pouco mais crítica relativamente a este item justificavam que a IES era de pequeno porte, e/ou que ao longo do curso ocorreram transformações que sinalizavam para melhorias em termos de infraestrutura.

Esse é um aspecto positivo da presente investigação pois bibliotecas e laboratórios bem equipados são exigências do MEC, devendo a biblioteca prover um acervo mínimo para possibilitar acesso dos estudantes à bibliografia (Inep, 2015). As demais instalações devem promover certa medida de conforto que seja ergonomicamente favorável a um ambiente de estudo. Ao que tudo indica, na avaliação do Sinaes, composta por infraestrutura, titulação do corpo docente e regime de contratação dos mesmos (Polidori, 2009), ao menos nos cursos de Psicologia das IES cujos alunos foram contemplados na presente pesquisa, a infraestrutura não é um problema para a formação em Psicologia.

4.3.4 Competências mais desenvolvidas

A análise categorial realizada mostrou que os profissionais de Psicologia entrevistados consideram que as competências mais desenvolvidas durante a formação em Psicologia são: Relações interpessoais (14), Psicanálise (13), Clínica (10) e Capacidade de escuta (4). Chama a atenção para o fato de Relações interpessoais ser a primeira competência a ser citada, pois embora seja uma competência importante, não é necessariamente uma competência específica da formação em Psicologia (Inep, 2015). Para além disso, todas as demais subcategorias dizem respeito à atuação clínica, tendo a Psicanálise um enorme destaque como a competência mais desenvolvida.

O fato de a competência clínica ser a mais desenvolvida confirma uma prevalência dessa área de atuação que vem sendo amplamente discutida nas pesquisas sobre a formação em Psicologia (Abbad & Mourão, 2010; Gondim, Bastos, & Peixoto, 2010; Oliveira & Guzzo, 2014, Mourão & Abbad, 2016). Não só estamos distantes de uma formação que desenvolva competências considerando as 12 especialidades reconhecidas para o curso de Psicologia (CFP, Resolução Nº 03/2016), mas também observamos que as novas diretrizes curriculares, que visavam uma ampliação dessa formação (Bernardes, 2012), atingiram apenas parcialmente os seus objetivos. Os depoimentos a seguir evidenciam alguns trechos das entrevistas em que os entrevistados mencionam as competências que mais desenvolveram ao longo da formação em Psicologia.

“Assim, eu tive muito psicanálise, mas não foi a linha que eu mais gostei. Eu gostava bastante da linha de Gestalt terapia, mas eu acabei tendo que estudar bastante psicopatologia, porque na minha época de estágio eu precisei muito, porque eu fui trabalhar em uma clínica psiquiátrica.” (Entrevistada 5, 27 anos, 2 anos de atuação)

“Eu não sei direito o que você quer dizer com competência, mas na graduação de Psicologia, o que ficou muito claro pra mim, foi essa disponibilidade da gente de escutar, sabe essa disponibilidade de escuta... É você estar disponível e não simplesmente estar disponível, é fazer disso um diferencial profissional seu mesmo, e não simplesmente uma escuta e vou deixar passar, é uma escuta diferenciada, é tentar ouvir aquilo, analisar, e dali tirar as interpretações e de repente procurar junto com as pessoas, com o sujeito né, intervir a partir daquela fala né, essa escuta eu acho.” (Entrevistada 16, 36 anos, não atua na Psicologia)

As duas competências que eu acho que eu mais desenvolvi foram uma sensibilidade com relação ao ser humano, né? Empatia, eu diria empatia, e o conhecimento técnico do, do, enfim, diário da minha atuação, especialmente do campo, do ponto de vista, clínico. Então, assim, eu tive bastante conhecimento teórico pra, pra tá atuando, enfim, com uma certa segurança na clínica particular (Entrevistada 2, 27 anos, 1 ano de atuação como Psicóloga)

“Eu considero as competências que desenvolvi melhor, as áreas que fiz estágio de atendimento clínico ao adulto e também à família. Foi bem importante e com bons supervisores” (Entrevistada 13, 50 anos, não atua na Psicologia)

Bom... é... durante o curso, uma das competências que mais me marcou foi a... na questão das relações mesmo, porque no curso a gente tem várias pessoas diferentes, maneiras de ser, de pensar, de agir, então aprendi a respeitar isso (Entrevistada 14, 31 anos, não atua na Psicologia)

Os depoimentos obtidos nas entrevistas com profissionais formados em Psicologia mostram que as relações interpessoais representam um importante componente do processo de aprendizagem, como está previsto em diferentes modelos teóricos sobre a aprendizagem (Bandura, 1994; Illeris, 2013; Vigotsky, 2006). Abbad e Mourão (2010) também salientaram a importância da dimensão interacional quando mencionam que uma participação ativa do aprendiz na construção do perfil profissional envolve contato frequente com outras pessoas, além de bom desempenho em comunicar-se.

Mas chama a atenção o fato de as competências mais desenvolvidas focarem quase que exclusivamente a área clínica, um fato que não está compatível com o mercado de trabalho atual. Alguns profissionais queixaram-se de ser uma formação muito restrita à Psicologia clínica, enquanto o mercado é mais amplo. Para eles é necessário buscar os novos horizontes, fazer uma pós-graduação ou algum outro tipo de formação complementar que realmente permita uma atuação em outras áreas da Psicologia.

Assim, se por um lado, a oferta de outras possibilidades de especialização aumentou com as novas diretrizes curriculares (Bernardes, 2012), por outro lado, faltou uma ampliação não só das áreas de atendimento, mas também do desenvolvimento de uma Psicologia mais crítica, de compromisso social, político e ético (Lima & Souza, 2014; Bastos & Yamamoto, 2013). A atuação em equipes multidisciplinares e com um olhar para os processos psicológicos

grupais e organizacionais também requerem uma formação que vá além do que a maior parte dos cursos de graduação oferece nos dias atuais (Abbad & Mourão, 2010).

4.3.5 Competências menos desenvolvidas

Foram muitas as competências apontadas pelos entrevistados como pouco desenvolvidas durante a formação. A quantidade e variedade de respostas foi muito mais ampla do que aquelas obtidas para as competências mais desenvolvidas, com maior heterogeneidade no conteúdo das respostas, com destaque para as seguintes categorias: Psicologia escolar (7), Psicopatologia (6), Saúde pública/Psicologia da saúde (6), Psicologia organizacional e trabalho (5), Preparo pessoal (4), Desenvolvimento infantil/Atendimento a crianças (3) e Dinâmica de grupo (3).

Essas informações acerca das competências menos desenvolvidas durante a graduação confirmam a fragilidade da formação em Psicologia que foi apontada pelos dados do Enade, em suas três edições e com destaque para a de 2012 (Inep, 2015), bem como inúmeras outras críticas realizadas por autores que vêm estudando a temática (Abbad & Mourão, 2010; Bastos et al., 2011; Lins et al., 2015; Mourão & Abbad, 2016), Souza & Souza Filho, 2009; Yamamoto, 2012). Os depoimentos dos entrevistados mostram esse panorama de uma formação muito dirigida para os processos psicológicos individuais e, em especial, para o atendimento clínico, como pode ser visto a seguir.

“Eu só digo da clínica, com segurança. A psicologia educacional, jurídica, do trânsito, a própria organizacional e do trabalho, de maneira geral, pelo menos a formação que eu tive, não foi suficiente, então, assim, (é) a pessoa precisa correr atrás depois, fazer algum tipo de pós, especialização, porque senão ela não... ela fica em déficit, ela fica defasada.” (Entrevistada 10, 62 anos, 35 anos de atuação).

“No final do curso, é que a gente teve matérias como dinâmica de grupo, foi aí então que através dessa parte prática da dinâmica, a gente

podia se ver um pouco e ver a necessidade, por exemplo, do processo terapêutico para o psicólogo como indispensável. Então, eu penso assim, uma das minhas questões é que talvez fosse importante ter um investimento maior em nível de sensibilização pessoal.” (Entrevistada 7, 39 anos, 9 anos de atuação)

“É... o que acontece? Na minha opinião, senti falta de conhecer outras áreas, como, setores sociais, já que abriu muitos concursos para Psicólogos em vários tipos de órgãos como jurídicos, em postos de saúde existem equipes multidisciplinares e a gente teve pouca oportunidade de conhecer isso aí” . (Entrevistada 8, 38 anos, 10 anos de atuação)

“Sentia falta da atuação do psicólogo na área de saúde pública, a gente tem uma matéria, pelo menos foi a que eu tive. Na verdade, duas matérias com relação a saúde pública, que é a saúde mental e saúde pública, e uma não distingue da outra porque são na área de saúde. Eu acabei até sendo monitora da de saúde mental, e é o meu campo de atuação onde eu gosto de atua. Essa questão da saúde mental propriamente dita, que eu acho que fica fraco, muitas vezes a... o contexto histórico da Psicologia no Brasil e o da reforma psiquiátrica, pra mim ficou fraco, sabe? (Entrevistada 2, 27 anos, 1 ano de atuação como Psicóloga)

“Olha... eu gostaria de ter aprendido mais sobre psicologia organizacional. O que eu tive foi muito bom, sim, mas eu gostaria de ter recebido mais sobre isso. Foi pouco... deixou... é pouco... porque, na realidade, o mercado de trabalho tá sempre mudando, tem ferramentas novas que, quando você vai para uma entrevista de trabalho numa Organização, na área de psicologia, você vê que você não tem o suficiente pra ingressar nesse mercado.” (Entrevistada 1, 27 anos, 2 anos de atuação)

Um fato que merece destaque diz respeito ao fato de apesar da ênfase na área clínica, alguns pesquisados indicaram que uma das competências menos desenvolvidas foi justamente nesta área. Esses discursos, na verdade, não tinham caráter comparativo com as competências relativas às demais subáreas da Psicologia. Eles estavam centrados no fato de, mesmo diante da preparação que tiveram durante a graduação, ainda faltar “consistência” para o atendimento clínico. E é interessante observar que, embora poucos entrevistados tenham falado disso,

aqueles que se manifestaram, encontram-se em diferentes grupos, ou seja, psicólogos em início de carreira, profissionais que já ultrapassaram essa fase inicial e até aqueles que se formaram na área, mas decidiram não atuar na Psicologia. Os depoimentos a seguir evidenciam esse sentimento de despreparo inicial para a atuação em clínica.

“Eu tenho muitas dúvidas em relação a isso, que ainda fica muito a desejar, eu acho que tem uma teoria que, ainda principalmente na área clínica, tá?, que não condiz muito com a prática, com a realidade, especialmente das intuições públicas, eu acho que tem na maioria de vezes uma teoria, uma vivência que não corresponde a prática de forma nenhuma.” (Entrevistado 3, 30 anos, 2 anos de atuação)

“Quando eu terminei o curso, não me sentia preparada para atender as pessoas. Eu até pensei em abrir uma clínica com uma coleta, mas eu já tinha outra profissão, outro trabalho e começar na clínica não é fácil. E eu sentia que precisava de mais formação, uma especialização, alguma coisa que me desse mais firmeza para atender as pessoas.” (Entrevistada 18, 45 anos, não atua na Psicologia)

“A formação me dá um nome: psicólogo. Mas não me dá a base. (...) ‘Olha, quando você se formar, você já está pronta pra atender!’ Foi isso o que me falaram. Ninguém me disse que eu precisava ter uma supervisão! Eu ouvi isso no consultório, mas ninguém na faculdade me falou: ‘Olha, quando você se formar, você vai ter que ter uma pessoa pra fazer a sua supervisão!’ Então, isso pra mim, não contribuiu muito no meu curso. (Entrevistada 9, 45 anos, 12 anos de atuação como Psicóloga)

A análise das respostas relativas às competências mais e menos desenvolvidas na formação em Psicologia evidencia que os entrevistados percebem que o mercado de trabalho expandiu-se para além da clínica e está presente em escolas, postos de saúde, no campo jurídico, nas organizações de trabalho. Nesse sentido, confirmam-se as reflexões de Mello (2010), de que se multiplicam na atualidade as possibilidades de atuação dos psicólogos em postos de trabalho de vocação mais social. Porém, a graduação em Psicologia não parece, até o momento, dar conta dessa mudança de contexto. Nesse sentido, as respostas obtidas no conjunto das

categorias confirmam a urgência de se ampliar os horizontes da formação, na linha do que foi apontado por Ziliotto et al. (2014).

4.4 CONCLUSÃO

O presente estudo teve por objetivo discutir como os egressos dos cursos de Psicologia avaliam sua formação, considerando profissionais de início e meio de carreira, bem como aqueles que se graduaram e não exercem a profissão. Os resultados obtidos apontam para uma escolha do curso de Psicologia mais centrada em variáveis internas do que externas, mas com uma formação ainda deficiente, voltada para a clínica, sem atender às mudanças e demandas do mundo do trabalho e com baixo desenvolvimento de competências relativas aos processos psicológicos grupais e organizacionais ou competências de pesquisa científica e de atuação multidisciplinar. Embora o estudo tenha sido realizado somente com egressos de IES do estado do Rio de Janeiro, os resultados obtidos encontram grande ressonância em diversos outros estudos sobre a formação em Psicologia que foram realizados em outros estados ou mesmo estudos de abrangência nacional.

O fato de ter incluído na pesquisa não apenas egressos que atuam na área, mas também profissionais que se formaram em Psicologia e decidiram não atuar na área apontou alguns *insights* que ajudam a entender porque cerca de um terço dos que concluem a graduação não fazem seu registro no CFP e não exercem a profissão. Alguns deles não se sentem seguros para atuarem como psicólogos e avaliam que a graduação não os preparou de forma consistente. Outros falam de falta de oportunidade para atuar na área e da pouca valorização da profissão. Contudo, os discursos de muitos desses pesquisados que não atuam na área era pouco articulado, com dificuldades de discorrer sobre os fenômenos associados à Psicologia e à

formação superior. Nesse sentido, fica o questionamento sobre o grau de preparo de alguns dos discentes que ingressam no curso de Psicologia.

De um modo geral, foram evidenciadas lacunas no desenvolvimento de competências profissionais, com um foco talvez excessivo no conhecimento teórico e uma vivência acadêmica limitada, com poucas atividades de pesquisa e extensão, embora com experiências muito ricas – na percepção dos egressos – em relação aos Serviços de Atendimento Psicológicos mantidos pelas IES. As experiências de estágio também foram citadas entre as experiências mais relevantes da graduação, reforçando a discussão sobre a necessidade de compatibilização entre teoria e prática ao longo formação superior.

O fato de o conteúdo central das competências mais desenvolvidas estar no atendimento clínico, com destaque para o desenvolvimento de competências interpessoais e para a psicanálise, sugere que a formação em Psicologia, a despeito das alterações ocorridas há mais de uma década em suas diretrizes curriculares, precisa se pensar e se modernizar. Há um distanciamento entre o que é ensinado nos cursos e o que é demandado do mercado de trabalho. Embora a maioria da atuação profissional dos psicólogos permaneça na área clínica, ela responde atualmente por cerca da metade da atuação de quem se formou em Psicologia, nesse sentido, há um considerável desfalque de competências para todos aqueles que pretendem atuar em outras subáreas da Psicologia.

Nesse sentido, entre as implicações oriundas do presente estudo, devemos destacar a necessidade de revisão dos projetos pedagógicos, tanto no sentido de construir mais interface entre teoria e prática, como também no sentido de ampliar os conhecimentos em processos psicológicos que vão além do indivíduo e do contexto clínico. A formação do ponto de vista epistemológico e social também carece de reflexões, pois evidencia-se a adesão a determinadas correntes teóricas – em especial a Psicanálise – em detrimento de uma visão mais ampla que permitisse aos estudantes realizar escolhas profissionais mais fundamentadas.

Entre as limitações deste estudo está o fato de incluir apenas 18 profissionais e todos em um mesmo estado (no caso, o Rio de Janeiro). Nesse sentido, seria importante que novos estudos considerassem amostras mais amplas de egressos de cursos de Psicologia, quer seja no número de pessoas ouvidas, quer seja na abrangência geográfica do estudo. Também seria importante que novas pesquisas com egressos investigassem o processo de desenvolvimento profissional dos psicólogos, considerando não apenas a formação graduada, mas experiências que tiveram ao longo da carreira, os elementos que mais contribuíram para a sua aprendizagem durante o exercício profissional, bem como as possíveis barreiras que identificaram no exercício da profissão.

CAPÍTULO 5

CONCLUSÃO

A atual formação em Psicologia no Brasil está bem diferente da ofertada há 50 anos. Abriram-se novas instituições, novos cursos e mais vagas. Hoje há quase 300 mil profissionais que atuam na área (CFP, 2017), assim como novas áreas de atuação para o profissional de Psicologia. As Diretrizes Curriculares, propostas em 2004, visaram ao atendimento de uma demanda da atuação profissional e ampliaram as opções para quem deseja ingressar no curso e exercer a profissão. Assim, investigar a formação de Psicologia no Brasil representa manter abertas as discussões e ampliar as fronteiras da área.

Nesta tese, foi possível traçar um panorama da formação em Psicologia no nosso país com base no objetivo geral de avaliar a formação em Psicologia ofertada por IES públicas e privadas no Brasil, tendo como eixo estruturante as competências profissionais estabelecidas para a área. Esse panorama expôs alguns contrastes com base nos preocupantes resultados do Enade nas edições de 2006, 2009, 2012 (Estudo 1), na percepção de docentes e gestores de curso de Psicologia (Estudo 2), de discentes (Estudo 3) e de profissionais atuantes e não atuantes na área (Estudo 4). Em conjunto, tais estudos permitiram fornecer uma resposta ao problema de pesquisa que deu início a essa sequência de estudos: Os cursos de graduação no Brasil têm conseguido formar psicólogos competentes?

Dessa forma, no Estudo 1 foi verificado nos relatórios do Enade, em suas três primeiras edições, que as notas dos estudantes de Psicologia apresentaram desempenho muito abaixo da média, caindo desde 2006 a 2012 nos componentes gerais e específicos da prova. Com base nesses resultados, os Estudos 2 e 3 foram projetados para buscar identificar, respectivamente, a percepção dos docentes/gestores de curso e dos discentes acerca da aquisição de competências nos cursos de Psicologia. Por fim, o Estudo 4 ouviu um conjunto de egressos de cursos de

Psicologia, sendo alguns no início da carreira profissional, outros que já tinham ultrapassado essa fase inicial da carreira e um terceiro conjunto de entrevistados, que fez o curso de Psicologia, mas não atua na área.

Considerando uma triangulação entre as fontes e os métodos utilizados nos quatro estudos aqui relatados, foi possível chegar a algumas conclusões gerais acerca da pergunta central desta tese. Algumas dessas conclusões encontram suporte no conjunto dos quatro estudos realizados, enquanto outras apareceram de forma mais clara em alguns estudos, do que em outros. Há ainda algumas conclusões obtidas em alguns estudos e não confirmada por outro(s).

Uma conclusão que foi suportada pelos resultados do Enade, pela pesquisa com docentes e gestores de curso, pelos discentes e também pelos egressos (ou seja, pelos quatro estudos realizados) diz respeito à ênfase da área clínica na atuação em Psicologia, mantendo-se uma visão tradicional do trabalho do psicólogo no país. No Estudo 1, os relatórios do Enade explicitam que os discentes que estão terminando a graduação têm mais facilidade com as questões relativas aos processos psicológicos individuais e que, por outro lado, apresentam maior dificuldade quando as questões incluídas no exame requerem uma leitura contextual ou soluções relativas a processos psicológicos grupais e organizacionais, bem como fragilidades em termos de aspectos epistemológicos e de competências relacionadas à pesquisa científica. Os resultados obtidos no Estudo 2 reforçam essa centralidade da área clínica, pois a dimensão de intervenção em processos psicológicos individuais foi a que teve a maior quantidade de itens para os quais os docentes avaliavam que os seus alunos tinham desenvolvido competência. Nesse sentido, *realizar psicoterapia* foi a competência que os docentes consideraram que os discentes estão mais preparados. Esse resultado também é confirmado nos Estudos 3 e 4, pois discentes e egressos também apontam a presença marcante da psicoterapia nas categorias elencadas como competências mais desenvolvidas. Nesse sentido, os estudos da tese confirmam

a força que a Psicologia Clínica possui na preferência por atuação por parte dos discentes e egressos e também o destaque dado a ela durante a formação. Diante disso, embora as novas diretrizes curriculares busquem uma ampliação das fronteiras, as mudanças na formação parecem ser, ainda, insuficientes para fazer frente aos inúmeros desafios postos à área.

Preocupa o fato de, nos Estudos 2 e 4, os docentes e os egressos apontarem que a área de Psicologia está mais ampla no cenário atual, com muitas novas tendências e oportunidades de atuação no mercado de trabalho. Contudo, os egressos sentiram falta de competências importantes e elementos na formação que lhes permitisse atuar de forma multi e interdisciplinar, em uma diversidade de locais em que a atuação do psicólogo passa a ser demandada. Assim, a atuação em diversas esferas como órgãos públicos de saúde, o SUS, hospitais, escolas e organizações (Estudo 2) fica prejudicada, pois a formação é excessivamente voltada para a área clínica, enquanto os docentes e gestores de curso sinalizam para o crescimento da atuação em políticas públicas (32,5%), do trabalho inter e multidisciplinar (19,3%), e da atuação em Psicologia Organizacional e do Trabalho (14,9%). Os egressos participantes do Estudo 4 também confirmaram tais tendências em seus depoimentos.

Outra conclusão que aparece no conjunto dos estudos (especificamente nos Estudos 1, 3 e 4) diz respeito às atividades de extensão. Assim, o Estudo 1 aponta que no período de 2006 a 2012 houve um aumento de 220% no número de discentes que participam de tais atividades, sendo que atualmente praticamente a metade dos estudantes tiveram alguma participação em extensão durante a sua graduação. No Estudo 3, por sua vez, a participação em extensão foi o principal preditor no ganho de competências, influenciando as três dimensões pesquisadas, ou seja, domínio de intervenção em processos psicológicos individuais, bem como domínio em processos psicológicos grupais e organizacionais, ou ainda nas competências relativas às pesquisas científicas. O Estudo 4, contudo, não confirma tais resultados, pois as atividades de extensão receberam pouca ênfase no relato das experiências que foram mais relevantes durante

a graduação. Possivelmente, isso pode ser explicado pelo fato de quase dois terços da amostra de egressos ter se graduado há mais de cinco anos, quando as atividades de extensão ainda eram menos frequentes. Apesar disso, o fato de os Estudos 1 e 3 apontarem um progresso em termos do aumento na participação em extensão (Estudo 1) e também uma influência positiva dessa participação sobre a aquisição de competências ao longo do curso (Estudo 3) sugere a necessidade de dar continuidade a esse investimento de ampliar as oportunidades de participação em atividades de extensão, de forma a impulsionar melhorias na formação dos futuros psicólogos.

Já no que diz respeito à iniciação científica, as conclusões não são tão positivas. Por um lado, o Estudo 1 aponta para um crescimento na participação de discentes em tais atividades (em 2006, 10,4% dos concluintes que fizeram Enade relataram ter participado de iniciação científica durante a graduação, e em 2012, esse percentual passou a ser de 38,2%). Por outro lado, o Estudo 2 mostrou que os *Conhecimentos e habilidades de pesquisa científica* compõem a competência em que os egressos em Psicologia estão menos preparados, sendo apontadas lacunas na capacidade de *Elaborar relatos científicos e Formular questões empíricas de investigação científica*. Essas permanecem sendo competências com as quais os psicólogos têm dificuldade ao longo de sua vida profissional, sendo identificadas como pontos que requerem ações de requalificação. O Estudo 3, por sua vez, mostra que a participação em atividades de iniciação científica é um preditor positivo apenas da dimensão de conhecimentos e habilidades para a pesquisa científica, sem ampliar seus efeitos para o domínio de intervenção em processos psicológicos individuais, grupais ou organizacionais. E, por fim, no Estudo 4, apenas um dos 18 entrevistados cita a iniciação científica como uma experiência marcante da formação em Psicologia.

Também há que se apontar como conclusão o fato de a participação em estágio não contribuir para a aquisição de competências nas três dimensões avaliadas, conforme foi

apontado no Estudo 3. Esse resultado confirma uma discussão presente na sociedade a respeito de muitos estágios configurarem uma forma de obter mão de obra mais barata e sem um ganho mais expressivo para a aprendizagem dos discentes. Além disso, tal resultado também suscita questionamentos acerca da atuação da supervisão acadêmica dos estágios, considerando que esta é uma atividade muito importante para o processo de formação dos psicólogos. De qualquer forma, cumpre ponderar que, ao contrário do ocorrido no Estudo 3, a pesquisa com egressos (Estudo 4) sinalizou para uma importância grande do estágio como uma das experiências mais marcantes ao longo da graduação.

Mediante tais conclusões, considera-se primordial a reflexão e a adoção de medidas práticas que permitam melhorias nos cursos de graduação. Os resultados obtidos não permitem responder favoravelmente à questão se os cursos de Psicologia estão formando profissionais competentes. Os apontamentos feitos nos relatórios do Enade acerca do grande número de erros gramaticais e da falta de capacidade de articulação das ideias nas provas discursivas dos egressos indicam que, para além das deficiências no Ensino Superior, há também lacunas na Educação Básica que não forma pessoas preparadas para atuar no mundo do trabalho. Da mesma forma, alguns depoimentos de profissionais – sobretudo os que se formaram e não atuam na área – confirmam essa falta de capacidade de articulação e de organização lógica do pensamento.

Assim, observa-se um contraste na formação em Psicologia, pois por um lado o número de IES e de estudantes cresceu muito; por outro, tal crescimento não foi acompanhado por um ganho em termos de qualidade dos cursos. Ao contrário, a queda das notas nos componentes geral e específicos nas edições do Enade remetem para uma situação de declínio da formação em Psicologia. São, portanto, necessários avanços consideráveis na formação e uma implementação mais efetiva das novas diretrizes, com o objetivo de desenvolver mais

habilidades de atuação profissional e também de ter uma formação mais crítica, reflexiva e comprometida socialmente.

A busca pela melhoria da graduação em Psicologia urge, pois a qualidade da formação desses profissionais repercute na sociedade. Se não nos atentarmos para as lacunas da formação básica dos psicólogos em nosso país, corremos o risco de ter serviços sem qualidade e a perda de um bem precioso, que é o conhecimento psicológico que deve ser usado a favor das pessoas e das instituições. Nesse sentido, a presente tese é um convite à atuação imediata por parte da comunidade acadêmica de Psicologia, professores, pesquisadores, coordenadores, discentes, profissionais atuantes na área, Sistema Conselho, sindicatos profissionais e também as esferas da sociedade no sentido de buscar melhorias na formação básica em Psicologia. É preciso que haja uma mobilização nacional para repensar e melhorar a formação dos psicólogos no Brasil.

E, por fim, é preciso considerar que esta tese apresenta muitas limitações. Por um lado, o primeiro estudo não pôde contemplar os resultados do Enade de 2015, em função de os resultados do mesmo ainda não estarem disponíveis em junho de 2017, quando se concluiu este trabalho. A inclusão de mais uma edição do Enade nessas análises é muito útil para identificar se realmente há uma tendência de queda nas notas dos concluintes dos cursos de Psicologia, ou se os resultados da edição de 2012 foram isolados e já há uma melhoria no horizonte. Além disso, o fato de o Estudo 2 ter contemplado uma amostra pequena de docentes e gestores de curso, bem como ter analisado um número pequeno de estruturas curriculares não permite que os resultados sejam generalizados, mesmo considerando que a pesquisa teve abrangência nacional e contemplou as cinco macrorregiões brasileiras. Em relação ao Estudo 3, destaca-se a concentração da pesquisa em um único estado (o Maranhão), bem como uma amostra reduzida de participantes, sobretudo provenientes de IES públicas. As características dessa amostra dificultam, portanto, a generalização dos resultados, a despeito de o estudo ter um caráter multinível e longitudinal que aumentam sua robustez. Por fim, a pesquisa qualitativa realizada

no Estudo 4, mesmo tendo oferecido alguns *insights* importantes para a compreensão de como os egressos do curso de Psicologia veem a sua formação, ficou também limitada em termos de tamanho e abrangência amostral.

Tais limitações e também os preocupantes resultados encontrados nesta tese sugerem a necessidade de novas pesquisas que mantenham abertas as discussões e contribuam para a promoção de soluções práticas, capazes de melhorar a qualidade dos cursos de Psicologia no país. Nesse sentido, é importante realizar novas pesquisas, com uma maior amplitude amostral. Seria rico acompanhar estudantes desde o seu ingresso no curso até os dois anos seguintes ao recebimento do título de psicólogo, de forma a identificar as variáveis propulsoras da formação e do desenvolvimento profissional. Também seria interessante realizar uma pesquisa com diferentes usuários de serviços de psicólogos no sentido de identificar a avaliação que eles fazem da qualidade da atuação de tais profissionais. Por fim, pesquisas comparando a formação em Psicologia no Brasil e em outros países também poderiam enriquecer o nosso debate e a forma como pensamos a graduação.

REFERÊNCIAS

- Abbad, G. S., & Borges-Andrade, J. E. (2014). Aprendizagem humana em organizações de trabalho. In J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade, J. E. & A.V.B. Bastos (Orgs.). *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil* (pp. 237-275). Porto Alegre: Artmed.
- Abbad, G. S., & Mourão, L. M. (2010). Competências profissionais e estratégias de qualificação e requalificação. In A.V. B. Bastos, & S. M. G. Gondim (Orgs.). *O trabalho do psicólogo no Brasil* (pp. 380-401). Porto Alegre: Artmed.
- Abdalla, I. G., Batista, S. H., & Batista, N. A. (2008). Desafios do ensino de Psicologia clínica em cursos de Psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 28(4), 806-819. doi: 10.1590/S1414-98932008000400012
- Antunes, M. A. M. (2012). A Psicologia no Brasil: um ensaio sobre suas contradições. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(num.esp.),44-65.
- Aparecida, M., & Antunes, M. A. (2012). Psicologia no Brasil: um ensaio sobre suas contradições. *Psicologia Ciência e Profissão*, 32, 44-65. doi: 10.1590/S1414-98932012000500005
- Ardila, R. (2011). *A Psicologia no futuro: os psicólogos mais destacados no mundo falam sobre o futuro de sua disciplina*. São Paulo: Vetor.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In Ramachaudran (ed.). *Encyclopedia of human behavior* (vol. 4, pp. 71-81). New York: Academy Press.
- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo*. (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).
- Barletta J. B., Fonseca A. B. Z., & Delabrida, N. C. (2012). A importância da supervisão de estágio clínico para o desenvolvimento de competências em terapia cognitivo-comportamental. *Psicologia: teoria e prática*, 14(3), 153-167.
- Barletta, J. B., Delabrida, Z. N. C., & Fonseca, A. L. B. da. (2011). Conhecimento, habilidades

- e atitude em TCC: percepção de terapeutas iniciantes. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 7(1), p. 21 - 29.
- Bauer, M.W., & Gaskell, G. (Eds.) (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (4. ed.). Petrópolis, RJ: Ed. Vozes.
- Bastos, A. V. B., Gondim, S. M. G., & Borges-Andrade, J. E. (2010). As mudanças no exercício profissional da psicologia no Brasil: o que se alterou nas duas últimas décadas e o que vislumbramos a partir de agora? In A. V. B. Bastos & S. M. G. Gondim (Orgs.), *O trabalho do psicólogo no Brasil* (pp. 419 - 444). Porto Alegre: Artmed.
- Bastos, A. V. B., Gondim, S. M. G., & Rodrigues, A. C. A. (2010). Uma categoria profissional em expansão: quantos somos e onde estamos? In A. V. B. Bastos, & S. M. G. Gondim (Orgs.). *O trabalho do psicólogo no Brasil* (pp. 32 - 44). Porto Alegre: Artmed.
- Bastos, A. V. B., Gondim, S. M. G., Souza, J. A. J., & Souza, M. P. R. (2011). Formação básica e profissional do psicólogo: uma análise do desempenho das IES no Enade. *Avaliação Psicológica*, 10(3), 313-347.
- Bernardes, J. S. (2004). *O debate atual sobre a formação em Psicologia no Brasil – permanências, rupturas e cooptações nas políticas educacionais*. (Tese de doutorado). Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Bernardes, J. S. A. (2012). Formação em Psicologia após 50 anos do Primeiro Currículo Nacional da Psicologia: alguns desafios atuais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(num.esp.), 216-231. Doi: 10.1590/S1414-98932012000500016
- Bertolini, E. A. S. (2004). Competências: uma ferramenta para o desenvolvimento organizacional. *Revista técnica das FIEPEP*, 4(1), 73-84.
- Bertolin, J. C. G. (2009). Qualidade em educação superior: da diversidade de concepções a inexorável subjetividade conceitual. *Avaliação*, 14(1), 127-149.

- Bicalho, P. P. G., & Sousa, C. F. (2010). Extensão universitária na formação em psicologia e a questão vocacional: um analisador da produção de subjetividades. *Psicologia: ensino & formação*, 1(2), 35 – 46.
- Bomfim, R. A. (2012). Competência profissional: uma revisão bibliográfica. *Revista Organização Sistêmica*, 1(1), 46-63-231.
- Borges-Andrade, J. E., & Lima, S. M. V. (1983). Avaliação de Necessidades de Treinamento: um método de análise de papel ocupacional. *Tecnologia Educacional*, XII(54), 6-22.
- Brasileiro, T. S. A., & Souza, M. P. R. (2010). Psicologia, diretrizes curriculares e processos educativos na Amazônia: um estudo na formação de psicólogos. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 105-120. Doi: 10.1590/S1413-85572010000100012
- Brito, M. R. F. (2008). O Sinaes e o Enade: da concepção à implantação. *Avaliação*, 13(3), 841-850.
- Bueno, J. M. H., Lemos, C. G., & Tome, F. A. M. F. (2004). Interesses profissionais de um grupo de estudantes de Psicologia e suas relações com inteligência e personalidade. *Psicol. estud.*, 9 (2): 271-278.
- Campos, R. H. F. (2010). A função social do psicólogo. In O. H. Yamamoto & A. L. F. Costa (Orgs.). *Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil*. Natal, RN: EDUFERN. 274 p.
- Cândido, G. V. & Massimi, M. (2012). Contribuição para a formação de psicólogos: análise de artigos de Carolina Bori publicados até 1962. *Psicologia Ciência e Profissão*, 32(num.esp.), 246-263.
- Cassepp-Borges, V. (2013). *Desafios para o Futuro da Psicologia: Contribuições da Psicologia na Construção do Conhecimento no Século XXI*. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(num. esp.), 14-23.

- Castro, M. H. M. (1995). Avaliação institucional para a autogestão: uma proposta. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, 3(7), 157-172. Conselho Federal de Psicologia (1988). *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: Edicon. Disponível em http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/en/Acervo_files/QuemPsicologoBrasileiro.pdf
- Coelho-Lima, F., Costa, A. L. F., Yamamoto, O. H. (2011). O exercício Profissional do Psicólogo do Trabalho e das Organizações: Uma Revisão da Produção Científica. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 11(2), 21-35.
- Conselho Federal de Psicologia (1988). *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: Edicon.
- Conselho Federal de Psicologia (2000). *Pesquisa feita junto aos Associados do Conselho Federal de Psicologia: Relatório Final*. Recuperado de http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2005/05/Pesquisa_WHO.pdf
- Conselho Federal de Psicologia (2017). *Levantamento de informações sobre a inserção dos psicólogos no mercado de trabalho brasileiro*. Recuperado de <http://www2.cfp.org.br/infografico/quantos-somos/>
- Costa, A. L. F., Amorim, K. M. O. & Costa, J. P. (2010). Profissão de psicólogo no Brasil: análise da produção científica em artigos. Em O. H. Yamamoto & A. L. Costa (Orgs.), *Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil* (pp. 31-58). Natal: EDUFRN.
- Costa, J. P., Costa, A. L. F., Lima, F. C., Seixas, P. S., Pessanha, V. C., & Yamamoto, O. H. (2012). A produção científica sobre a formação de psicólogos no Brasil. *Psicologia em Pesquisa*, 6(2), 130-138. DOI: 10.5327/Z1982-12472012000200006.
- Cruz, R. M., & Schultz, V. (2009). Avaliação de competências profissionais e formação de psicólogos. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 61(3), 117-127.
- Cruz, R. M., Pereira, A. C. & Souza, J. (2004). Competências, perfis profissionais e mercado de trabalho em Psicologia. *Revista Psicologia Brasil*, 8, 24-27.

- Dantas, J. B. (2010). Formar psicólogos: por quê? para quê? *Fractal: Revista de Psicologia*, 22(3), 621-636.
- Desaulniers, J. B. R. (1997). Formação, competência e cidadania. *Educação e Sociedade*, 18(60), 51-63.
- Dimenstein, M. (2000). A cultura profissional do psicólogo e o ideário individualista: implicações para a prática no campo da assistência pública à saúde. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 5(1), 95-121.
- Dutra, J. A. L., & Bastos, A. V. (2009). Trabalho, qualificação e competências: um desafio atual. *RBDEPA – Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração*, 1(2), 26 – 58.
- Dutra, J. S., Hipólito, J. A. M. & Silva, C. M. (2000). Gestão de pessoas por competências: o caso de uma empresa do setor de telecomunicações. *RAC – Revista de Administração Contemporânea*, 4(1), 161-176.
- Embiruçu, M., Fontes, C. & Almeida, L. (2010). Um indicador para a avaliação do desempenho docente em instituições de ensino superior. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, 18(69), 795-820.
- Fávero, M. L. A. & Sguissardi, V. (2012). Quantidade/qualidade e educação superior. *Educação em Questão*, 42(28), 61-88.
- Ferrarini, N., & Camargo, D. (2012). O sentido da Psicologia e a formação do psicólogo: um estudo de caso. *Psicologia & Sociedade*, 24(3), 710-719.
- Fiamini, C., & Calderón, A. I. (2012). Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade): Uma análise à luz da cobertura da Folha de São Paulo (2003-2010). *Revista FUNADESP*, 5(5), 91-114.
- Furtado, O. (2012). 50 anos de Psicologia no Brasil: a construção social de uma profissão. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(num. esp.), 66-85. Doi 10.1590/S1414-

98932012000500006.

- Gomes, A. M. (2002). Política de avaliação da educação superior: controle e massificação. *Educação e Sociedade*, 23(80), 275-298.
- Gondim, S. M. G., Bastos, A. V. B., & Peixoto, L. S. A. (2010). Áreas de atuação, atividades e abordagens teóricas do psicólogo brasileiro. In S. M. G. Gondim, & A. V. B. Bastos (Orgs.). *O Trabalho do Psicólogo no Brasil*. (pp. 174-199), Porto Alegre: Artmed.
- Gondim, S. M. G., Magalhães, M. de O. & Bastos, A. V. B. (2010). Escolha da profissão: as explicações construídas pelos psicólogos brasileiros. In S. Gondim, & A. Bastos (Orgs.). *O Trabalho do psicólogo no Brasil* (pp. 66-84). Porto Alegre: Artmed.
- Guareschi, N. M. de F., Wendt, G. W., & Dhein, G. (2011). As atividades de pesquisa, extensão e monitoria na formação em Psicologia. *Avaliação Psicológica*, 10(3), 387-403.
- Guedes, C. F., Motta, C. G., Sato, F. G., Scarcelli, I. R. & Sanches, P. R. P. (2009). Ensino, Pesquisa e Extensão na Formação em Psicologia: a experiência na Bandeira Científica. *TransFormações em Psicologia*, 2(2), 32 – 50.
- Hox, J. (2002). *Multilevel analysis: techniques and applications*. Mahwah. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hüning, S. M., Silva, A. K., Silva, W. V. N., & Lessa, F. M. S. (2013). Formação em saúde nos cursos de Psicologia em Alagoas. *Revista Psicologia em Estudo*, 18(1), 157-167.
- Igue, E., Bariani, I., & Milanesi, P. (2008). Vivências acadêmicas e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF*, 13(2), 155-164.
- Illeris, K. (2013). *Teorias contemporâneas de aprendizagem*. Ed. 2. Porto Alegre: Penso.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2012). Centro de Processamento SIRGAS IBGE. Recuperado de http://www.ibge.gov.br/home/geociências/geodesia/centros_apres.shtm.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2006). *Relatório do*

Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - Enade. Curso de Psicologia, 2006.

Recuperado de

http://download.inep.gov.br/download/enade/2006/relatorios/psicologia_relatoriofinal.pdf

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2009). *Relatório do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - Curso de Psicologia*. Recuperado de http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2009/2009_rel_sint_psicologia.pdf

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2010). Censo da educação superior 2010: resumo técnico. Recuperado de http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2010/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2012). *Relatório do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - Curso de Psicologia*. Recuperado de http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2012/2012_rel_psicologia.pdf

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2015). Sinopse da Educação Superior. Recuperado de <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>

Jacó-Vilela, A. M. (2012). História da Psicologia no Brasil: uma narrativa por meio de seu ensino. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(edição especial), 28-43.

Kelloway, E. K., & Francis, L. (2013). Longitudinal research and data analysis. In L. E. Tetrick, M. Wang, & R. R. Sinclair (Eds.), *Research methods in occupational health psychology: Measurement, design, and data analysis* (pp. 374–393). New York, NY: Routledge.

Lahm, C. R., & Boeckel, M. G. (2008). Representação Social do Psicólogo em uma Clínica-Escola do Município de Taquara. *Contextos Clínicos*. 1 (2): 79-92.

- Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004.* (2004) Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm
- Leite, W. R, Andreato, K. M. F, Durães, R.B, Cozza, H. F. P, & Cruces, A.V. V. (2011). Análise das expectativas do psicólogo recém-formado. *Revista de Psicologia: Encontro, 14*(21).
- Lima, V. V. (2005). Competência: distintas abordagens e implicações na formação de profissionais de saúde. *Interface – Comunicação, Saúde e Educação, 9*(17), 369-79.
- Lima, M. J., & Cervený, C. M. O. (2012). A competência social do Psicólogo: estudo com profissionais que atuam em instituições. *Psicol. cienc. prof., 32* (2): 284-303.
- Lima, E. E., & Machado, L. R. de S. (2016). Reuni e Expansão Universitária na UFMG de 2008 a 2012. *Educação & Realidade, 41*(2), 383-406. doi: 10.1590/2175-623654765
- Lima, V. C., & Souza, R. T. (2014). Formação humana e competências: o debate nas diretrizes curriculares de Psicologia. *Psicologia & Sociedade, 26*(3), 792 – 802. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822014000300027&script=sci_abstract&tlng=pt
- Lins, L. F. T., Silva L. G., & Assis, C. L. (2015). Formação em Psicologia: perfil e expectativas de concluintes do interior do Estado de Rondônia. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, 8* (1), jan - jun, 2015, 49-62.
- Lisboa, F. S., & Barbosa A. J. G. (2009). Formação em Psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação. *Psicologia Ciência e Profissão, 29*(4), 718-737. doi: 10.1590/S1414-98932009000400006.
- Littlefield, L. (2016). Psychology Education and Training: A future model. Australia Psychology Society. Recuperado de www.psychology.org.au/inpsych/2016/april/feature

- Lo Bianco, A. C., Almeida, S., Koller, S.H., & Paiva, V. (2010). A Internacionalização dos Programas de Pós-Graduação em Psicologia: Perfil e Metas de Qualificação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(Supl. 1), 1-10.
- Lobo, B. T. F., & Vieira, E. D. (2012). A prática de estágio em psicologia em uma instituição de saúde de jataí-go: Evolução pessoal e aprimoramento profissional. *Rev. Eletrônica de Pedagogia*, 1(12). doi: 10.5216/rir.v1i12.1329.
- Macedo J. P., & Dimenstein, M. (2011). Expansão e interiorização da Psicologia: reorganização dos saberes e poderes na atualidade. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(2), 296-313.
- Marx, K., & Engels, F. (2011). *Textos sobre Educação e Ensino*. Campinas, SP: Navegando.
- Massola, G. M., Svartman, B. P., Martins, A. B., Galeão-Silva, L. G., & Santos, A. O. dos. (2016). Pré-Iniciação Científica em Psicologia: Contribuição para a Formação Científica no Ensino Médio. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36 (3), 558 - 570. doi: 10.1590/1982-3703001262014.
- Matos, M. A. A. (2000). Definição de diretrizes em uma estruturação curricular em Psicologia e o estágio de formação profissional. *Psicologia Informação*, 4, 11-24.
- Mattos, G. G., Shimizu, A. M. & Bervique, J. A. (2008). A sensibilidade ética e o julgamento moral de estudantes de Psicologia. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 60 (3).
- Mazer, S. M., & Melo-Silva, L. L. (2010). Identidade profissional do psicólogo: uma revisão da produção científica no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(2), 276-295.
- Mello, S. L. (2010). Por que escrevemos antes, por que escrevermos agora? In: Oswaldo H. Yamamoto, Ana Ludmila F. Costa (Organizadores). *Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil* – Natal, RN: EDUFRN, 2010. 274 p.
- Ministério da Educação e da Cultura. (2011). Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados. Recuperado de <http://emec.mec.gov.br/>

- Molck, A. M., & Calderón, A. I. (2014). Exame Nacional de Desempenho de Estudantes: mapeamento e tendências temáticas da produção científica brasileira (2004 -2010). *Educação On-Line (PUC-Rio)*, 15, 57-77.
- Mourão, L., & Abbad, G. (2016). *As lacunas de competências na formação em Psicologia e os riscos para a atuação profissional*. In A. B. Soares, L. Mourão, & M. P. E. Mota (Orgs.). O estudante universitário brasileiro: características cognitivas, habilidades relacionais e transição para o mercado de trabalho. Curitiba: Appris.
- Murari, J. M. F. M., & Helal, D. H. (2010). O estágio e o desenvolvimento de competências profissionais em estudantes de administração. *XXXIV Encontro da ANPAD*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 1-17.
- Musse, R. (2009). Universidade de resultados. *Revista Cult*, 12(138), 56-58.
- Oliveira, P. S. & Guzzo, R. S. L. (2014). A formação do psicólogo no Brasil: compromissos com a realidade? *Anais do XIX Encontro de Iniciação Científica*, Campinas, SP, Brasil.
- Paiva, G. S. (2008). Avaliação do desempenho dos estudantes da educação superior: a questão da equidade e obrigatoriedade no Provão e Enade. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, 16(58), 31-45.
- Pasini, V. L., & Guareschi, N. M. de F. (2010). A emergência do SUS e as necessidades de reconfigurações no mundo do trabalho em saúde. In N. M. F. Guareschi, A. Scisleski, C. Reis, G. Dhein, & M. A. Azambuja (Orgs.). *Psicologia, formação, política e produção em saúde* (pp. 118-140). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Peiró, J. M. (2009). Work and Organization Psychologist in Spain: Bonding and Bridging Social Capital within the W&O Psychology Community. Society for Industrial and Organization Psychology. Disponível em: www.siop.org/tip/july08/thompson. Acesso em 13 de março de 2017.
- Pereira, E. M. A., & Cortelazzo, A. L. (2003). Flexibilidade curricular: a experiência em

- desenvolvimento na Unicamp. *Avaliação da Educação Superior*, 7(4), 115-128.
- Pereira, F. M., & Pereira Neto, A. (2003). O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. *Psicologia em Estudo*, 8(2), 19-27.
- Pfromm Netto, S. (2007). Psicologia, Psicologias: velhos e novos olhares. Algumas considerações sobre o passado, o presente e o futuro da Psicologia como ciência, profissão e ensino. *Psicologia em Pesquisa*, 1(1), 8-13.
- Ployart, R. E., & Vanderberg, R. J. (2010). Longitudinal research: The theory, design, and analysis of change. *Journal of Management*, 36(1), 94-120. doi: 10.1177/0149206309352110
- Polidori, M. M., Marinho-Araujo, C. M., & Barreyro, G. B. (2006) SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, 14(53).
- Polidori, M. M. (2009). Políticas de avaliação da Educação Superior brasileira: Provão, Sinaes, IDD, CPC, IGC e... outros Índices. *Avaliação, Campinas*, 14(2), p. 439 – 452.
- Poppe, A. R. S., & Batista, S. H. S. S. (2012). Formação em Psicologia no Contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais: Uma Discussão sobre os Cenários da Prática em Saúde Psicologia Ciência e Profissão. *Conselho Federal de Psicologia*, 32(4), 986-999.
- Primi, R., Hutz, C. S., & Silva, M. C. R. da. (2011). A prova do Enade de Psicologia 2006: concepção, construção e análise psicométrica da prova. *Avaliação Psicológica*, 10(3), 271-294.
- Puente-Palacios, K. E., Abbad, G. S., Martins, M. D. C. (2010). Imagem da profissão e perspectivas futuras. In A.V.B. Bastos, & S.M. G. Gondim (Orgs.). *O trabalho do psicólogo no Brasil* (pp. 402-418). Porto Alegre: Artmed.

- Resolução nº 8, de 07 de maio de 2004.* (2004). Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Superior.
- Resolução nº 03, de 05 de fevereiro de 2016.* (2016). Altera da Resolução nº 013/2017, que institui a Consolidação das Resoluções relativas ao Título Profissional de Especialista em Psicologia e dispõe sobre normas e procedimentos para seu registro. Recuperado de <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2016/04/Resolu%C3%A7%C3%A3o-003-2016.pdf>
- Rezende, L. B. (2014). *Da formação à prática profissional o psicólogo: um estudo a partir dos profissionais*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora. Instituto de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia.
- Santos, M. A. P., Souza, B. F. de, Basso, I., Luchesi, D., Zambelo, E. A., & Bosqui, R. H. (2016). O impacto das avaliações disciplinares no ensino superior. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 21(1), 247-261. doi: YAMA
- Saupe, R., Benito, G. A. V., Wendhausen, A. L. P. & Cutolo, L. R. A. (2006). Conceito de competência: validação por profissionais de saúde. *Saúde em Revista*, 8(18), 31-37.
- Saviani, D. (2011). A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. *Póiesis Pedagógica*, 8(2), 4-17. doi: 10.5216/rpp.v8i2.14035.
- Schena, M., Mença, A. S., Costa, A.M, Vieira, P. R & Areosa, S.V.C. (2011). Formação do psicólogo: um estudo realizado no curso de Psicologia da UNISC. *IV Jornada de Pesquisa em Psicologia*. Desafios Atuais nas Práticas de Psicologia. Santa Cruz do Sul, 25 e 26 de novembro.
- Silva, A. C. & Silva, C. M. T. (2009). Do diagnóstico às questões avaliativas: um caminho possível via prática de avaliação em educação a distância. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, 17(63), 293-312.

- Sobrinho, J. D. (2008) Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. *Avaliação*, 13(3), 817-825.
- Soligo, A. (2010). Psicologia no Ensino Médio: reflexões em torno da formação. In Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (Org.), *Ensino de psicologia no nível médio: impasses e alternativas* (pp. 9-12). São Paulo: CRP-SP.
- Souza, A. M. L. (2012). Avaliação da aprendizagem no ensino superior: aspectos históricos. *Revista Exitus*, 2(1), 231-254.
- Souza, L. C. G., & Souza Filho, E. A. (2009). O lugar da Psicologia Social na formação dos psicólogos. *Psicologia & Sociedade*, 21(3), 383-390. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n3/a12v21n3>.
- Souza, M. P. R., Bastos, A. V., & Barbosa, D. R. (2011). Formação básica e profissional do psicólogo: análise do desempenho dos estudantes no Enade-2006. *Avaliação Psicológica*, 10(3), 295-312.
- Spink, M. J. P., Bernardes, J., & Menegon, V. S. M. (2006). *A Psicologia em diálogo com o SUS: Prática Profissional e Produção Acadêmica*. São Paulo: Associação Brasileira de Ensino de Psicologia e Ministério da Saúde.
- Taris, T. W., & Kompier, M. (2014). Cause and effect: Optimizing the designs of longitudinal studies in occupational health psychology. *Work & Stress: An International Journal of Work, Health & Organisations*, 28(1), 1-8, doi: 10.1080/02678373.2014.878494
- Tavares, M. G. M., Oliveira M. A. A., & Seiffert, O. M. L. B. (2011). Avaliação da educação superior na Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação: ênfases e tendências. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, 19(71), 233-258.
- Travassos, R. & L. Mourão. (no prelo). Avaliação da formação em psicologia a partir dos resultados do Enade. *Revista Avaliação Psicológica*.
- Tumolo, L. M. S. O. (2010). Enade como processo de autoavaliação dos cursos de graduação e da instituição. *Cadernos Acadêmicos*, 2(2),1-14.

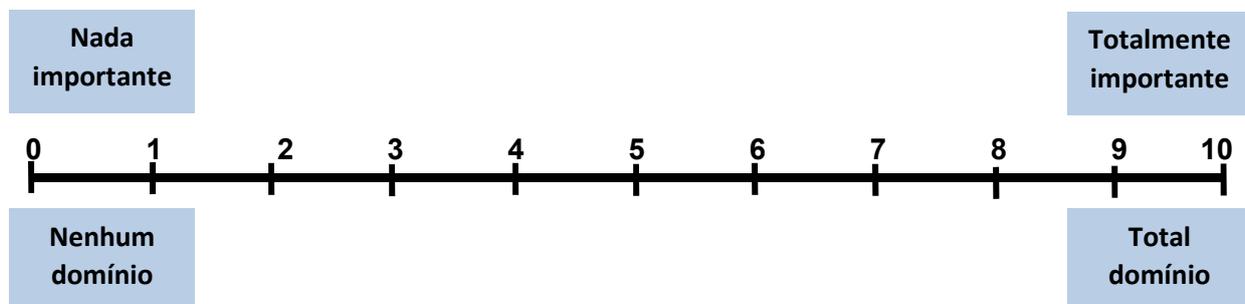
- Vendramini, C. M. M., & Lopes, F. L. (2016). Desempenho no Enade de bolsistas ProUni: Modelagem de Equações Estruturais. *Fractal: Revista de Psicologia*, 28(1), 69-75. doi:10.1590/1984-0292/1040
- Verhine, R. E., Dantas, L. M. V., & Soares, J. F. (2006). Do Provão ao Enade: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, 14(52), 291-310.
- Vieira, A. & Garcia, F. C. (2004). Gestão do conhecimento e das competências gerenciais: um estudo de caso na indústria automobilística. *RAE – Revista de Administração Eletrônica*, 3(1), 1-18.
- Vigotski, L. L. (2006). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone.
- Vilela, A. M. J. (2012). História da Psicologia no Brasil: uma narrativa por meio de seu ensino. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(num.esp.), 28-43. doi: 10.1590/S1414-98932012000500004
- Witter, G. P., & Ferreira, A. A. (2005). Formação do psicólogo hoje. In Conselho Federal de Psicologia (Org.), *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços*, (pp. 15-39). Campinas: Alínea.
- Yamamoto, O. H. (2012). 50 anos de profissão: responsabilidade social ou projeto ético-político? *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(num.esp.), 6-17. doi: 10.1590/S1414-98932012000500002
- Yamamoto O. H., Falcão J. T. R., & Seixas P. S. (2011). Quem é o estudante de Psicologia do Brasil? *Avaliação Psicológica*, 10(3), 209-232.
- Yamamoto, O. H., & Oliveira, I. F. (2010). Política Social e Psicologia: uma trajetória de 25 anos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26, 9-24. doi: 10.1590/S0102-37722010000500002
- Yamamoto, O. H., Souza, J. A. J de, Silva, N., & Zanelli, J. C. (2010). A formação básica,

pós-graduada e complementar do psicólogo no Brasil. In A. V. B. Bastos, & S. M. G. Gondim (Orgs.), *O trabalho do psicólogo no Brasil*, Porto Alegre: Artmed.

Ziliotto, D. M., Benvenuti, J., Matiello, M., & Peil, S. (2014). Concepções e expectativas de estudantes de Psicologia sobre sua futura profissão. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 7(1), 82-92.

Anexo 1 - QUESTIONÁRIO – Coordenadores – Docentes - Discentes

A tabela abaixo contém as 21 competências que compõem as diretrizes curriculares do MEC para a formação em Psicologia. Leia atentamente cada uma delas e indique, utilizando uma escala de zero a dez, o quanto você as considera importantes e o quanto de domínio já adquiriu até o atual momento da sua formação profissional.



COMPETÊNCIAS	Grau de importância (de 0 a 10)	Grau de domínio (de 0 a 10)
1) Realizar diagnósticos de processos psicológicos de organizações.		
2) Elaborar relatos científicos.		
3) Formular questões empíricas de investigação científica.		
4) Realizar diagnósticos de processos psicológicos de grupos.		
5) Coordenar processos grupais.		
6) Elaborar pareceres técnicos, laudos e comunicações profissionais.		
7) Realizar intervenções de caráter preventivo, de acordo com as situações e os problemas específicos.		
8) Apresentar trabalhos e discutir ideias em público.		
9) Utilizar instrumentos e procedimentos de coleta de dados.		
10) Analisar necessidades de natureza psicológica.		
11) Gerar conhecimento a partir da prática profissional.		
12) Utilizar conhecimento científico necessário à atuação profissional.		
13) Realizar diagnósticos de processos psicológicos de indivíduos.		
14) Analisar o contexto em que atua profissionalmente.		
15) Realizar intervenções de caráter terapêutico, de acordo com as situações e os problemas específicos.		
16) Avaliar problemas humanos (de ordem cognitiva, comportamental, afetiva) em diferentes contextos.		
17) Desenvolver vínculos interpessoais requeridos na atuação profissional.		
18) Realizar aconselhamento psicológico.		
19) Realizar orientação psicológica.		
20) Realizar psicoterapia.		
21) Atuar com profissionais de outras áreas, quando recomendável.		

01 O que o levou a fazer o Curso de Psicologia?

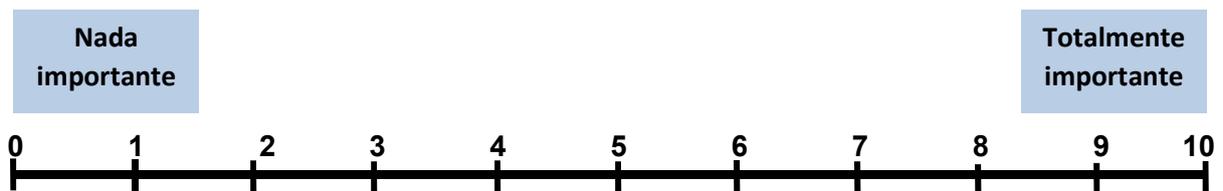
02 Cite três competências que você considera fundamentais para formação do Psicólogo, além das 21 descritas acima.

a) _____

b) _____

c) _____

03 Para cada um dos itens abaixo, indique o quanto eles são importantes para sua formação profissional e o quanto a Faculdade/Universidade proporciona cada um deles, considerando uma escala de 0 a 10.



Itens a serem avaliados	Grau de importância (de 0 a 10)	O quanto a sua Instituição proporciona (de 0 a 10)
Infraestrutura adequada à aprendizagem (sala de aula, laboratório, biblioteca, etc.)		
Atividades de pesquisa (iniciação científica, participação em eventos científicos)		
Atividades de extensão (atividades realizadas a partir da Universidade comunidade em geral)		
Atividades de ensino (atividades em sala de aula ou de educação a distância)		
Atividades complementares. Quais? _____		

DADOS DO RESPONDENTE E DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR (IS)

04 Sexo: Masculino Feminino

05 Idade: anos

06 Em que ano você iniciou o curso de Psicologia?

07 Qual o turno que você estuda? Matutino Vespertino Noturno

08 Você estuda atualmente outro curso de graduação? Sim Não

Se sim, a Instituição que você faz outra graduação é: Pública Privada

09 Você já possui alguma formação superior concluída? Sim Não

10 Você Já possui algum curso de pós-graduação concluído? Sim Não

11 Com relação a estágio supervisionado, você:

Participou de algum? Sim Não

Se sim, por quanto tempo? Anos Meses

Em que área(s)?

Numa escala de **0 (nada importante)** a **10 (muito importante)** quanto você considera que as atividades de estágio supervisionado são importantes para a sua formação?

12 Você já participou de alguma atividade de pesquisa científica? Sim Não

Se sim, de que atividades de pesquisa você participou?

Iniciação científica

Eventos científicos como autor de trabalhos

Eventos científicos como participante (assistiu aos trabalhos)

Outro tipo de participação em pesquisa. Qual? _____

Numa escala de **0 (nada importante)** a **10 (muito importante)** quanto você considera que essas atividades de pesquisa são importantes para a sua formação?

13 Você já participou de alguma atividade de extensão? Sim Não

Se sim, de que atividades de extensão você já participou?

Cursos abertos à comunidade

Atendimento psicológico

Prestação de serviços a escolas, hospitais, empresas ou outras instituições

Outro tipo de participação de extensão. Qual? _____

Numa escala de **0 (nada importante)** a **10 (muito importante)** quanto você considera que essas atividades de extensão são importantes para a sua formação?

14 Atualmente você exerce alguma atividade profissional? Sim Não

Se sim, essa atividade é na área de Psicologia? Sim Não

15 Em que área da Psicologia você pretende trabalhar? _____

Por favor informe o número de sua matrícula, apenas para controle nos próximos semestres.

Muito obrigado pela sua valiosa participação!



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OS CURSOS DE GRADUAÇÃO NO BRASIL TEM CONSEGUIDO FORMAR PSICÓLOGOS COMPETENTES?

Pesquisador: JOSÉ RÔMULO TRAVASSOS DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 39704814.4.0000.5289

Instituição Proponente: Universidade Salgado de Oliveira - UNIVERSO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 909.426

Data da Relatoria: 15/12/2014

Apresentação do Projeto:

Adequada.

Objetivo da Pesquisa:

Adequado.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Adequada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante a nível nacional.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados.

Recomendações:

Aplicar o carimbo da instituição na folha de rosto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem Pendências

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: MARECHAL DEODORO, 263 Bl. B - 3º andar

Bairro: CENTRO CEP: 24.030-060

UF: RJ Município: NITEROI

Telefone: (21)2138-4941 Fax: (21)2138-4941

E-mail: cepuniverso@nt.universo.edu.br

Anexo 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Sua colaboração é importante e necessária para o desenvolvimento da pesquisa, porém sua participação é voluntária.

Projeto: **OS CURSOS DE GRADUAÇÃO NO BRASIL TÊM CONSEGUIDO FORMAR PSICÓLOGOS COMPETENTES?**

Declaração de Idade: Eu declaro que tenho mais que 18 anos e que participarei por livre vontade do projeto de pesquisa conduzido por JOSÉ RÔMULO TRAVASSOS DA SILVA, doutorando em Psicologia pela Universidade Saldo de Oliveira – Niterói - RJ

No caso de menor de 18 anos ou pessoa vulnerável o responsável deve preencher o TCLE e deve se criar outro termo com linguagem adequada para o menor ou pessoa vulnerável, pois os mesmos têm o direito de entender os objetivos e procedimentos da pesquisa.

Objetivo: Identificar como se dá o processo de aquisição de competências na graduação em Psicologia ao longo da formação acadêmica, bem como as variáveis que são preditoras do domínio de competências entre os discentes.

Procedimentos: Questionário para avaliação da importância e do domínio das competências estabelecidas pelo MEC para a formação em Psicologia, além de perguntas fechadas sobre a participação em atividades acadêmicas.

Riscos e benefícios: Para esta pesquisa não há previsão de nenhum risco para os sujeitos nem para Instituição. Seus resultados contribuirão exclusivamente para apontar melhorias na formação acadêmica dos estudantes de Psicologia.

Será garantido o anonimato e o sigilo das informações, além da utilização dos resultados exclusivamente para fins científicos;

Você poderá solicitar informações ou esclarecimentos sobre o andamento da pesquisa em qualquer momento com o pesquisador responsável;

Sua participação não é obrigatória, podendo retirar-se do estudo ou não permitir a utilização dos dados em qualquer momento da pesquisa;

Sendo um participante voluntário, você não terá nenhum pagamento e/ou despesa referente à sua participação no estudo;

Os materiais utilizados para coleta de dados serão armazenados por 5 (cinco) anos, após descartados, conforme preconizado pela Resolução CNS nº. 466 de 12 de dezembro de 2012.

Eu, _____, como voluntário (a) da pesquisa, afirmo que fui devidamente informada e esclarecida sobre a finalidade e objetivos desta pesquisa, bem como sobre a utilização das informações exclusivamente para fins científicos. Meu nome não será divulgado de forma nenhuma e terei a opção de retirar meu consentimento a qualquer momento.

São Luís(MA), ____ de _____ de _____.

Sujeito da pesquisa

José Rômulo Travassos da Silva
romulo.travassos.silva@gmail.com / (98) 98168-9430

Anexo 4 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Sua colaboração é importante e necessária para o desenvolvimento da pesquisa, porém sua participação é voluntária.

Projeto: OS CURSOS DE GRADUAÇÃO NO BRASIL TÊM CONSEGUIDO FORMAR PSICÓLOGOS COMPETENTES?

Declaração de Idade: Eu declaro que tenho mais que 18 anos e que participarei por livre vontade do projeto de pesquisa conduzido por JOSÉ RÔMULO TRAVASSOS DA SILVA, doutorando em Psicologia pela Universidade Saldo de Oliveira – Niterói - RJ

No caso de menor de 18 anos ou pessoa vulnerável o responsável deve preencher o TCLE e deve se criar outro termo com linguagem adequada para o menor ou pessoa vulnerável, pois os mesmos têm o direito de entender os objetivos e procedimentos da pesquisa.

Objetivo: Identificar, a partir das atuais diretrizes curriculares dos cursos de graduação, a importância que os docentes e os gestores de curso atribuem às competências profissionais da formação em Psicologia, bem como o grau de domínio que eles consideram que os alunos desenvolveram em cada uma delas.

Procedimentos: O estudo será realizado através do método longitudinal que visa analisar as variações nas percepções dos alunos dos cursos de Psicologia em uma Universidade pública e uma Universidade privada na cidade de São Luís-MA durante o período de três semestres. Questionário para avaliação da importância e do domínio das competências estabelecidas pelo MEC para a formação em Psicologia, além de perguntas fechadas sobre a participação em atividades acadêmicas.

Riscos e benefícios: Para esta pesquisa não há previsão de nenhum risco para os sujeitos nem para Instituição. Seus resultados contribuirão exclusivamente para apontar melhorias na formação acadêmica dos estudantes de Psicologia.

Será garantido o anonimato e o sigilo das informações, além da utilização dos resultados exclusivamente para fins científicos;

Você poderá solicitar informações ou esclarecimentos sobre o andamento da pesquisa em qualquer momento com o pesquisador responsável;

Sua participação não é obrigatória, podendo retirar-se do estudo ou não permitir a utilização dos dados em qualquer momento da pesquisa;

Sendo um participante voluntário, você não terá nenhum pagamento e/ou despesa referente à sua participação no estudo;

Os materiais utilizados para coleta de dados serão armazenados por 5 (cinco) anos, após descartados, conforme preconizado pela Resolução CNS nº. 466 de 12 de dezembro de 2012.

Eu, _____, como voluntário (a) da pesquisa, afirmo que fui devidamente informada e esclarecida sobre a finalidade e objetivos desta pesquisa, bem como sobre a utilização das informações exclusivamente para fins científicos. Meu nome não será divulgado de forma nenhuma e terei a opção de retirar meu consentimento a qualquer momento.

São Luís(MA), ____ de _____ de _____.

Sujeito da pesquisa

José Rômulo Travassos da Silva
romulo.travassos.silva@gmail.com / (21) 98168-9430



UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFISSIONAIS QUE
ATUAM ATÉ 2 ANOS E QUE ATUAM A PARTIR DE 5 ANOS
NA PSICOLOGIA

Anexo 5 - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Agora que você já está no mercado de trabalho, pensando um pouco no curso de graduação em Psicologia que você fez, como você avalia que foi a sua formação.

ESCOLHA PROFISSIONAL	
1	Pensando lá no início... o que te levou a decidir fazer o curso de Psicologia?
COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS	
2	Considerando a sua formação de Psicólogo(a), quais foram as duas competências que você desenvolveu melhor durante o curso de graduação e quais aquelas que você sentiu falta de serem trabalhadas durante o curso de graduação?
INFRAESTRUTURA	
3	Você avalia que os espaços disponibilizados pela Universidade/Faculdade (acomodações, laboratórios, biblioteca, entre outros recursos) contribuíram para a sua formação?
MERCADO DE TRABALHO	
4	Você avalia que a atual formação em Psicologia é compatível com o mercado de trabalho para o Psicólogo? Por que?

DADOS DO RESPONDENTE:

- a) Instituição formadora
- b) Tempo de trabalho
- c) Área de atuação atual
- d) Já fez algum outro curso de graduação ou pós-graduação? Qual(is)?



UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFISSIONAIS QUE NÃO
SEGUIRAM CARREIRA NA PSICOLOGIA

Anexo 6 - ROTEIRO DE ENTREVISTA

1
Em qual faculdade/Universidade você se formou? E em que ano você concluiu a graduação?
2
Atualmente em que área você está trabalhando?
3
O que levou você a escolher o curso de Psicologia?
4
Que fatores foram importantes para que você continuar no curso até a conclusão?
5
Por que você decidiu não atuar como psicólogo?
6
Na sua experiência pessoal, quais foram os pontos positivos do curso de Psicologia?
7
E quais os pontos negativos?
8
Quais foram as oportunidades de conhecer o mercado de trabalho que você teve durante a sua graduação? (explore as oportunidades de estágio, serviço de psicologia aplicada).
9
Em relação ao mercado de trabalho em Psicologia, quão preparado você se sentia quando concluiu o curso? (explore a questão da confiança e de colocar em prática os conhecimentos adquiridos na graduação).
10
Agora, me fale das dificuldades que você encontrou para exercer a profissão de Psicólogo. (explore as expectativas iniciais que a pessoa tinha acerca do mercado de trabalho, questão do retorno financeiro, áreas de atuação em psicologia, networking).
11
E para finalizar, me conte se você está satisfeito na sua carreira atual e se pretende algum dia atuar como psicólogo.
12
Você tem alguma questão que gostaria de fazer ou algum comentário a acrescentar?

Antes de finalizar gostaria de registrar a sua idade e se você tem alguma outra formação profissional além da de psicólogo?

Muito obrigado pela entrevista! Se você tiver interesse em conhecer os resultados pesquisa, favor entrar em contato com o pesquisador: José Rômulo Travassos da Silva / e-mail: romulo.travassos.silva@gmail.com / celular: (98) 98168-9430

Anexo 7 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Sua colaboração é importante e necessária para o desenvolvimento da pesquisa, porém sua participação é voluntária.

Projeto: **OS CURSOS DE GRADUAÇÃO NO BRASIL TÊM CONSEGUIDO FORMAR PSICÓLOGOS COMPETENTES?**

Declaração de Idade: Eu declaro que tenho mais que 18 anos e que participarei por livre vontade do projeto de pesquisa conduzido por JOSÉ RÔMULO TRAVASSOS DA SILVA, doutorando em Psicologia pela Universidade Saldo de Oliveira – Niterói - RJ

No caso de menor de 18 anos ou pessoa vulnerável o responsável deve preencher o TCLE e deve se criar outro termo com linguagem adequada para o menor ou pessoa vulnerável, pois os mesmos têm o direito de entender os objetivos e procedimentos da pesquisa.

Objetivo: Discutir como os egressos dos cursos de Psicologia avaliam sua formação, considerando profissionais de início e meio de carreira, bem como aqueles que se graduaram e não exercem a profissão.

Procedimentos: Roteiro de entrevista aberta abordando três temáticas centrais: a escolha da profissão; a avaliação da formação acadêmica em termos de graduação; e a atuação profissional.

Riscos e benefícios: Para esta pesquisa não há previsão de nenhum risco para os sujeitos nem para Instituição. Seus resultados contribuirão exclusivamente para apontar melhorias na formação acadêmica dos estudantes de Psicologia.

Será garantido o anonimato e o sigilo das informações, além da utilização dos resultados exclusivamente para fins científicos;

Você poderá solicitar informações ou esclarecimentos sobre o andamento da pesquisa em qualquer momento com o pesquisador responsável;

Sua participação não é obrigatória, podendo retirar-se do estudo ou não permitir a utilização dos dados em qualquer momento da pesquisa;

Sendo um participante voluntário, você não terá nenhum pagamento e/ou despesa referente à sua participação no estudo;

Os materiais utilizados para coleta de dados serão armazenados por 5 (cinco) anos, após descartados, conforme preconizado pela Resolução CNS nº. 466 de 12 de dezembro de 2012.

Eu, _____, como voluntário (a) da pesquisa, afirmo que fui devidamente informada e esclarecida sobre a finalidade e objetivos desta pesquisa, bem como sobre a utilização das informações exclusivamente para fins científicos. Meu nome não será divulgado de forma nenhuma e terei a opção de retirar meu consentimento a qualquer momento.

São Luís(MA), ____ de _____ de _____.

Sujeito da pesquisa

José Rômulo Travassos da Silva
romulo.travassos.silva@gmail.com / (98) 98168-9430